

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Mônica da Conceição de Oliveira Portes

EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA:
a ação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

Rio de Janeiro

2010

Mônica da Conceição de Oliveira Portes

EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA:
a ação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Aparecida de Fátima
Tiradentes dos Santos

Rio de Janeiro

2010

P844e

Portes, Mônica da Conceição de Oliveira

Educação corporativa como política pública: a ação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. / Mônica da Conceição de Oliveira Portes. - 2010.

109 f. : il. ; graf.

Orientador: Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

1. Educação Corporativa. 2. Incentivos Fiscais. 3. Capital Humano. 4. Globalização. I. Santos, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. II. Título

CDD 378.155

Mônica da Conceição de Oliveira Portes

EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA:
a ação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

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

Aprovado em 22/03/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos – EPSJV / FIOCRUZ

Prof. Dra. Márcia Cavalcanti Raposo Lopes – EPSJV / FIOCRUZ

Prof. Dra. Claudia Miranda – UFF

Dedico este trabalho aos meus queridos familiares, tão presentes em minha vida: meus pais, João e Dalva; meu marido Dirceu e meus filhos Luiza e Guilherme

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível pelo apoio incondicional de meu marido Dirceu, grande incentivador de meu ingresso no Mestrado, presente em todos os momentos e pronto a escutar pacientemente e a contribuir com sua objetividade e experiência de pesquisador e de quem aprendi a paixão de se dedicar a um projeto.

A minha professora e orientadora Aparecida Tiradentes por suas valiosas idéias, críticas e sugestões.

As professoras Claudia Miranda e Márcia Cavalcanti Raposo Lopes por suas contribuições na qualificação e defesa deste trabalho.

Aos professores do programa de pós-graduação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio por compartilharem sua rica experiência acadêmica.

A todos os companheiros do Mestrado pela amizade e agradável convivência.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a incorporação da Educação Corporativa como uma política pública situada no âmbito do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Esta análise considerou o período de 2003 a 2009, momento em que Luís Inácio “Lula” da Silva ocupou a Presidência da República (2003-2010). A expansão das unidades de Educação Corporativa vem sendo considerada uma “revolução silenciosa” nas empresas brasileiras. Há muitos estudos não-críticos, com base na teoria do capital humano/ capital intelectual que defendem a implantação de unidades de educação corporativa, entretanto, poucos são os estudos que procuram analisar este fenômeno sob a luz das reformas de ajuste estrutural, especialmente aquelas advindas do cumprimento da agenda das políticas neoliberais. Este estudo investigou esta proposta numa perspectiva crítico-emancipatória, analisando seu contexto de surgimento, sua influência e impacto na formação do trabalhador. A educação profissional em saúde estando inserida neste movimento maior das políticas e propostas de formação e qualificação dos trabalhadores é fortemente influenciada pelos processos de reestruturação mais amplos com desdobramentos significativos na prática profissional.

Palavras-Chave: Educação Corporativa. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Teoria do Capital Humano. Capital Intelectual. Políticas Neoliberais.

ABSTRACT

This research examined the incorporation of Corporate Education as a public politic located in the extend of the Ministry of Development, Industry and External Trade. This analysis considered the period from 2003 to 2009, when Luiz Inacio "Lula" da Silva held the presidency (2003-2010). The expansion of the unit Corporate Education has been considered a "silent revolution" in Brazilian companies. There are many non-critical studies, based on human capital theory / intellectual capital that favor the deployment of units of corporate education, however, there are few studies to examine this phenomenon in light of structural adjustment reforms, especially those coming compliance with the agenda of neoliberal politics. This study investigated this issue in a critical-emancipatory perspective, analyzing the context of its appearance, its influence and impact on worker training. Professional education in health being placed in this larger movement of the politics and proposals for training and qualification of workers is strongly influenced by wider processes of restructuring with significant developments in professional practice.

Keywords: Corporate Education. Ministry of Development, Industry and External Trade. Theory of Human Capital. Capital Intellectual. Neoliberal Politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Divisão Internacional do Trabalho	19
Quadro 2	Mudança de Paradigma entre T&D e EC	31
Quadro 3	Seções que constituem os relatórios de 2004 e 2006.....	74

LISTA DE SIGLAS

ABDI	Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial
ABEC	Associação Brasileira de Educação Corporativa
AMIL	Assistência Médica Internacional Ltda.
ANFAVEA	Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores
ANPEI	Associação Nacional de Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia das Empresas Inovadoras
BCE	Banco de Conteúdo Educativos
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
C&T	Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Conselhos de Capacidades Setoriais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica Para América Latina e Caribe
CET	Centro de Educação Tecnológica
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DEVNET	Development Network
EAD	Educação a Distancia
EC	Educação Corporativa
ECT	Correios e Telégrafos
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIA	Fundação Instituto de Administração
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FIRJ	Federação das Indústrias do Rio de Janeiro
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GO	Goiás

ICT	Instituição Científica e Tecnológica
IL	Instituto Liberal
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
INPI	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDIC	Ministério do Desenvolvimento da Indústria e Comércio Exterior
MEC	Ministério da Educação
MPV	Medida Provisória
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PDP	Política do Desenvolvimento Produtivo
PDVSA	Petróleos de Venezuela, S.A.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
QCA	Autoridade Reguladora Britânica de Currículo e Qualificação
RH	Recursos Humanos
ROI	Return on Investment ou Retorno sobre o Investimento
SBGC	Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Educação Superior
STI	Secretaria de Tecnologia Industrial
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
SUS	Sistema Único de Saúde
T&D	Centros de Treinamento e Desenvolvimento
UC	Universidades Corporativas
UE	União Européia
UEC	Unidade de Educação Corporativa
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UK	United Kingdom ou Reino Unido
UNIDO	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 TEMA/PROBLEMÁTICA.....	14
1.2 OBJETIVO GERAL.....	15
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 TRABALHO COMO CATEGORIA CENTRAL E ONTOLÓGICA	16
2.2 IDEOLOGIA E HEGEMONIA	18
2.3 O ESTADO	20
2.4 GUERRA DE MOVIMENTO E GUERRA DE POSIÇÃO	22
2.5 ESCOLA UNITÁRIA E DESINTERESSADA.....	25
3 REVISÃO DE LITERATURA	28
3.1 CAPITALISMO, ESTADO, NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO.....	28
3.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES	31
3.3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO X TEORIA DO CAPITAL INTELECTUAL	34
3.4 EDUCAÇÃO CORPORATIVA	38
4 METODOLOGIA	47
4.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	47
4.2 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	50
4.2.1 Teoria Da Argumentação.....	50
5 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA (EC) NO CONTEXTO POLÍTICA INDUSTRIAL, TECNOLÓGICA E DE COMÉRCIO EXTERIOR	53
5.1 O MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR (MDIC)	53
5.2 A SECRETARIA DE TECNOLOGIA INDUSTRIAL (STI) E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CORPORTIVA	62
5.2.1 Oficinas promovidas pela Secretaria de Tecnologia Industrial	65
5.2.1.1 I Oficina de Educação Corporativa	65
5.2.1.2 II Oficina de Educação Corporativa	68
5.2.1.3 III Oficina de Educação Corporativa.....	71
5.2.1.4 IV Oficina de Educação Corporativa	74
5.2.1.5 V Oficina de Educação Corporativa	77
5.3 1º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA BRASIL/EUROPA.....	82

5.4 RELATÓRIOS OFICIAIS PRODUZIDOS PELA SECRETARIA DE TECNOLOGIA INDUSTRIAL	83
5.5 PRÊMIO “MELHORES PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO CORPORATIVA” – 2008.....	92
5.6 INCENTIVOS FISCAIS PARA OPERAÇÃO DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO CORPORATIVAS	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXO A - ORGANOGRAMA DO MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR	109

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende indagar, acerca da Educação Corporativa¹ no Brasil e a forma pela qual vem sendo incorporada como política pública no governo de Luís Inácio “Lula” da Silva.

A Educação Corporativa (EC) encontra-se atualmente em plena expansão, tanto em nível local quanto global. Estima-se que em 2010², nos EUA, o número de universidades corporativas³ ultrapasse o volume de universidades tradicionais existentes naquele país, tornando-se o principal veículo de educação de estudantes do pós-secundário e o Brasil vem acompanhando esta tendência, com um aumento significativo das Unidades de Educação Corporativas (UEC) em empresas nacionais e também nas transnacionais estabelecidas no país.

Há muitos estudos não-críticos, com base na teoria do capital humano e do capital intelectual que defendem a implantação de um sistema de educação corporativa, entretanto, poucos são os estudos que procuram analisar este fenômeno sob a luz das reformas de ajuste estrutural advindas do cumprimento da agenda das políticas neoliberais. Foram consultados ao longo da pesquisa, teses de mestrado e doutorado que abordam a temática, estes trabalhos se concentram essencialmente nas áreas de Economia, Administração e Engenharia de Produção. Foram consultados livros tanto de autores nacionais quanto estrangeiros sobre o tema, assim como foram visitados, na internet, sites de mais de uma centena de empresas que afirmam adotar esta prática.

Tanto para os defensores desta prática corporativa, quanto para seus críticos, há a urgente necessidade de se aprofundar o nível de conhecimentos acerca da temática. Para Éboli (2004, p. 5), defensora desta prática, “entender o contexto de surgimento das universidades corporativas e sua influência nos sistemas educacionais e na produção do conhecimento na

¹ Segundo conceituação do Ministério do Desenvolvimento da Indústria e Comércio Exterior (MDIC), a “educação corporativa pode ser definida como uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização. Educação corporativa é mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços)”. (BRASIL, [200?a], grifo do autor). As ações de educação corporativa das empresas podem envolver desde atividades de treinamento, cursos informais a estudos para aumento de escolaridade, cursos técnicos, tecnológicos, de graduação, especialização, pós-graduação e MBAs, em parceria com instituições formais de ensino

² Segundo Meister (1999) se mantido o ritmo atual de crescimento das unidades de educação corporativa, em 2010, elas já serão mais de quatro mil.

³ Para Marisa Éboli (2004) os termos educação corporativa e universidade corporativa se equivalem conceitualmente, esta, no entanto, é uma temática que merece estudos posteriores

sociedade contemporânea é um tema que merece discussão ampla e profunda”. A autora enfatiza a “enorme responsabilidade em pensar com seriedade e profundidade seu papel e impacto nos sistemas educacionais” (2004, p. 5). Para Quartiero e Bianchetti (2005), a compreensão do alcance e das implicações das propostas referentes à EC é uma contribuição necessária à resistência ao processo de mercantilização da educação.

São recentes as ações governamentais no sentido de regulamentar uma política que estimule o estabelecimento de novas UEC e regularize as já existentes. Há uma iniciativa do Ministério do Desenvolvimento da Indústria e Comércio Exterior (MDIC) que, no contexto da política industrial, tecnológica e de comércio exterior, procura estimular o desenvolvimento das práticas de EC nas organizações, bem como busca coletar e sistematizar dados e informações sobre as experiências de EC no país.

Em documento oficial intitulado “Atividades de Educação Corporativa no Brasil: Análise das Informações Coletadas em 2006”, elaborado e divulgado pela Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC, o próprio governo federal aponta para a necessidade de estudos nesta área, pontuando diversas questões para novos estudos e pesquisas, registrando que, “com efeito, a abrangência do campo abre oportunidade para contínuos e aprofundados estudos de suas características, dinâmicas e resultados” (BRASIL, 2006, p. 36).

Assim, face ao crescimento significativo destas práticas - sendo considerada hoje uma “revolução” silenciosa na gestão das empresas brasileiras – e diante da reconhecida necessidade de estudos acadêmicos a ela relacionados, justificamos a relevância epistemológica deste estudo que, tem como propósito contribuir para o avanço e aprofundamento do conhecimento na área, para o aumento da compreensão do impacto desta prática corporativa na qualificação e formação profissional de trabalhadores no Brasil.

A dissertação está organizada em 6 capítulos. O capítulo 1 apresenta os elementos estruturais da dissertação. Este capítulo inicia-se com uma introdução, expõe o tema ou a problemática e apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo.

O capítulo 2, dedicado ao Referencial Teórico, apresenta o embasamento teórico que estrutura as análises deste estudo. Buscamos contribuições de Marx e Gramsci quanto aos conceitos de trabalho, como categoria fundante e ontológica, e de Estado, já que este estudo pretende analisar a implementação de uma política pública, bem como os conceitos gramscianos de hegemonia, senso comum, ideologia, filosofia, transformação social e educação que entendemos necessários a uma leitura crítica da educação para o trabalho proposta pelas empresas: a Educação Corporativa.

O capítulo 3 apresenta a Revisão de Literatura que, contextualiza a EC no interior das

relações capitalistas de produção e de reestruturação produtiva, bem como sua articulação com a retomada, nos anos 90, da teoria do capital humano ou mais precisamente, da teoria do capital intelectual. Apresenta também um panorama geral da trajetória histórica da EC.

No capítulo 4 apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa, fundamentada no materialismo histórico. Como subcapítulo expomos a Teoria da Argumentação, de Chaïm Perelman, que se constitui em instrumento para análise do conjunto de idéias que se articulam em torno da defesa da EC.

O capítulo 5 , *corpus* da pesquisa, pretende analisar a ação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior em sua iniciativa de estimular o crescimento das atividades de EC no país. É composto de 6 subcapítulos, nos quais traçamos, inicialmente, um panorama histórico da trajetória política do MDIC e a inserção da política de EC no âmbito da Secretaria de Tecnologia Industrial (STI); analisamos suas ações quanto à realização de Oficinas e encontros que reúnem empresas e intelectuais a fim de promover o tema; analisamos a produção de documentação e relatórios, bem como o estabelecimento de premiação para melhores práticas na área, e estudamos informações acerca da concessão de recursos governamentais e incentivos fiscais para operação de UEC.

No capítulo 6, dedicado à conclusão, apresentamos os resultados da pesquisa, bem como as limitações deste estudo.

1.1 PROBLEMÁTICA

Dados da Secretaria de Tecnologia Industrial (STI) do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), indicam (num universo de quarenta empresas)⁴ que até 1985 havia apenas 03 universidades corporativas no país, os dados indicam também que, 50% das universidades corporativas existentes hoje no Brasil, foram criadas entre os anos de 2000 e 2006, demonstrando assim um crescimento vertiginoso concentrado nos últimos anos (BRASIL, 2006). Diante destes e outros dados, qual tem sido o papel do Governo Federal no monitoramento e acompanhamento deste crescimento? Como se

⁴ Foram analisados dados obtidos por meio de um questionário aplicado nos meses de abril e maio de 2006, utilizando-se um Formulário para Coleta de Dados especialmente elaborado visando a alimentação do Banco de Dados sobre Atividades de Educação Corporativa no Brasil. As informações foram solicitadas a 80 organizações envolvidas - pelo menos presumivelmente - em atividades de Educação Corporativa (EC), das quais 51 (63,8 %) responderam ao questionário. Destas, 10 (12,5 %) não foram considerados na análise empreendida, apresentada no Relatório, segundo a STI, por conterem um número elevado de questões não respondidas ou porque foram notadas inconsistências nas respostas fornecidas. Os dados analisados correspondem, pois, a 41 questionários, que perfazem 51,25% das organizações-alvo.

dão a formulação e implementação de uma política pública de incentivo e regulamentação nesta área? Haveria um processo de legitimação da exclusão estrutural, com adesão do governo à ideologia da globalização e do determinismo tecnológico, centrando na qualificação do trabalhador a solução para problemas como o desemprego e a precarização do trabalho?

1.2 OBJETIVO GERAL

- Analisar criticamente como a Educação Corporativa vem estabelecendo-se como política pública.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a existência de legislação e documentação que determinem diretrizes políticas, estratégicas e operacionais das atividades de Educação Corporativa;
- Coletar informações acerca da concessão de recursos governamentais e incentivos fiscais para operação de unidades de Educação Corporativas;
- Aprofundar a compreensão sobre a natureza e as características das parcerias no campo das Universidades Corporativas;
- Analisar o vínculo da Educação Corporativa ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e não ao Ministério da Educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRABALHO COMO CATEGORIA CENTRAL E FUNDANTE

Nesta pesquisa, nos propomos a analisar criticamente, a formalização, ainda que em processo, da EC, como política pública. Ao analisarmos a trajetória histórica desta modalidade de ensino, podemos verificar que a sua origem se dá num período de crise do capitalismo. Em seu movimento de reestruturação, o capital sempre estabelece novas formas de expropriação e exploração do trabalhador. Em nosso país, as reformas neoliberais trouxeram o aprofundamento de nossa condição de capitalismo dependente e novas formas de hiperexploração e de expropriação do saber do trabalhador foram estabelecidas. É, portanto, em sua correlação com o modo de produção capitalista, que buscamos compreender o processo de implantação da EC em empresas brasileiras.

Entendemos que o materialismo histórico tem o capitalismo por objeto de crítica e assim procuramos nele, não só a fundamentação teórica, mas uma visão de mundo, necessariamente histórica e dialética, que contribua para melhor compreensão e análise da realidade, já que compreensão e transformação estão intrinsecamente articuladas.

Buscamos no materialismo histórico contribuições que nos permitam apreender a realidade em sua totalidade e concretude, tentando ir além da “aparência”, daquilo que é imediatamente capturado, avaliando a realidade até suas categorias mais simples, relacionando e percebendo que estas se constituem numa síntese de inúmeros determinantes. Para Marx (1985, p. 79):

A categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo menos desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo mais desenvolvido, no sentido que se expressa em uma categoria mais concreta. Nesta medida, o curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo.

A percepção de que a realidade se apresenta hoje como resultado de um processo histórico, socialmente construído, constitui-se numa etapa necessária à compreensão desta mesma realidade e fundamental para que entendamos a EC para além de sua aparência e compreendamos seu impacto e desdobramentos sobre o mundo do trabalho.

O trabalho constitui-se como categoria central e fundante do pensamento marxiano. Marx e Engels o definem como uma prática fundamental que caracteriza o modo de existência humana:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida [...] este modo de produção não deve ser considerado no mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de atividade destes indivíduos... Aquilo que eles são coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1984, p. 26).

Deste modo, Marx e Engels apontam para questões fundamentais relativas ao trabalho, através do qual o homem constrói sua existência histórica, produz conhecimento e forma sua consciência. Contrapondo-se a uma concepção burguesa de trabalho - que o reduz a uma condição de mercadoria - e baseado na teoria marxiana, Frigotto (1987, p. 14) comenta:

[...] o trabalho é uma relação social e esta relação, na sociedade capitalista é uma relação de força, de poder e de violência [...] o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz a atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, etc.

O trabalho possui um caráter pluridimensional e é, portanto, condição fundamental a plena realização humana. No entanto, a realidade contemporânea vem negando aos sujeitos a possibilidade desta construção, em função das condições de trabalho a que os homens estão hoje submetidos.

A partir das concepções do materialismo histórico e da reconstrução de algumas de suas categorias, Antonio Gramsci, traz importantes reflexões sobre o trabalho humano como categoria central. Para Gramsci (1989, p. 130) , o trabalho “é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”.

Apesar de todo o caráter alienante do trabalho – quando o homem é subsumido pelo modo de produção capitalista e perde a possibilidade de conceber e controlar o seu trabalho, passando a reproduzir a concepção burguesa de sociedade - encontramos em Gramsci a idéia de que toda atividade humana traz em seu bojo possibilidades de emancipação do pensamento:

[...] não há atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo o homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2000, p. 52-53, grifo do autor).

Num esforço de compreender e sintetizar as idéias defendidas por Marx e Gramsci quanto ao trabalho, Arruda (1987, p. 74) afirma que é necessário:

1. Considerar a natureza relacional do trabalho;
2. Reconhecer no trabalho o próprio modo de ser do homem no mundo, envolvendo não apenas sua relação com a natureza, mas também com as outras dimensões sociais, políticas, culturais, estéticas, artísticas, etc;
3. Enfatizar que por meio do trabalho o homem produz também sua subjetividade;
4. Considerar uma visão de trabalho não compartimentalizadora nem reducionista do ser humano, concebendo-o como um ser em processo, pluridimensional, que vai se construindo por meio do seu viver e fazer e que vive, ao mesmo tempo, as várias dimensões da sua realidade corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetiva e espiritual.

2.2 IDEOLOGIA E HEGEMONIA

Gramsci desenvolveu e aprofundou ainda, de maneira muito original e consistente, outros conceitos marxianos, como o de ideologia.

O termo ideologia é comumente usado para expressar um conjunto de idéias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo. Para Marx, a ideologia, se constituía num instrumento de dominação que atuava nos indivíduos e grupos sociais pelo convencimento, alienando a consciência humana, distorcendo e mascarando a realidade.

Já Gramsci (1978, p. 16) amplia o conceito e compreende a ideologia como "uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas e em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva". Portanto, para Gramsci, a ideologia estaria presente em todas as atividades humanas. Coutinho (1999, p. 14) compreende ainda que:

Gramsci distingue as ideologias entre si: há por um lado, o que ele chama de "ideologias arbitrárias", individuais ou de pequenos grupos, "inventadas", que são de breve duração e têm pouca incidência sobre a ação humana; e por outro, temos as "ideologias orgânicas", que dão expressão às aspirações de grandes correntes históricas, de classes ou grupos com vocação hegemônica e com capacidade de se tornarem classes nacionais, as quais atravessam épocas históricas inteiras e movem as ações de grandes massas.

Estas "ideologias arbitrárias" devem ser superadas, a fim de que se desenvolvam as "ideologias orgânicas", já que estas não expressariam as idéias de um grupo particular, mas se manifestariam no campo dos conhecimentos "objetivos", daí Gramsci articular este tipo de

ideologia ao campo onde se realizam os avanços da ciência e as conquistas da "objetividade", ou seja, as ideologias orgânicas seriam a representação "daquela realidade que é reconhecida por todos os homens, que é independente de qualquer ponto de vista meramente particular ou de grupo", "na realidade", escreveu Gramsci, "a ciência também é uma supra-estrutura, uma ideologia" (GRAMSCI, 1978, p. 56-57).

Ao processo de dominação ideológica, de uma determinada classe social, sobre outra, Gramsci denominou de hegemonia. Em outras palavras, a hegemonia de um dado grupo social equivale à cultura, idéias, ideais e práticas que esse grupo consegue generalizar para outros segmentos sociais. Gramsci analisa então, como se dá, numa sociedade dividida em classes sociais distintas – burguesia e proletariado - este processo de dominação. Gramsci procura entender, os meios pelos quais a ideologia das classes dominantes se impõe e em certa medida, mantém contidas, as classes subalternas, impedindo uma ruptura abrupta do estado de dominação, mantendo assim, a ordem social.

Para Gramsci a hegemonia pode acontecer por meio da força ou da violência, quando a classe dominante usa de meios coercitivos para impor sua vontade (como pode acontecer em meio a processos ditatoriais), ou pela repressão do Estado, mas é sobretudo pela imposição do seu pensamento - como o pensamento da sociedade como um todo - que esta dominação se efetiva.

Sendo assim, toda sociedade constrói a sua própria "estrutura ideológica", a fim de manter o *status quo*. Esta estrutura é composta por uma série de instituições, dentre as quais podemos elencar a Igreja, a Escola e os meios de comunicação. Estas entidades se constituem em instrumentos de produção e de reprodução da ideologia, são organizações capazes de manipular o pensar e o agir das classes subalternas, acabando por influenciar na formação de sua própria consciência de classe.

A hegemonia se dá de forma mais eficiente, através do consenso e não da coerção. Por isso a classe dominante busca meios de tornar-se também classe dirigente, num processo de “imposição” de uma “submissão consentida” das classes dominadas.

Para Bottomore (2001) a liderança moral e intelectual de uma sociedade não se realiza, apenas por meio da força ou de ilusões de consciência, ela se mantém no domínio por meio de concessões que, dentro de certo limite, englobam interesses corporativos de outros grupos. A hegemonia é constituída por um bloco de alianças que representa uma base de consentimento para a ordem social definida. Ou seja, é criada uma rede de instituições, de relações e de idéias, na qual uma classe dominante se torna dirigente.

2.3 O ESTADO

Assim, Gramsci correlaciona poder e classe social e daí chegamos a sua teoria de Estado ampliado. Diferentemente de outros autores marxistas que viam no Estado apenas uma representação do poder coercitivo a serviço da classe dominante e que faria valer, pela força bruta, se necessário, a dominação burguesa, Gramsci tem uma visão ampliada⁵ de Estado, para ele o Estado reúne sim, forças de polícia, mas também adota procedimentos de ordem ideológica.

Para Marx e Engels o Estado podia ser visto como um organismo de representação da esfera burguesa e através do qual esta poderia assegurar seu “direito” à propriedade privada, aos meios de produção, garantindo assim a divisão de classes. Este Estado, pois, só faz sentido em uma sociedade dividida em classe, já que sua função última seria conservar esta divisão. Em *A ideologia Alemã* eles afirmam:

A essa propriedade privada moderna corresponde o Estado moderno, que, comprado [...] progressivamente pelos proprietários privados por meio dos impostos, cai plenamente sob domínio destes [...] mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX; ENGELS, 1984, p. 76).

Para Coutinho, esta visão mais “restrita” de Estado, presente nos primeiros escritos marxianos, se justifica pois:

Numa época de escassa participação política, quando a ação do proletariado se exercia, sobretudo através de vanguardas combativas, mas pouco numerosas, atuando quase sempre na clandestinidade, era natural que esse aspecto coercitivo de Estado se colocasse em primeiro plano na própria realidade: o Estado moderno ainda não explicitara plenamente suas múltiplas determinações e, desse modo, a teoria “restrita” do Estado correspondia à existência efetiva de um estado “restrito” (e, mais geralmente, de uma esfera pública “restrita”) (COUTINHO, 1994, p.51-52, grifo do autor).

Gramsci, por sua vez, amplia esta visão e, dialeticamente, parte dela e a ela acrescenta novos elementos. Gramsci identifica no Estado duas esferas distintas, as quais ele denomina de “sociedade política” e “sociedade civil”. A sociedade política se constituiria dos aparelhos coercitivos do Estado, através dos quais a classe dominante exerce, pela coerção, a sua preeminência. A sociedade política representa o Estado-coerção, aquele Estado definido por Marx e Engels, aquele que se vale das leis, da força ou até mesmo da violência para manter

⁵ Quanto ao termo “visão ampliada de Estado” adotamos o pensamento de Coutinho: “Assim, numa primeira aproximação poderíamos dizer que uma concepção marxista do Estado é tanto mais “ampla” quanto maior for o número de determinações do fenômeno estatal por ele mediatizado/sintetizado na construção do conceito de Estado” (COUTINHO, 1999, p. 14).

sua hegemonia, aí estão os aparelhos coercitivos do Estado, a polícia, as forças armadas, bem como seus mecanismos de validação de poder como as leis e a burocracia. Este seria o Estado em sentido estrito. Já a sociedade civil é constituída pelo conjunto de organizações e instituições que representam os interesses de diferentes grupos sociais, grupos estes que disseminam socialmente suas ideologias. Na esfera da sociedade civil encontram-se os sistemas de ensino, as igrejas, os meios de comunicação, os movimentos sociais e etc., aos quais Gramsci denomina de aparelhos “privados” de hegemonia. Para Gramsci estas duas esferas compõem o Estado em sentido amplo, ou seja, a articulação – não o somatório – de uma esfera que se utiliza da força para impor sua dominação e de outra que busca pelo convencimento exercer a sua hegemonia. Em resumo,

[...] enquanto a “sociedade política” tem seus portadores materiais nos “aparelhos coercitivos de Estado”, os portadores materiais da “sociedade civil” são os que Gramsci chama de “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”. Enquanto os primeiros, como o nome indica, implicam um constrangimento do qual o governado não pode escapar, [...] os segundos são organismos sociais “privados”, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva (COUTINHO, 1994, p. 54, grifo do autor).

Neste processo de dominação ideológica, os aparelhos “privados” de hegemonia disseminam sua cultura, idéias e ideais, não pela força, mas pelo consenso, e para que isto seja possível é necessário que sejam criados ou renovados determinados agentes e instituições sociais, que passam a funcionar como portadores materiais específicos das relações sociais de hegemonia (COUTINHO, 1994).

Ainda que a hegemonia se constitua num forte processo de dominação ideológica e seja amplamente disseminada pelos aparelhos ideológicos hegemônicos, ela está, dialeticamente, sujeita a confrontos. A própria condição de opressão e exploração a que estão submetidas as classes subalternas produzem uma série de contradições e disputas no cotidiano da vida social, abrindo espaço para um movimento de contra-hegemonia. Para que se assegure, então, a manutenção da hegemonia é necessário, pois, que esta se renove, se reelabore continuamente, pois está submetida, permanentemente, à contestação.

E é neste espaço de contestação e confronto que se abre a possibilidade de transformação social. É aí que se dá a possibilidade de reconhecimento, da classe subalterna, de sua condição de explorada e dominada, abrindo espaço para o fortalecimento de sua consciência de classe.

Gramsci, entretanto, assinala que, para que se estabeleça de fato uma consciência de classe é primordial que a luta operária vá além da preocupação exclusivamente econômica, ou corporativo-sindical. Esta preocupação, a de caráter corporativo-sindical, está ainda ligada a

uma ideologia burguesa, porém, sua superação possibilitaria a construção de uma consciência de classe mais crítica, de uma consciência socialista.

2.4 GUERRA DE MOVIMENTO E GUERRA DE POSIÇÃO

Ainda articulada à idéia de hegemonia, identificamos os conceitos de Guerra de Posição e Guerra de Manobra ou Movimento. Estes conceitos estão correlacionados aos processos revolucionários voltados às estratégias de implantação do socialismo. Este processo, no entendimento de Gramsci, não deveria ser alcançado pela força bruta ou pela guerra armada - ao que Gramsci denomina de guerra de movimento – mas, por um processo de hegemonia da classe operária, através do qual ela vai galgando posições e conquistando a direção de aparelhos sociais importantes tanto no âmbito da sociedade política, como parlamentos e tribunais, como no da sociedade civil, através dos sindicatos, escolas, universidades e outros. A este último processo Gramsci denominou de guerra de posição ou seja, uma disputa que ocorre no terreno da sociedade civil e política, ou em outras palavras, uma guerra que acontece por dentro do Estado.

Gramsci reconhece que, em alguns momentos, pode se fazer necessário recorrer-se a disputa armada, no entanto, a implantação do socialismo deveria, antes de mais nada, ser antecedida por um processo de supremacia ideológica ou hegemonia da classe operária, pois, somente através de sua consolidação enquanto classe, seria possível fortalecê-la para a materialização e sustentação de um novo modelo de sociedade. Neste sentido, Gramsci defende que um grupo social deve se tornar dirigente antes de ser dominante e conquistar o poder governamental.

Gramsci entendia que cada formação social concreta demandava um tipo distinto de estratégia revolucionária: a guerra de movimento seria mais adequada às sociedades de tipo oriental (como a Rússia) e a guerra de posição, mais apropriada às sociedades de tipo ocidental. Gramsci defendia, e parecia concluir que esta era a mesma posição de outros líderes socialistas:

Parece-me que Ilitch havia compreendido a necessidade de uma mudança da guerra manobrada, aplicada vitoriosamente no Oriente em 1917, para a guerra de posição, que era a única possível no Ocidente, onde, como observara Krasnov, num breve espaço de tempo os exércitos podiam acumular quantidades enormes de munição, onde os quadros sociais eram por si só capazes de se tornarem trincheiras municiafíssimas (GRAMSCI, 2002, p. 262).

A defesa de Gramsci pela guerra de posição como sendo a estratégia de luta mais eficiente para a chegada dos grupos oprimidos pelo capitalismo ao poder, devia-se a compreensão que Gramsci tinha da complexidade das sociedades ocidentais:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional (GRAMSCI, 2002, p. 262).

Importante ressaltar que, quando Gramsci se referia a sociedades de tipo ocidental e oriental, mais do que apenas uma distinção geográfica, Gramsci remetia-se a uma distinção sócio-histórica e política que dividia as sociedades mais ao oriente da Europa daquelas que se localizavam mais ao ocidente. Assim, as formações sociais, combinavam, em maior ou menor grau e de forma dialética, elementos de ocidentalidade e orientalidade e, deste modo, conquanto a estratégia da guerra de posição fosse a mais indicada para o ocidente, não excluiria de todo a guerra de movimento nos seus processos revolucionários, ou seja, mesmo num período em que a guerra de posição cumpriria um papel predominante, Gramsci fala de um elemento parcial de movimento.

A guerra de posição levaria os grupos oprimidos a um processo de conquista da hegemonia ético-política sobre o conjunto das instituições sociais no sentido da superação do senso comum. Para tal, se faz necessário que a classe operária tome consciência de sua condição de opressão, se organize em torno de um projeto de sociedade e se fortaleça no sentido de estabelecer estratégias revolucionárias.

Resulta daí a importância da filosofia neste processo. Para Gramsci a filosofia se constitui numa ordem intelectual e representaria a crítica e a superação do senso comum, “na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao contrário, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular”. (GRAMSCI, 2004, p. 100-101)

Neste contexto, a filosofia da práxis teria um papel primordial, pois proporcionaria ao sujeito humano pensar e analisar criticamente a realidade social, tomando consciência da posição que ele ocupa nesta realidade e das contradições a ela subjacentes, levando-o a superar o senso comum, elevando-o a um nível superior, o bom senso, a fim de que possa construir um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Neste processo de tomada de consciência e de construção de um “projeto hegemônico

alternativo” se destaca - como elemento capaz de fomentar este ideal, de caráter não apenas teórico, mas, sobretudo de caráter prático - os intelectuais orgânicos da classe operária. Estes intelectuais teriam participação importante no processo de elevação da cultura das massas, na construção de uma visão de mundo mais unitária, na formação de uma nova cultura e de uma nova moral que, num movimento de contra-hegemonia, contribuísse para a construção de uma nova ordem social, o socialismo.

Gramsci entende que todo grupo social com funções produtivas, do operário ao industrial, produz seus intelectuais, que se constituem num conjunto representativo de seu grupo social. Assim, dão maior consciência e homogeneidade a este grupo ou classe. Estes são os intelectuais orgânicos⁶ de classe.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e na política (GRAMSCI, 1989, p. 3).

A classe burguesa produziria, por exemplo, não apenas o capitalista, mas também uma série de intelectuais, com funções específicas na esfera social, como o advogado, o economista, o contador, etc. Estes intelectuais seriam responsáveis pela disseminação da ideologia burguesa. Analogamente, a classe operária produziria seus próprios intelectuais orgânicos, um intelectual de novo tipo, que não estaria envolvido apenas com questões filosóficas abstratas, mas essencialmente engajado na luta social.

Gramsci defende ainda, a idéia de que todo homem é um intelectual, ainda que socialmente não exerça esta função ou não tenha recebido formação acadêmica específica. Mesmo o sujeito humano que realiza atividades de caráter eminentemente físico ou mecânico, traz em seu bojo algum espaço para a criação, pois pensar a realidade é algo inerente à natureza humana.

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”, isto é, da filosofia que está contida. (GRAMSCI, 2004, p. 93).

Assim, para Gramsci todos os homens são filósofos, intelectuais em sentido amplo, ainda que nem todos o sejam em sentido estrito e a educação teria, portanto, como tarefa

⁶ Cabe lembrar que Gramsci identifica também a presença dos intelectuais tradicionais, aqueles oriundos de formações sociais historicamente anteriores (como os juristas, religiosos entre outros) e assim se vêem descolados desta luta de classes.

primordial a formação destes filósofos ou intelectuais.

No capitalismo, a educação está voltada para a formação de intelectuais conforme os ideais de exploração e dominação de classe, embora contraditoriamente possa preparar intelectuais para a transformação dessas relações sociais.

2.5 ESCOLA UNITÁRIA E DESINTERESSADA

Tomamos também, o conceito de Gramsci quanto à escola desinteressada, uma escola que não limita a educação dos indivíduos a uma simples formação profissional para o mercado de trabalho. Gramsci defende uma escola unitária, de formação geral, de base humanística, que desenvolva todas as potencialidades possíveis do homem.

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1989, p. 121).

Segundo Nosella (1992) o termo escola desinteressada consagrou-se no período de 1926 a 1928, quando, na Itália, debatia-se acerca da escola profissional e da cultura geral e Gramsci então, passa a adotá-lo em seus escritos, para dar à escola o sentido de que esta não deve atender a indivíduos isolados ou a pequenos grupos, antes ela deve atender à coletividade e até a humanidade, representando um contraponto àquela escola imediatamente interessada, que servia a uma minoria de privilegiados, oriundos da aristocracia, cujas unidades de ensino ministravam uma educação clássica, de cultura geral, mas cujo objetivo final era dar formação a elite dirigente.

Partindo de uma análise histórica Gramsci entende que a escola tradicional deve ceder lugar a um outro tipo de escola, sem perder seu caráter de disseminação de uma cultura geral e humanista, já que Gramsci tinha em mente a formação dos intelectuais orgânicos da classe proletária, a fim de que estes pudessem receber educação compatível com sua função de dirigente no novo Estado proletário e esta função exigiria uma cultura ampla, complexa e desinteressada.

Gramsci designa como escola unitária àquela capaz de articular formação profissional e cultura humanista, que leve em conta os elementos da cultura e do trabalho:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através das repetidas experiências de

orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especialistas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1989, p. 118).

Gramsci enfatiza a importância de haver equilíbrio entre a teoria e a prática profissional:

[...] o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 1989, p. 130-131).

Gramsci defende ainda o caráter público da escola unitária:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisão de grupos ou castas (GRAMSCI, 1989, p. 121).

Já nos escritos de Marx não encontramos reflexões mais sistematizadas voltadas especificamente para questões pedagógicas, como afirma Manacorda (1991), ela se apresenta organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais.

Marx aponta para a necessidade da educação corporal e da formação intelectual associada à formação técnica e científica. Daí sua proposta de formação multilateral e formação do homem *omnilateral*.

Deste modo, a concepção materialista da história, idealizada por Marx e Engels e desenvolvida por diversos pensadores após eles, como Gramsci, entre outros autores, possibilita-nos o embasamento teórico necessário a uma leitura crítica da educação para o trabalho proposto pelas empresas – a Educação Corporativa – a fim de investigar até que ponto ela nega ao indivíduo a possibilidade de enxergar para além da produção, do mercado de trabalho e da competitividade, podendo incapacitá-lo para uma percepção crítica das relações de trabalho e enfraquecendo a consciência de classe.

Acreditamos ainda que é “a centralidade no trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas os meios de vida imediatos e imperativos, mas o mundo da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades”. (RODRIGUES, 2006, p. 86).

A compreensão da dinâmica das relações sociais que compõe o modo de produção capitalista e de seus processos políticos, econômicos e sociais são fundamentais para entendermos a realidade e avançarmos rumo a uma sociedade em que a riqueza produzida seja

ela de natureza material ou não, possa ser partilhada de forma justa. Para isso, os processos formativos representam um elemento essencial: se faz necessário que todos possam ter acesso a uma formação integral e comprometida com a emancipação humana.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 CAPITALISMO, ESTADO, NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO

Para Paul Singer (1987 p. 7) o capitalismo pode ser definido como “um sistema sócio-econômico em que os meios de produção são propriedade privada duma classe social em contraposição à outra classe de trabalhadores não-proprietários”. que ao longo de seu percurso histórico, passou por diferentes fases. Segundo o autor, ele surge, no século XVI, como fruto da formação do mercado mundial, resultante das Grandes Navegações, que elevaram o comércio de longa distância a novos patamares e o capital, que até então se limitava à circulação de mercadorias e valores, passa a inserir-se na produção, tornando-se manufatureiro, movimento que se desenvolveu do século XVI ao século XVIII. O capitalismo manufatureiro trouxe o aumento da produtividade mediante a produção em grande escala. “Reunindo numerosos trabalhadores sob o mesmo teto, o capitalista manufatureiro pôde criar uma divisão técnica do trabalho dentro da manufatura, o que lhe permitiu alcançar maior produtividade no trabalho” (SINGER, 1987, p. 16).

No final do século XVIII, a Revolução Industrial dá novo impulso ao capitalismo com a invenção de máquinas que podiam substituir ou acelerar o trabalho humano. Assim nasce o capitalismo industrial, “que difere do capitalismo manufatureiro não só pela técnica de produção, mas pela postura que assume perante a economia de mercado” (SINGER, 1987, p. 18), por diversas razões o capitalismo manufatureiro requeria proteção estatal, já o industrial o dispensava, primando pela livre competição e inspirando assim, o liberalismo econômico. Com o liberalismo, a burguesia européia conquista hegemonia econômica e política.

Para Singer, o capitalismo industrial inaugura uma série de características que perduram até hoje: dinamismo tecnológico, centralização do capital em grandes firmas, generalização da economia de mercado e trabalho assalariado, e, “uma destas características tem sido sumamente importante: a instabilidade, a sucessão de fases de prosperidade, crise e depressão. É o chamado ciclo de conjuntura, que marca o capitalismo desde o começo do século XIX”. (SINGER, 1987, p. 39)

Este ciclo se caracterizava por períodos regulares de prosperidade - com aceleração do desenvolvimento econômico - seguido de uma crise que impactava negativamente a economia e trazia a depressão. A primeira quebra desta regularidade deu-se com a crise de 1929, sendo considerada por alguns estudiosos como a maior crise da história do capitalismo, e assim, a partir da Segunda Guerra Mundial, este ciclo já não se dava mais de forma regular.

A partir desta crise, o Estado passou a ter forte presença na economia, regulando políticas fiscais e de crédito, inaugurando o chamado Estado Keynesiano. Assim, o período que vai de 1945 até 1970, registra uma expansão da economia mundial e a consolidação do capitalismo como modelo de produção hegemônico. No entanto, por suas próprias contradições internas, pela forma como se estrutura, o capitalismo não consegue se manter estável:

É indiscutível que os Estados capitalistas são incapazes de assegurar à economia um crescimento contínuo, equilibrado e, como dizem os economistas, “auto-sustentado”. O capitalismo volta a se encontrar periodicamente dominado pela inapetência, mostrando-se impotente para utilizar os recursos produtivos de que dispõe e para atender as necessidades que suscita (SINGER, 1987, p. 41).

Assim é que, no início da década de 70, desencadeado, dentre outros motivos, pelo chamado “Choque do Petróleo”, o capitalismo entra em sua primeira crise conjuntural séria do pós-guerra.

O Choque do Petróleo agravou imensamente os sintomas de crise que se tinham feito sentir nos anos precedentes. Os governos de quase todas as nações capitalistas adiantadas, diante destas circunstâncias decidiram adotar políticas recessivas: cortaram o gasto público e restringiram o crédito (SINGER, 1987, p. 60).

Para o autor, as sucessivas crises que se deram a partir deste momento, já não se caracterizavam por um “colapso espontâneo da acumulação, mas de políticas deliberadamente recessivas, impostas aos governos pelo grande capital internacionalizado” (SINGER, 1987, p. 63).

A partir de então, o capitalismo passa a se apresentar sob nova regulação, com retorno ao liberalismo, combinada à supressão do controle estatal na economia. Pensamento ratificado e disseminado, ao final da década de 1980:

Neoliberalismo, ou Estado neoliberal, são termos empregados para designar um novo tipo de Estado [...] que surgiu nas últimas duas décadas. Vinculado às experiências de governos neo-conservadores como Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Bryan Mulrony no Canadá, a primeira experiência de neoliberalismo econômico na América Latina está associada com a política implementada no Chile depois da queda de Allende (TORRES, 1997, p. 114).

Para Torres (1997, p. 115), os governos neoliberais baseiam-se nas propostas de mercados abertos e tratados de livre comércio, com intensa redução do setor público e

diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor Estado é o Estado mínimo.

A verdade é que, o neoliberalismo com toda a sua ênfase na economia de mercado, jamais abriu mão do controle estatal sobre a moeda e o crédito e das estratégias públicas para fortalecimento do mercado, pelo contrário, o Estado constitui-se como meio de legitimação das políticas de fortalecimento do mercado, de desregulamentação jurídica ou quaisquer outras reformas necessárias à implantação do modelo neoliberal.

Segundo Bottomore (2001, p. 55) a fase mais atual do capitalismo pode ser denominada de capitalismo monopolista de Estado, sendo caracterizada pela ascensão do Estado como força econômica significativa, diretamente envolvida na acumulação de capital “a maior parte das análises dessa fase relaciona o Estado, de alguma forma, com uma fração do capital: o capital monopolista, representado pelas empresas gigantes e pelos grandes grupos financeiros”.

No Brasil, o capitalismo - enquanto modo de produção que pressupõe uma classe detentora dos meios de produção e outra de não-proprietários, que vende sua força de trabalho - só pode configurar-se no país após a abolição da escravatura em 1888, e esta foi substituída pelo colonato, uma combinação de arrendatário e trabalho assalariado.

O governo da Primeira República estava essencialmente ligado aos interesses da cafeicultura, no entanto, é nas cidades que a produção capitalista se desenvolve, na manufatura e na recente indústria, que durante a Primeira República esteve voltada para o mercado interno. É neste período que se consolida a indústria capitalista e seus interesses vão ganhando posição hegemônica.

O governo Vargas, após a Revolução de 1930, protege a cafeicultura e a agroindústria, mas, ao mesmo tempo, defende os interesses do capital industrial, e mesmo após a instauração do Estado Novo, em 1937, há uma continuidade do processo de industrialização do país. Datam deste período, por exemplo, a criação da Companhia Siderúrgica Nacional e da Fábrica Nacional de Motores e a partir de então o processo de acumulação industrial passa a ser prioridade dos sucessivos governos.

Os anos 50 marcam a expansão do capitalismo monopolista no Brasil. É durante o governo de Juscelino Kubitschek que inúmeras empresas multinacionais são implantadas no país, acelerando o processo de industrialização e a concentração de capitais em torno de grandes indústrias. Singer (1987) aponta que este período é caracterizado por uma estreita inter-relação entre os capitais monopólicos e o Estado, pontuando que a implantação das

multinacionais, por exemplo, dependeu do apoio governamental explícito, fosse na viabilização financeira ou na regulação de novos mercados.

O período da ditadura militar mantém a política desenvolvimentista e o incremento de políticas capitalistas monopólicas.

Ao final da década de 80, com a abertura política e a crise de 82, o país dá os primeiros passos na implantação da política neoliberal, definidas pelo Consenso de Washington e aplicadas por meio de uma política de ajuste estrutural:

O ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras [...] Este modelo de estabilização e ajuste tem resultado numa série de recomendações de política pública, incluindo a redução do gasto governamental, desvalorizações da moeda para promover a exportação, redução de tarifas para as importações e um aumento das poupanças públicas e privadas (TORRES, 1997, p. 114).

Para Torres (1997), as políticas de ajuste estrutural estão histórica e filosoficamente associadas ao neoliberalismo. O autor acredita ainda que, um elemento central para compreender o desenvolvimento do neoliberalismo é a globalização do capitalismo.

Todo este movimento de ajustes e reformas político-econômicas, que teve início no Brasil, no governo Collor de Mello, com continuidade nos sucessivos governos de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e atualmente com Lula da Silva, desencadeou significativas transformações no país.

3.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

O mundo do trabalho, parte integrante de todo esse movimento global do capital, sofre o impacto de suas mudanças, sejam de ordem econômica, política ou social. Para Pochmann (2004, p. 24) “a polarização no interior da economia mundial implicou em processos diferentes na repartição geográfica do trabalho”. O autor lembra ainda que, a Divisão Internacional do Trabalho acompanhou as diferentes fases da evolução histórica do capitalismo e aponta suas principais características:

Primeira Divisão Internacional do Trabalho	Segunda Divisão Internacional do Trabalho	Terceira Divisão Internacional do Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • A partir da primeira Revolução Industrial e Tecnológica (1780-1820) 	<ul style="list-style-type: none"> • Início do século XX 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da década de 1970
<ul style="list-style-type: none"> • Inglaterra assume posição de hegemonia na economia mundial 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglaterra começa a dar sinais de fragilidade agravados pela crise de 1929. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hegemonia Estadunidense
Primeira Divisão Internacional do Trabalho	Segunda Divisão Internacional do Trabalho	Terceira Divisão Internacional do Trabalho
Dicotomia entre produtos manufaturados dos países centrais e produtos primários nos países periféricos.	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de um bloco de países semiperiféricos, de relativo avanço industrial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento de globalização financeira e ascensão de corporações transnacionais
<ul style="list-style-type: none"> • Industrialização sem altos investimentos, em pequena escala e de tecnologia não muito complexa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos de produção Taylorista e Fordista, pleno emprego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inovações tecnológicas e degeneração do padrão fordista.

Quadro 1 – Divisão Internacional do Trabalho
 Fonte: POCHMANN, 2004.

A partir da Terceira Revolução Industrial (1970), verifica-se todo um movimento de reestruturação produtiva, inicialmente nos países centrais, e posteriormente nos países periféricos, bem como a crise do modelo fordista de produção. Para Antunes:

[...] a crise do fordismo – que em verdade é a expressão fenomênica de uma crise estrutural – a partir dos inícios dos anos 1970, fez com que o capital implementasse um processo de reestruturação em escala global, visando tanto a recuperação de seu padrão de acumulação, quanto a reposição da hegemonia que vinha perdendo, no interior do espaço produtivo (ANTUNES, 2005, p. 8).

É neste contexto, que se inicia nos anos 70 e se consolida nos anos 90, que se dá a ampliação da exploração da força de trabalho e a instituição de novos modelos flexíveis de produção, que originam diferentes formas de precarização - é o que Vasapollo (2005) vem denominar de “trabalho atípico”. Para o autor é neste período que se redesenham velhas e

surtem novas modalidades de trabalho, com o objetivo de ampliar as formas de extração e exploração da força de trabalho. Multiplicam-se a partir de então modalidades como o cooperativismo, terceirização, trabalho voluntário, entre outros.

Segundo Antunes (2006, p. 19):

No estágio atual do capitalismo brasileiro, enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sócio-técnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como novas formas de gestão da força de trabalho implantadas no espaço produtivo estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade.

Druck (2006, p. 10) acrescenta ainda:

A reestruturação produtiva em curso no mundo e no país, num contexto de crescente globalização da economia e da sociedade em geral, ocorre através de um movimento do capital e de escolhas do empresariado que, para manter a sua reprodução nas condições históricas atuais, precisa destruir radicalmente a resistência operária e sindical, através do desmantelamento, desintegração, individualização dos coletivos dos trabalhadores, buscando reduzir e limitar ao mínimo necessário a socialização do trabalho e a construção de sujeitos coletivos.

A partir da década de 90, o movimento de consolidação da política neoliberal, por um lado, ocasionou a desregulamentação das leis trabalhistas e os modelos flexíveis de produção, e a conseqüente precarização do mundo trabalho - como já mencionado anteriormente - e por outro, passou a exigir um novo tipo de trabalhador não só competente tecnicamente, mas também comprometido e responsável socialmente.

Para Martins, a década de 90 trouxe medidas inéditas de integração subordinada do Brasil a nova divisão internacional do trabalho que, desencadearam novas dinâmicas de relações produtivas, e a competitividade passou a ser a principal bandeira do governo e do sistema sindical patronal, indicando novos procedimentos para a racionalização da produção:

A introdução de um novo padrão de desenvolvimento, em meio a uma forte crise econômica [...] exigiu ações racionalizadas para oferecer respostas efetivas para as novas exigências políticas e educacionais [...] era, portanto necessário conformar um novo tipo de trabalhador que fosse capaz de responder positivamente às mudanças em processo no país. (MARTINS, 2005, p. 274)

Para Ramos, as mudanças ocorridas nos últimos trinta anos prepararam o terreno para que uma nova concepção de formação profissional se desenvolvesse. Aponta que as reformas educacionais oriundas das políticas de ajuste estrutural ditadas pelo Banco Mundial para os países periféricos, foram um terreno fecundo para o surgimento de novas modalidades de formação profissional, tais como a EC que, baseadas no modelo da Universidade, se impõem como uma nova modalidade educadora no contexto neoliberal contemporâneo.

Sob um discurso pautado nas lacunas não preenchidas pelo ensino oficial, para a formação profissional, as empresas a partir desse novo espaço de formação,

objetivam formar trabalhadores, numa lógica instrumental, para atendimento das necessidades organizacionais e conseqüentemente, para a maximização dos resultados. (RAMOS, 2007, p. 35)

O modelo organizacional desenvolvido nas últimas décadas, conforme reiterado por Santos, foi divulgado:

[...] como símbolo de ruptura com o fordismo e toda a sua carga de “desumanidade”, faz-se necessário um “novo trabalhador”, mais comprometido afetivamente com a organização e com a produtividade, segundo tal formulação, mais humanizada. Competitividade e produtividade são as palavras de ordem. Não se indaga como será distribuído socialmente o produto de toda a produtividade almejada. Entretanto, a campanha pelo engajamento e pela adesão ética do trabalhador aos interesses da empresa é justificada pelo determinismo tecnológico: novas bases técnicas de produção exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação, preferencialmente protagonizado pelo agente mais qualificado para esta tarefa, por ser o principal beneficiário: a empresa. (SANTOS, 2004, p. 3)

3.3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO X TEORIA DO CAPITAL INTELECTUAL

O sistema educacional e a educação de uma maneira mais geral, não podem ser desvinculados da totalidade das relações macro-políticas, econômicas e sociais, estando sujeitas a todo impacto e influência que delas emanam. A educação, estando inserida neste movimento maior das relações capitalistas, é fortemente influenciada pelos processos de reestruturação mais amplos, que são percebidos desde a formulação de novas políticas de alcance nacional, até o cotidiano da escola básica ou daquelas de formação profissional, e que apontam para crescentes transformações e novas exigências nos mais diversos níveis de ensino, bem como na qualificação dos trabalhadores.

É neste contexto que, na década de 60, inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra e posteriormente no Brasil, na década de 70, que se estrutura a chamada “Teoria do Capital Humano”, que inspirará significativas mudanças no campo educacional que, numa perspectiva crítica, é por Frigotto (2006, p.48) comentada:

A noção de ‘capital humano’, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar – economia (política) da educação [...] Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicitar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos e grupos sociais sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade.

Frigotto observa ainda que é, portanto, num período em que historicamente acontece uma reorganização do imperialismo, com concentração e centralização do capital, que se dá o surgimento desta teoria, postulando uma linearidade entre desenvolvimento e superação das

desigualdades sociais, assegurando que, à crescente qualificação corresponderia uma produtividade igualmente crescente.

Se a idéia de capital humano é sistematizada a partir da década de 1950, os seus pressupostos podem ser identificados desde o século XVIII, como demonstrado no pensamento de Adam Smith:

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de se esperar, acima dos salários habituais da mão de obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso (SMITH apud FRIGOTTO, 1997, p. 37).

Outros pensadores, em períodos históricos posteriores, compartilharam da mesma idéia, a exemplo dos ingleses John Stuart Mill (1806-1873) e Alfred Marshal (1842-1924), ambos se dedicaram aos estudos da economia política e consideravam que a educação poderia ser um valioso investimento.

A literatura aponta como idealizadores contemporâneos desta “teoria”, os economistas Gary Backer (década de 1950) e Theodore W. Schultz (década de 1960), este último, em seus estudos econômicos, começa a perceber que os fatores de produção, que ele identificava como sendo o capital e o trabalho, não estavam sendo bem avaliados e já não serviam como fatores explicativos do crescimento na produção, assim ele conclui que, “se o coeficiente de todo o capital em relação à renda permanece essencialmente constante, então o crescimento econômico inexplicado, que tem sido de uma presença tão perturbadora, tem sua origem primordialmente a partir da elevação do acervo de capital humano (SCHULTZ apud SANTOS, 2004, p. 12).

A partir de então muitos economistas se dedicaram à tarefa de desenvolver estudos para comprovar a correlação entre capital e educação, tentando explicar os ganhos de produtividade que são gerados pelo “fator humano” na produção, determinando a vinculação entre trabalho qualificado por meio da educação e a decorrente ampliação da produtividade econômica, bem como dos lucros do capital.

Esta teoria busca explicar e justificar o desenvolvimento atrelando-o, proporcionalmente, ao que foi investido em capital humano. Esta teoria explicaria assim tanto o progresso de países - a exemplo da Alemanha e do Japão do Pós-Segunda Guerra, que foram objetos de pesquisa de Shultz e que ao compará-los com o Reino Unido, tiveram seu progresso devidamente mensurados e explicados em função de seus investimentos em educação – quanto em nível pessoal, postulando que o sucesso profissional seria decorrente

dos níveis cognitivos alcançados por meio dos investimentos do indivíduo em educação. Assim é que, para esta teoria, numa perspectiva macroeconômica, o investimento em educação ou no capital humano, passa a constituir-se num dos elementos determinantes do aumento da produtividade e um dado essencial na superação do atraso econômico de países ou nações, e numa perspectiva microeconômica, o nível de escolaridade e a qualidade da formação passam a significar fatores explicativos das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A nível individual, portanto, a educação, traduzida como produtora de capacidade de trabalho, seria o principal capital humano, produzindo um conjunto de habilidades intelectuais e um determinado volume de conhecimento que funcionariam como potencializadores de competência pessoal para o trabalho e produção. Desta forma, desloca-se para o âmbito individual os problemas de inserção social, de emprego ou desemprego, em outras palavras, desloca-se para o próprio indivíduo a responsabilidade por sua condição no mundo do trabalho: quem investiu mais e melhor em si mesmo, terá como conseqüência, maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Para Shultz a teoria do capital humano seria devidamente situada como um componente da Teoria Neoclássica do desenvolvimento econômico. Frigotto (2006) explica que segundo a teoria neoclássica para que um país saia do estágio tradicional ou pré-capitalista, este necessitaria de taxas crescentes de acumulação que seriam conseguidas, em médio prazo, pelo aumento (neste momento necessário) da desigualdade. Porém, em longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria a natural e conseqüente redistribuição da riqueza. O crescimento atingido acabaria por determinar níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional, para os setores mais modernos, o que acabaria por produzir salários mais elevados. Obedecendo a esta lógica, Shultz, então, buscava os nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país.

Porém, ainda que concordemos que investimentos em educação - de uma maneira mais ampla, ou mais especificamente na qualificação dos trabalhadores - possam culminar na elevação da qualidade e da excelência dos níveis de formação dos indivíduos, com desdobramentos no campo econômico (seja em nível individual ou enquanto nação), não podemos ignorar, o que esta teoria oculta, do ponto de vista ideológico: os fundamentos reais da desigualdade social, atribuindo a ela uma abordagem reducionista:

O que esta concepção de natureza humana com igualdade e liberdade individual de escolha não revela, ao contrário, mascara, é o processo histórico assimétrico que

produziu proprietários privados de meios e instrumentos de produção – detentores de capital, classe capitalista - e trabalhadores cuja mercadoria que dispõem para vender ou trocar no mercado é a sua força de trabalho. Da mesma forma, esta concepção ignora o processo histórico desigual na constituição das diferentes nações. Uma análise, portanto, que não reconhece as relações de poder e de dominação e violência ao longo da história e se afirma no pressuposto falso de uma natureza humana abstrata na qual cada indivíduo, independentemente de origem e classe social, faz suas escolhas ‘iguais condições’. Por essa via efetiva-se, ao mesmo tempo, um reducionismo da concepção de ser humano, trabalho, sociedade, educação e história, de sínteses complexas de relações sociais a fatores (FRIGOTTO, 2006, p. 48).

A teoria do capital humano, pois, ao desconsiderar os determinantes históricos e sociais, seja das nações ou dos indivíduos, pautando-se numa visão positivista da realidade, acaba a concebendo como dada, sem qualquer tipo de reflexão acerca dos seus determinantes, sem buscar uma análise mais profunda e concreta desta mesma realidade.

Frigotto (2006) nos lembra ainda que, com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a noção de capital humano vem sendo redefinida e ressignificada. Santos (2004, p. 14) reitera a idéia, afirmando que “com a hegemonia das políticas neoliberais, a crise do Socialismo real e o surgimento do modelo de acumulação flexível, reemerge no final da década de 1980 e nos anos 90 o discurso político da centralidade da educação”.

Santos (2004, p. 16) chama a atenção para o movimento dialético de continuidade-ruptura entre a teoria do capital humano e a chamada teoria do capital intelectual, no contexto dos anos 90:

A teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Intelectual são, como faces da mesma moeda, ao mesmo tempo iguais e diferentes: são iguais em sua lógica instrumental, nas relações de produção fundadas no antagonismo que lhes são subjacentes e são diferentes porque a expropriação é mais violenta, pela alienação daquilo que, até então, era considerado inalienável: o saber. A mudança de humano para intelectual denuncia esse processo de alienação: não é mais o homem, o capital, mas sua parte “útil”, que pode ser expropriada. O uso da terminologia “intelectual” denota maior objetivação do que o uso da terminologia “humano”, que remete à integralidade do ser.

A autora, baseada numa análise histórica, demonstra que para além de uma retomada da Teoria do Capital Humano, esta se apresenta hoje com elementos característicos do atual processo de acumulação capitalista, fortemente influenciada pelo movimento das reformas neoliberais. Se a teoria do Capital Humano nasce no seio do Estado de Bem-Estar, no qual o Estado assume o papel de condutor e executor das políticas públicas, a Teoria do Capital Intelectual nasce num contexto político, econômico e social distinto, no qual se transfere para a esfera privada, para o mercado, várias das prerrogativas anteriormente assumidas pelo Estado, se desenvolvendo com ênfase na participação da “sociedade civil”.

Na época da teoria do Capital Humano, a relação do capital com o Estado permitia uma aliança com o aparente protagonismo do segundo na elaboração das políticas educacionais. Já a relação entre capital e Estado no Neoliberalismo ressalta a campanha de desmoralização e desmonte do Estado social, o que, em parte, justifica a extrema ênfase dada pelo capital e seus representantes, os organismos internacionais, ao papel de sua própria classe na formulação e implementação de políticas educacionais (SANTOS, 2004, p. 15).

Santos (2004) enfatiza ainda que, dentre as funções assumidas hoje pelo capital, podemos encontrar, como materialização de seus projetos, sistemas de ensino como a educação corporativa e outros como adoção de escolas e etc.

3.4 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A influência do capital sempre se fez presente nas políticas educacionais ao longo das diferentes fases de evolução histórica do capitalismo e o estímulo a políticas privatistas de educação se faz presente na lógica do Estado neoliberal, onde a noção de privado é valorizada pela sua eficiência e capacidade competitiva e o setor público é tido como antiquado, improdutivo e ineficaz. Deste modo, é natural que o capital queira assumir um papel estratégico na condução de projetos sociais e educacionais, instituindo novas formas de dominação. É neste contexto que observamos o nascimento da EC, “na teoria do capital intelectual, difundida no contexto do chamado Estado mínimo neoliberal, o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais formais e não-formais, materializados em programas de educação corporativa” (SANTOS, 2004, p. 1).

Revedo a literatura relacionada à EC, pudemos encontrar variados estudos apologéticos, concentrados especialmente nas áreas da Administração, da Economia e da Engenharia de Produção.

Como defensores desta modalidade educativa dois nomes se destacam, e seus estudos são mencionados com bastante frequência em trabalhos acadêmicos. O primeiro é o da norte-americana Jeanne C. Meister, já considerada como o “principal nome mundial no tema Universidades Corporativas”. É presidente da Corporate University Xchange Inc. uma empresa de consultoria em EC, com sede em Nova York e que dissemina o tema em conferências ao redor do planeta. O segundo é o da Prof^a Dr^a Marisa Éboli, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), que vem acompanhando as novas experiências sobre educação corporativa no Brasil a partir de sua vivência como docente, pesquisadora e consultora.

Fazendo uma retrospectiva do surgimento das Universidades Corporativas⁷ (UC) a americana Jeanne C. Meister afirma que, dos anos 1950 aos 1970, as empresas norte-americanas formaram pequenos grupos para ensinar aos profissionais como fazer melhor o seu trabalho, essas infra-estruturas educacionais dentro das organizações proliferaram em todo o país e ficaram conhecidas como universidades, institutos ou faculdades corporativas:

[...] havia a suposição implícita de que, se a empresa desse aos profissionais conhecimentos suficientes por meio de metodologias inteligentes de ensino na sala de aula, eles adquiririam novas qualificações para realizar seu trabalho melhor. Em algum ponto desse processo, esses trabalhadores transformaram-se em funcionários mais produtivos e comprometidos (MEISTER, 1999, p. 34).

Gradualmente as empresas foram percebendo as vantagens de ampliar seus programas de formação para toda a força de trabalho das empresas e não mais apenas para os níveis gerenciais, como inicialmente.

Atribui-se à General Eletric (EUA), na década de 60 do século passado, a implantação do primeiro sistema de aprendizagem nos moldes de uma UC, com o objetivo de preparar altos executivos para assumirem cargos estratégicos na empresa. Na década seguinte surgem a Hamburger University e o Disney Institute, criadas pelo McDonalds e pela Disney Corporation, respectivamente, segundo Martins (2004), a fim de disseminar conhecimentos dentro da empresa e desenvolver a performance dos trabalhadores. Nas décadas seguintes, e em especial no final da década de 80, novas iniciativas neste sentido eclodiram nos Estados Unidos e em outros países. De 1989 a 1999 o número de UC naquele país passou de 400 para cerca de duas mil. Chamam a atenção experiências como a da Motorola University criada pela empresa Motorola, declaradamente, por sua insatisfação com a formação dos profissionais graduados no ensino superior e por ela contratados, despertando a polêmica de que as UC surgiriam para satisfazer a carência de conhecimento dos empregados, uma vez que as instituições tradicionais de ensino não estariam formando adequadamente os profissionais quanto às demandas e necessidades do mercado de trabalho.

Pressionadas pela concorrência e pela velocidade das mudanças, as empresas alegam que a universidade tradicional não prepara com eficácia os profissionais para o mercado de trabalho. Assim, as empresas passam a exercer a função que a universidade tradicional deveria ter: a formação de um profissional que responda às necessidades diárias do seu negócio de atuação, em áreas específicas de conhecimento (GOULART, 2005, p. 40).

Na Europa e na América Latina também se observou a implantação deste sistema em

⁷ Neste trabalho os termos Universidade Corporativa (UC) e Unidade de Educação Corporativa (UEC) se equivalem.

empresas como Carrefour e Lufthasa, na França e Alemanha respectivamente e na América Latina, na Venezuela (PDVSA- estatal do petróleo) e Argentina (Universidad Hamburguesa - McDonalds).

No Brasil, as primeiras unidades de Educação Corporativa surgem no final da década de 80 e início da década de 90, na fase de “modernização produtiva e inserção sistemática do país na competição pelo mercado globalizado” (MARTINS, 2004). A primeira companhia a adotar uma política de educação corporativa foi a AMIL, empresa da área de serviço de saúde, que em 1987 funda a Escola Amil.

Desde então várias empresas vêm adotando este sistema, dados sobre a Educação Corporativa no Brasil, que constam no relatório do ano de 2006, da Secretaria de Tecnologia Industrial (STI) do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), indicam um grande crescimento de UEC em empresas brasileiras (ou empresas com sede no Brasil) concentrado especialmente após o ano 2000. Dados dão conta de que mais da metade das UEC existentes no país foram criadas apenas a partir daquele ano e que há hoje, mais de 100 empresas que incorporaram esta prática - considerando-se apenas aquelas que declaram explicitamente que suas atividades educacionais estão orientadas para a consecução dos objetivos estratégicos da organização.

Estas UEC surgiram como:

[...] um complemento estratégico do gerenciamento do aprendizado e desenvolvimento dos funcionários de uma organização [...] com o objetivo de obter um controle mais rígido sobre o processo de aprendizagem, vinculando de maneira mais estreita os programas de aprendizagem a metas e resultados estratégicos reais da empresa (MEISTER, 1999, p. 126).

Assim as UEC se diferem dos tradicionais Centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) das empresas, tanto pela sua amplitude – visa englobar não apenas um estudo das habilidades técnicas necessárias ao desempenho de uma determinada função, mas também difundir os valores, cultura e tradição da corporação, fomentando a “identidade” do trabalhador com a empresa - quanto pelo seu foco na competitividade – a implantação de um sistema de educação permite, o “desenvolvimento de talentos e competências que aumentam a competitividade da empresa e melhoram os resultados dos negócios” (ÉBOLI, 2004, p. 59).

A partir de então as empresas passaram a transferir o foco de seus esforços de treinamento e educação corporativa de eventos únicos em sala de aula, cujo objetivo era desenvolver qualificações isoladas, para a criação de uma nova cultura de aprendizagem contínua, em que os funcionários aprendem uns com os outros e compartilham de inovações e melhores práticas, com o objetivo de solucionar problemas empresariais reais.

Meister (1999) aponta como uma das justificativas para o surgimento da EC duas vertentes: numa estaria a frustração com a qualidade e o conteúdo da educação pós-secundária e noutra a necessidade de um aprendizado permanente, assim a educação corporativa responderia a este dois anseios e afirma ainda que com o crescimento das UC, as empresas estão criando um modelo de educação mais eficiente, guiado pelo mercado, que já pode ser considerado o educador predominante dos adultos que trabalham.

Sendo assim, muitas empresas norte-americanas determinadas a tornarem-se líderes empresariais na economia global lançaram as UC como um veículo para ganhar vantagem competitiva no mercado.

Quanto à localização física das UC, Meister (1999) afirma que cada vez mais o modelo tradicional de universidade, em um campus específico, está sendo suplantado pela sala de aula virtual, onde palestras, comentários e tarefas podem ser acessadas a qualquer hora do dia ou da noite, enfatizando que a educação corporativa consiste num processo e não num local físico e que o foco saiu da sala de aula e dirigiu-se para o processo de aprendizagem, no qual a prioridade é entrar em contato com o conhecimento da organização como um todo.

Quanto às parcerias, ela afirma, baseada numa pesquisa intitulada “*Annual Survey of Corporate University Future Directions*”, que nos EUA quase metade de todas as UC apresenta algum tipo de aliança com uma instituição educacional de renome.

Para Meister (1999), através da EC, os empregadores estão dando aos empregados a oportunidade de desenvolver uma melhor capacidade de emprego em troca de maior produtividade e algum nível de comprometimento com a missão da empresa.

Ao expor seu anseio por uma “metamorfose educacional”, Meister (1999, p. 97) afirma:

Assim como o sistema de saúde norte-americano deixou para trás a gerência ineficiente e artesanal dominada pelo setor público e adotou um sistema orientado para o mercado, o sistema educacional desse país também precisa ser transformado para satisfazer às demandas do consumidor por uma educação conveniente e de alta qualidade.

Para Éboli (2004), a educação é um tema que interessa a todos os setores da sociedade, inclusive o corporativo e encontra-se na agenda de todas as empresas empenhadas em aumentar a sua competitividade. Para a autora, a educação, por sua implicação no desenvolvimento e competitividade de um país, teria “legitimidade macroeconômica”, levando-a assim a acreditar que serão as empresas que darão o tom do sistema educacional nos próximos tempos. As profundas e freqüentes transformações por que passam o cenário empresarial, têm evidenciado a importância das organizações aprenderem como fazer a gestão

do conhecimento, a fim de garantir a sobrevivência da organização, exigindo das pessoas, em todos os níveis hierárquicos, uma postura voltada ao autodesenvolvimento e à aprendizagem contínua. Para tal, as empresas necessitam implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de conhecimento técnico e instrumental, tornando-se este um fator crucial e diferenciador para o seu sucesso.

Para Marisa Éboli (2004, p. 86), EC é “um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências”. E para se desenvolver competências é necessário aprendizagem contínua e permanente e estas devem estar sempre vinculadas às metas empresariais. Para Meister (1999) a missão da UC consiste em formar e desenvolver os talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional, por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua.

Sendo assim, para Éboli (2004) os projetos de EC devem realizar um diagnóstico das competências críticas empresariais, organizacionais e humanas, deve avaliar e ajustar os programas existentes às competências críticas definidas e alinhar o sistema de educação às estratégias de negócios. O maior desafio das empresas hoje, seria o de promover a identidade com seus colaboradores, isto implicaria em profundas mudanças nas políticas e práticas de gestão de pessoas, especialmente na mentalidade, valores e cultura organizacionais. As empresas precisam “disseminar seus valores e princípios para que sejam incorporados pelas pessoas, tornando-se norteadores de seu comportamento e permitindo o direcionamento entre objetivos e valores individuais e organizacionais, construindo-se assim a identidade” (ÉBOLI, 2004, p. 6). É esperado, portanto que a “gestão por competência” permita o alinhamento entre competências pessoais e empresariais, e que estas sejam devidamente mensuradas e monitoradas a fim de que seja avaliado o impacto do desempenho individual nos resultados dos negócios.

Mundim⁸ (2002) faz uma análise das competências de caráter pessoal, do conceito de competências essenciais para as organizações e da gestão de pessoas por competência, enumerando, inicialmente, uma série de definições do que vem a ser competência⁹ e observa

⁸ Ana Paula Freitas Mundim é graduada em Engenharia Elétrica, mestre em Engenharia Elétrica e doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade de São Paulo (USP), *campus* de São Carlos-SP, e publicou um livro intitulado *Desenvolvimento de Produtos e Educação Corporativa*. Mundim, é indicada, como especialista no tema, pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC)

⁹ Dentre inúmeras definições apresentadas em seu livro destaca-se a de Parry (1996) que define competência como sendo “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados que afetam a maior parte de um trabalho (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com o desempenho do trabalho, que

que, o fato de a pessoa deter as qualificações necessárias para um trabalho não assegura que a mesma irá entregar o que lhe é demandado, numa referência à importância do trabalhador desenvolver competências e determinados saberes e “entregá-los” a empresa para que venham a compor o patrimônio imaterial desta. Por fim conclui suas idéias acerca de competência citando uma definição de Fleury e Fleury: “competência é um saber agir responsável, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY e FLEURY apud MUNDIM, 2002, p. 34) E reafirma ainda, o seu próprio conceito de competência, como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a pessoa exercer seu trabalho articuladas à entrega da pessoa para a organização:

Neste livro adota-se este último conceito de competência, no qual as pessoas atuam como agentes de transformação de conhecimentos, habilidades, atitudes, e competências entregues à organização. A competência entregue pode ser caracterizada como agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização. Cabe destacar o entendimento de agregação de valor como algo que a pessoa entrega para a organização de forma efetiva, ou seja, que fica mesmo quando a pessoa sai da organização (MUNDIM, 2002, p. 35).

De forma geral, as experiências nessa área têm enfatizado os seguintes objetivos globais, segundo Éboli (2004, p. 14):

- Difundir a idéia de que o capital intelectual será o fator de diferenciação das empresas;
- Despertar nos talentos humanos 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 da felicidade pessoal.

Dentro desta perspectiva, o principal objetivo da EC seria evitar que o profissional se desatualize técnica, cultural e profissionalmente, perdendo sua capacidade de exercer a profissão com competência e eficiência, causando assim desprestígio à profissão, além do sentimento de incapacidade profissional. A Educação Corporativa seria, portanto, o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional.

Ainda, segundo a literatura apologética do tema em questão, a EC representa uma

possa ser medido contra parâmetros bem aceitos, e que pode ser melhorada por meio de treinamento e desenvolvimento” e podendo envolver ainda traços de personalidade, valores e estilos. (MUNDIM, 2002)

mudança de paradigma em relação aos Centros de Treinamento e Desenvolvimento, como representa o quadro a seguir:

MUDANÇA DE PARADIGMA		
CENTRO DE T&D		EDUCAÇÃO CORPORATIVA
Desenvolver habilidades	OBJETIVO	Desenvolver competências críticas
Aprendizado individual	FOCO	Aprendizado organizacional
Tático	ESCOPO	Estratégico
Necessidades individuais	ÊNFASE	Estratégias de negócios
Interno	PUBLICO	Interno e externo
Espaço real	LOCAL	Espaço real e virtual
Aumento das habilidades	RESULTADO	Aumento da competitividade

Quadro 2 – Mudança de Paradigma entre T&D e EC
Fonte: Éboli, 2004.

Como podemos observar, há um deslocamento de convergência nesta mudança de paradigma, se antes o foco era o trabalhador, hoje a prioridade é a competitividade da empresa: os centros de treinamento - com todas as suas limitações - tinham sua atenção voltada para o trabalhador e sua capacitação, eram analisadas suas potencialidades e “deficiências” e buscava-se saná-las a fim de melhor capacitar o profissional para a realização de um dado ofício. Para a EC o que importa, não são as pessoas, suas possibilidades ou limitações, importa, tão somente, a empresa e sua necessidade de tornar-se altamente competitiva, e este é o elemento determinante para o desenvolvimento de todo programa de educação corporativa: as competências críticas organizacionais. Como demonstrado no quadro, não importam mais as necessidades individuais, pois a prioridade está nas estratégias de negócios e, o resultado esperado é o aumento da competitividade da empresa, ainda que em detrimento da formação ampla do trabalhador.

Meister (1999) acredita que, as empresas que direcionam seus recursos para a criação de uma UC crêem que a chave de seu sucesso e de sua vantagem competitiva no mercado está em oferecer aos funcionários maior acesso à atualização de seu conhecimento e de suas qualificações.

Destarte, a preocupação das empresas com a educação e formação de seus profissionais seria uma conseqüência natural da necessidade de adaptação destas à nova sociedade da informação ou do conhecimento. É recorrente nos discursos dos defensores desta prática, a referência à rápida obsolescência do conhecimento e à necessidade contínua de atualização profissional, bem como a urgência em difundir a idéia de que o capital intelectual será o principal fator de diferenciação e sucesso nas organizações. Em quase todas as situações, a meta básica é a mesma: aumentar a produtividade da força de trabalho, incorporando práticas profissionais “que levem as pessoas a trabalhar cada vez mais, melhor e mais rápido” (ÉBOLI, 2004, p. 93) e criar uma vantagem competitiva no mercado.

Assim sendo, a educação corporativa surge da necessidade de (con)formação de um novo trabalhador, capaz de lidar com as constantes mudanças da contemporaneidade.

A organização do trabalho nos moldes do taylorismo-fordismo – “onde a extrema especialização e fragmentação da tarefa vai prescindir de uma formação mais consistente” (QUARTIERO;BIANCHETTI, 2005, p. 25) - já não dá conta das atuais demandas, trazendo assim, a “necessidade de um novo modelo de organização do trabalho e conseqüentemente de formação profissional” (QUARTIERO;BIANCHETTI, 2005, p. 25).

Diante de tais pressupostos alguns questionamentos se destacam: numa perspectiva histórico-dialética é possível perceber a EC apenas como uma evolução interna da área de recursos humanos (T&D) a fim de melhor capacitar os profissionais das empresas? Ou estaria ela situada no bojo das reformas oriundas da crise estrutural do capitalismo?

A crise econômica iniciada nos anos 1970 fez emergir uma nova era que trouxe significativas transformações político-econômicas, cujo foco centraliza-se numa economia voltada para o mercado, que tem acelerado a integração global.

As mudanças que nos rodeiam não são fenômenos passageiros, mas o produto de forças poderosas e ingovernáveis: a globalização, que tem aberto imensos mercados novos com seu corolário inexorável, uma enorme quantidade de competidores novos; a difusão da tecnologia da informação e o crescimento desordenado das redes informáticas (STEWART apud LEHER, 1999, p. 26).

Numa crítica a esta nova era do capitalismo na qual o principal capital seria o intelectual, e por isso a educação, na condição de capital, tornar-se-ia um assunto de *managers* e não mais de educadores, Leher comenta:

Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar. A empresa precisa utilizar maneira eficiente o cérebro de seus funcionários que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital (LEHER, 1999, p. 27).

Ao analisar os objetivos e as “forças” que motivam a criação das universidades corporativas, Santos menciona que:

[...] dentre as suas premissas a que mais chamou a atenção foi a de que desenvolvimento profissional não é mais visto como elemento técnico, e sim estratégico. Isto significa pensar de que maneira o trabalhador tem a expropriação do seu trabalho aliada apenas à estratégia da empresa e por este motivo cabe ao trabalhador manter-se atento e dispor de todas as competências necessárias e possíveis para que estrategicamente sejam aplicadas e com isso mais e mais competências devem ser desenvolvidas, tornando-se assim capaz de reconhecer-se responsável caso não consiga desenvolver todas as competências exigidas, pois a empresa oferece todas as condições, desde a formação continuada até os próprios benefícios que unidos formam fetiches precisos que contribuem, dentre tantas outras táticas, para a reprodução, alienação e expropriação do trabalhador. (SANTOS apud SANTOS; MOLNAR, 2008, p. 11)

Ao analisarmos dados referentes ao período de maior crescimento das unidades de Educação Corporativa no Brasil, observamos que este coincide com a implantação do conjunto de reformas neoliberais que, entre outras medidas, impõem:

[...] o desenvolvimento de políticas que regulamentam o aumento da superexploração da força de trabalho, a transferência de ciência e tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado, a implementação de um modelo de sociabilidade baseado em estratégias de estímulo à conciliação de classes e ao desmonte das formas de organização social que se pautaram historicamente pelo combate à exploração e à dominação burguesas (NEVES, 2006, p. 81-82).

Se para os adeptos da UC, seu surgimento advém da nova sociedade do conhecimento, para Neves a sociedade da informação ou sociedade do conhecimento é uma construção ideológica, relacionada às mudanças na estrutura e na dinâmica das relações de trabalho, nas relações de poder e nas relações sociais globais. E para se construir o consenso se faz necessária à dominação ideológica:

Tal característica, já presente no período monopolista fordista, aguça-se nos anos de neoliberalismo ou de contra-reformas, quando a proteção ao trabalho é paulatinamente subtraída e o desemprego se torna uma questão estrutural, demandando das classes dominantes a formação de pressupostos que, dando coerência a seu projeto de classes, empenhem-se a conseguir e sedimentar a coesão social baseada, predominantemente, no consentimento ativo dos dominados (NEVES, 2006, p. 92).

4 METODOLOGIA

4.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Para Ciavatta e Frigotto (2001) cada vez mais, a metodologia tende a reduzir-se a técnicas de investigação, desconsiderando os problemas de caráter epistemológico que foram surgindo ao longo da história. Aponta para a importância do sujeito que investiga, chamando atenção para o fato de que, usualmente, o foco está em *como* se pesquisa e não em *quem* pesquisa, e nos elementos que este sujeito traz consigo e a forma pela qual se situa no contexto concreto para pensar o conhecimento. “Por isso, metodologia não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico.” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2001, p.139).

Na realização de uma pesquisa é necessária a confrontação entre dados, evidências, informações coletadas sobre determinados assuntos e conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Para Ludke e André (1986, p. 39) “esse mesmo conhecimento vem sempre marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência”. Lembram ainda que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

Deste modo, esta pesquisa será fundamentada no Materialismo Histórico. O materialismo histórico pode ser compreendido como uma abordagem metodológica situada no campo de estudo da sociedade, da economia, da história e de outras áreas do conhecimento humano, que foi pela primeira vez elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels. O materialismo histórico na qualidade de um sistema foi desenvolvido e expandido por inúmeros estudos acadêmicos desde a morte de Marx. Segundo Anderson (2004, p. 27-28) a geração de teóricos que imediatamente sucedeu Marx e Engels “estavam interessados, de diferentes maneiras, em sistematizar o materialismo histórico como uma teoria geral do homem e da natureza, capaz de substituir disciplinas burguesas rivais e dotar o movimento operário de uma visão de mundo ampla e coerente”.

O materialismo histórico tem como objeto de crítica o capitalismo e “entendemos que a concepção ontológica, histórica e científica do legado de Marx e Engels é a que consegue ir à raiz da condição humana na sua construção histórica no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais radical em relação às demais concepções e teorias vigentes”

(CIAVATTA; FRIGOTTO, 2001, p. 25).

Deste modo, tanto os escritos de Marx, quanto estudos posteriores, passaram a compor uma fonte importante para as reflexões filosóficas e a partir das quais foram extraídos princípios epistemológicos e “regras” de investigação social essenciais ao materialismo histórico, conferindo a este uma condição importante na tentativa de compreender o mundo e transformar a sociedade, muito embora, estas reflexões ainda estejam distantes do movimento popular, o que demanda, como nos lembra Anderson (2004) um processo de reconhecimento e ruptura: reconhecimento da trajetória “ocidental” do marxismo e a busca pelo seu reencontro com a luta operária.

A abordagem dialética possibilita ainda a busca pela superação do imediatismo, da superficialidade das aparências e do reducionismo, “privilegiando o ponto de vista da totalidade, que segundo Lukács, permite à dialética enxergar por trás da aparência das ”coisas”, os processos e inter-relações de que se compõe a realidade” (KONDER, 1994, p. 64).

Referindo-se as conclusões de Engels quanto às leis da dialética, Konder (1994, p. 82) declara que:

[...] tudo tem haver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, se, levamos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes.

Desta forma, a EC não poderia ser analisada isoladamente, mas necessariamente relacionada à política mundial e nacional, à economia local e global, à macro e micro história numa via de dupla troca e interação, buscando suas múltiplas determinações. Compreender como se estruturam suas idéias dentro da nova ordem mundial e nacional é condição essencial para a superação da visão utilitarista e mercadológica de educação a ela relacionada.

O entendimento da natureza das relações capitalistas e suas implicações para o mundo do trabalho se farão através da tentativa de compreender como ele se constitui historicamente, para que assim consigamos nos distanciar da ideologia dominante que procura naturalizá-lo.

O desafio da consciência ou do pensamento é o de transcender o mundo fenomênico imediatamente perceptível, ou as visões mistificadoras da ideologia burguesa, e apreender as mediações e/ou as determinações que estão trazendo mudanças na forma social que assume, hoje, o capital (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2001, p. 31).

Sob a perspectiva da totalidade procuramos compreender que a realidade é um conjunto dinâmico de relações, em permanente movimento pela ação dos sujeitos, que são ao mesmo tempo produto e produtores dessa realidade.

Delimitar e não limitar os fatos a serem observados e estudados fará com que a

totalidade se estruture dialeticamente. A totalidade não é a soma dos fatos e já que a realidade traz consigo múltiplas determinações, o pesquisador deve se estruturar teoricamente para fazer essa leitura de mundo, o que possibilitará a sua análise a partir do materialismo dialético (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Neste contexto, seguimos uma linha de pesquisa de caráter qualitativo, já que pelo teor do tema escolhido e pelos elementos a ele relacionados, consideramos esta a forma de trabalho mais coerente, tendo em vista que esta linha busca o não isolamento das variáveis envolvidas, sendo concebida em uma perspectiva compreensiva, levando em conta os contextos histórico, sócio-político, econômico e cultural.

Foi adotado um estudo de caráter exploratório, posto que se trata de um tema que conta ainda com pouco conhecimento acumulado e sistematizado, especialmente numa perspectiva crítico-emancipatória. Foram efetuadas tanto coletas e análise de fontes primárias, aquelas coletadas em estado original pelo pesquisador, quanto secundárias, aquelas disponíveis no ambiente, escritos ou sistematizados por outros (ECO, 1995).

Estiveram envolvidas neste processo as consultas bibliográficas: pesquisa em livros, artigos e trabalhos publicados em anais de congresso, tanto aqueles que trazem estudos em defesa da Educação Corporativa, encontrados sobretudo nas áreas de Economia, Engenharia de Produção e Administração, quanto os estudos numa linha mais crítica, a exemplo da pesquisa “Educação Profissional em Saúde nas Universidades Corporativas: O *Thelos* da Vantagem Competitiva como Princípio Educativo é compatível com uma concepção ampliada de Saúde, necessária ao profissional do SUS?” e de outros trabalhos produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Educação, que caminham no sentido de efetuar uma análise crítica desta modalidade de ensino. O grupo está sediado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ FIOCRUZ.

Foram realizadas consultas a documentos oficiais, legislação pertinente e *sites* da Internet, como os da Associação Brasileira de Educação Corporativa e aqueles que divulgam as UEC das empresas, como por exemplo o *site* da Universidade do Hamburgo, UEC do McDonald, ao todo, foram visitado mais de 100 endereços eletrônicos de empresas que possuem UEC.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é analisar como a EC vem estabelecendo-se como política pública, fez-se necessário um acompanhamento contínuo das atividades do governo neste sentido, e um meio estratégico para este acompanhamento foi o monitoramento do *site* de Educação Corporativa do Governo Federal (BRASIL, [200?b]), produzido pela Secretaria de Tecnologia Industrial (STI), segmento responsável pela política de EC na estrutura governamental.

Foram analisados dados e informações acerca da implantação das UEC no Brasil, contidos em documentos publicados pela STI. Dentre os documentos, foram analisados, dois relatórios oficiais, um de 2004 intitulado de “Análise de Dados sobre Atividades de Educação Corporativa no Brasil: Relatório” e outro, mais recente, do ano de 2006, cujo título é “Atividades de Educação Corporativa no Brasil: Análise das Informações Coletadas em 2006 pela STI – Secretaria de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior”, ambos os relatórios foram baseados em informações obtidas das empresas que adotam esta prática, por meio da aplicação de formulário de coleta de dados. Os dados fornecidos pelos relatórios foram analisados, tendo-se em vista que:

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (CHIZZOTTI, 2006, p.84).

E foi no sentido de buscar a essência, indo além da aparência que concentramos os esforços desta pesquisa.

4.2 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

4.2.1 Teoria da Argumentação

Como instrumento analítico, utilizamos as reflexões de Chaïm Perelman¹⁰ sobre a Teoria da Argumentação, a fim de buscar a apreensão dos elementos ideológicos presentes nos discursos hegemônicos acerca da EC.

O objeto das reflexões de Perelman se constitui nos meios de argumentação. Argumentação cuja finalidade é obter ou aumentar a adesão de outrem (ou de si próprio) e uma argumentação seria tão mais eficiente quanto maior sua capacidade obter ou de aumentar a intensidade dessa adesão, de forma a desencadear nos ouvintes uma ação pretendida ou, pelo menos, criar neles uma disposição para uma determinada ação, que seria manifestada oportunamente.

Concentrando seus estudos na adesão por meio da argumentação, ele exclui toda adesão obtida por outros meios ou procedimentos. Assim, ele exclui a adesão por meio da

¹⁰ Chaïm Perelman (1912-1984) foi um filósofo do direito que viveu e lecionou durante a maior parte de sua vida na Bélgica. É considerado um dos mais importantes estudiosos da Retórica no século XX. Sua obra principal é o *Traité de l'argumentation - la nouvelle rhétorique* (Tratado da Argumentação - 1958), escrito em conjunto com Lucie Olbrechts-Tyteca)

experiência empírica ou pela ação direta (a violência física, por exemplo). Para Perelman a argumentação vai resultar num estado de consciência particular e em uma certa intensidade de adesão e preocupa-se em apreender o aspecto lógico dos meios empregados para obter este estado de consciência. Para o autor a adesão das mentes é obtida por uma diversidade de procedimentos que vão além da lógica formal ou da sugestão.

Ao analisar a argumentação de obras contemporâneas, em especial as filosóficas, Perelman e seu grupo de pesquisa deram-se conta de que os procedimentos adotados eram, em grande parte, os da retórica de Aristóteles, que assim se caracterizava:

[...] a retórica teria, segundo Aristóteles, uma razão de ser, seja por causa de nossa ignorância da maneira técnica de tratar um assunto, seja por causa da incapacidade dos ouvintes de seguir um raciocínio complicado. De fato, seu objetivo é possibilitar-nos sustentar nossas opiniões e fazer que sejam admitidas pelos outros. A retórica não tem, pois, como objeto o verdadeiro, mas o opinável, que Aristóteles confunde, aliás, com o verossímil (PERELMAN, 1999, p. 65-66).

A retórica possibilitaria assim, sustentar opiniões, fazer com que estas sejam admitidas pelos outros sem que haja necessariamente um compromisso com o verdadeiro. Perelman chega a adotar o termo retórica para designar o que chama de a “lógica do preferível”. Seu foco está no estudo das argumentações pelas quais aderimos a uma opinião e não a outra. Para o autor, todos os que se ocupam com argumentação não podem limitar estas às provas científicas. E sendo assim, alargam o sentido de provas para englobar o que chama de provas retóricas:

Gostaríamos, vamos repetir, de estudar as *argumentações* pelas quais somos convidados a aderir a uma opinião e não a outra. Basta ler os trabalhos contemporâneos para ver que todos os que se ocupam com argumentação no campo ético ou estético não podem limitar esta às provas aceitas nas ciências dedutivas ou experimentais. São obrigados a alargar a palavra “provas” para englobar o que chamaríamos de provas retóricas (PERELMAN, 1999, p. 69-70).

Perelman considera como prova, aquilo que não se constitui em sugestão pura e simples, mas aquilo que pertence ao campo da argumentação, seja ela lógica ou retórica.

Para o autor, a retórica difere da lógica por não se ocupar da verdade (abstrata, categórica ou hipotética), mas com a adesão. A retórica teria como meta aumentar a adesão de um determinado auditório¹¹ a certas teses e seu ponto inicial será a adesão desse auditório a outras teses iniciais, das quais partirá para buscar a adesão das mentes. Perelman defende que, para que haja argumentação retórica é necessário um orador interessado em um dado auditório.

¹¹ Público a que se destina a argumentação. Para o autor um auditório pode ser constituído desde uma só pessoa, por várias pessoas ou até mesmo por toda a humanidade, ao que ele denomina de auditório universal.

Para que a argumentação retórica possa desenvolver-se, é preciso que o orador dê valor à adesão alheia e que aquele que fala tenha a atenção daqueles a quem se dirige: é preciso que aquele que desenvolve sua tese e aquele a quem quer conquistar já formem uma comunidade, e isso pelo próprio fato do compromisso das mentes em interessar-se pelo mesmo problema” (PERELMAN, 1999, p. 70).

Sua preocupação com o auditório tem um caráter fundamental na construção da teoria da argumentação. Para Perelman, é a natureza do auditório que determina quais aspectos assumirão as argumentações bem como o caráter e alcance que lhes serão atribuídos. É, portanto, em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve e o que está em jogo é a maior intensidade de adesão de um auditório a certas teses.

Na análise dos discursos hegemônicos de EC, buscamos resgatar o uso da retórica como um instrumento para identificação dos argumentos, das técnicas de construção do discurso e da construção de consenso.

Assim, entendemos ter na retórica um elemento importante na divulgação do conjunto de idéias que se articulam em torno da defesa da EC. E, na análise dessas idéias, procuramos identificar seus principais artifícios e usos, para decodificar seu discurso, ainda que a retórica seja utilizada, por vezes, de forma tão sutil, que se torna uma tarefa difícil a sua identificação, muito embora esta sutileza a torne ainda mais eficiente e convincente.

5 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO CONTEXTO DA POLÍTICA INDUSTRIAL, TECNOLÓGICA E DE COMÉRCIO EXTERIOR

5.1 O MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR (MDIC)

*“Construir um Brasil competitivo, justo e rico em oportunidades, em parceria com setores produtivos, através de ações que resultem na melhoria da qualidade de vida da população”
Missão do MDIC*

Buscamos contextualizar política e historicamente a criação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) a fim de compreender o caráter atual da política industrial, tecnológica e de comércio exterior e sua correlação com a implantação da política de educação corporativa no governo. Partimos, inicialmente, das informações disponibilizadas na sua página na Internet (BRASIL, [200?c]) e procuramos articulá-las ao conjunto da política mundial e nacional, da economia local e global, da macro e micro história, buscando suas múltiplas determinações.

O Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, tem sua origem no antigo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que foi criado em 26 de novembro de 1930, como uma das primeiras medidas do governo Getúlio Vargas. Foi chamado de "ministério da Revolução" por Lindolfo Collor, o primeiro titular da pasta. Ele teria sido criado para concretizar o projeto do novo regime de interferir sistematicamente no conflito entre capital e trabalho. Até então, no Brasil, as questões relativas ao mundo do trabalho eram tratadas pelo Ministério da Agricultura. As primeiras ações do Ministério estavam relacionadas sobretudo à organização sindical e aos direitos trabalhistas, por um lado e por outro, à organização e reconhecimento de sindicatos patronais.

No que tange à questão dos direitos trabalhistas, a pasta procurou atender algumas reivindicações históricas dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que construía todo um discurso ideológico baseado na idéia da concessão dos direitos dos trabalhadores por parte do Estado. Quanto ao movimento sindical, o Ministério procurou, numa primeira fase, controlar o movimento operário e sindical elaborando uma política que visava, claramente, conter a classe operária dentro dos limites do Estado. Este era o objetivo do decreto n ° 19.770 de 19 de março de 1931 (BRASIL, 1931), que ficaria conhecido como “lei de sindicalização” que, em contraposição à liberdade de associação sindical existente no início do século XX, definia uma série de critérios e restrições à autonomia e liberdade sindicais. Os sindicatos foram

reconhecidos e oficializados pelo Governo e, para obterem “personalidade jurídica” e representar a classe operária, necessitavam além de registro em cartório, ser também reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. Assim, inicialmente somente os sindicatos das categorias com menor tradição organizativa aceitaram se enquadrar nas condições exigidas pelo Ministério do Trabalho para que fossem oficialmente reconhecidos. Esse projeto foi duramente criticado por seu caráter corporativista e diluidor dos conflitos entre capital e trabalho.

No site do MDIC, é informado que o referido Ministério tinha a finalidade de “concentrar a direção dos complexos e prementes assuntos que diziam respeito ao capital e ao trabalho” (BRASIL, [200?c]) e explica as mudanças político-administrativas ocorridas na pasta no início da década de 50 como fruto das demandas das classes produtoras:

[...] na II Conferência Nacional das Classes Produtoras – Conferência de Araxá –, considerou-se que a Carta Econômica de Teresópolis, em suas medidas acessórias, reconhecia a conveniência da criação do Ministério da Economia, abrangendo os serviços da Indústria, do Comércio e da Política Econômica, desmembrando-se os dois primeiros do Ministério do Trabalho, e congregando esses órgãos sob a autoridade de um único Ministro de Estado. (BRASIL, [200?d])

Esta conferência, assim como outros encontros similares, era promovida por iniciativa da burguesia industrial que, por temor quanto aos rumos da economia e da política - interna e externa - durante e no pós-guerra, se organizavam para coordenar e defender os interesses empresariais. Em 1943, realizou-se no Rio de Janeiro o I Congresso Brasileiro de Economia. No ano seguinte, em São Paulo, aconteceu o I Congresso Brasileiro da Indústria e em 1945, realizou-se em Teresópolis a I Conferência Nacional das Classes Produtoras, onde se elaborou a Carta Econômica de Teresópolis, documento que procurava orientar a atuação do empresariado nacional. Estes encontros propunham a discussão dos rumos do desenvolvimento brasileiro, do papel a ser desempenhado pelo Estado e do perfil da política social e, reafirmavam reivindicações de proteção à indústria e redução dos tributos diretos, em especial do imposto de renda. E finalmente, em 1949 realizou-se em Araxá, a II Conferência Nacional das Classes Produtoras, na qual foi sugerida a mudança ministerial.

Estes encontros eram determinados, entre outros motivos, pela preocupação dos setores industriais quanto à direção política do governo Vargas:

Não obstante o Estado Novo sustentar-se numa parceria entre os militares, a burocracia estatal e os empresários, não estiveram ausentes elementos de tensão na relação destes últimos com o Executivo varguista. A Lei da Economia Popular de 1939, a legislação sobre demissões de 1941, a Lei de Lucros Extraordinários de 1943, a elevação contínua do imposto de renda no período, a lei Malaia em 1945 provocaram reações importantes de descontentamento junto às entidades

empresariais. No limite, conquanto beneficiários das medidas tomadas pelo Estado em favor da indústria, os empresários temiam - especialmente quando se evidencia o esforço de Vargas em buscar sustentação para o regime na mobilização tutelada do sindicalismo corporativo - que a ação estatal ultrapassasse a margem de autonomia admitida pelos industriais para a sua intervenção, risco inerente às situações autoritárias (DELGADO, 2007, p. 146).

As ações governamentais, bem como, a elaboração de leis sociais, eram acompanhadas de perto pelos sindicatos patronais. Ao narrar a trajetória histórica do Centro Industrial do Rio de Janeiro, Calicchio relata:

Em seus dez anos de atuação, a FIRJ [Federação das Indústrias do Rio de Janeiro] acompanhou de perto as transformações sociais e econômicas por que passou o país, batendo-se pelo atendimento das reivindicações do empresariado. Foi este o sentido de sua participação no processo de elaboração da legislação social promovido pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Tendo subsistido à decretação do Estado Novo com a mesma denominação e as mesmas características, em 1941 a FIRJ transformou-se no Centro Industrial do Rio de Janeiro. Manteve-se, assim, ao lado do aparelho sindical oficialmente estabelecido durante o Estado Novo, a existência de uma sociedade civil de direito privado representante dos interesses da indústria (CALICCHIO, c2009).

É somente no ano de 1960 - no governo de Juscelino Kubitschek – momento em que o sistema sindical patronal já se consolidara que, através da Lei nº 3.782, é finalmente criado o Ministério da Indústria e do Comércio, desvinculando deste as questões trabalhistas e incorporando diversos departamentos e institutos voltados para a propriedade industrial, tecnologia, seguros privados e capitalização, café, álcool, mate, pinho, sal, siderurgia, máquinas pesadas, álcalis e borracha. (BRASIL, [200?d])

O governo JK tinha como principal instrumento norteador das ações governamentais, o Plano de Metas (1956-1961), que teve como base os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Misto estabelecido em 1953, com funcionários da Comissão Econômica Para América Latina e Caribe (CEPAL)¹² e do BNDES. Os estudos indicavam a necessidade de superar "pontos de estrangulamento" que dificultavam o processo de modernização e expansão da economia brasileira e apontavam para inúmeras metas e mudanças. O modelo desenvolvimentista de crescimento combinava a ação do Estado com a da empresa privada nacional, acrescida agora, da entrada de capital estrangeiro no país.

A política desenvolvimentista também atuou no sentido de dinamizar o setor industrial, através de incentivos fiscais e concessão de crédito subsidiado, tendo o capital privado nacional recebido um volume considerável de incentivos para atuar na indústria de bens de capital e nos setores fornecedores das empresas transnacionais, citando-se, por

¹²A CEPAL foi criada em 25 de fevereiro de 1948, por decisão da Assembléia Geral das Nações Unidas, inicialmente composta por 26 países- membros, seu objetivo declarado, era integrar a região e propor medidas que auxiliassem o desenvolvimento do continente.

exemplo, o caso da indústria automobilística transnacional.

Em dezembro de 1961, estabelece-se a Lei nº 4.048, que organiza o novo Ministério, determinando que a condução da política econômica e administrativa relacionada com a indústria e o comércio estariam sob sua competência, cabendo-lhe a fomentação, orientação, proteção, regulamentação e fiscalização do desenvolvimento industrial, nacional e regional, a expansão do comércio interno e externo e as operações de seguros privados e capitalização. (BRASIL, [200?d])

A partir de então, segundo informações obtidas no *site*, o Ministério busca “o aprimoramento dos serviços oferecidos”, e destaca que ao final dos anos 70, dentre as áreas de competência do Ministério encontravam-se:

- Desenvolvimento industrial;
- Desenvolvimento comercial;
- Comércio exterior;
- Seguros privados e capitalização;
- Previdência privada;
- Propriedade industrial;
- Registro do comércio;
- Legislação metrológica;
- Turismo;
- Pesquisa e experimentação tecnológica;
- Açúcar e álcool;
- Siderurgia;
- Não-ferrosos;
- Construção civil;
- Café;
- Sal;
- Alcalis;
- Borracha.

Entre os anos de 1961 e 1989, ou seja, por quase três décadas, que incluíram todo o período de ditadura militar, não se registra nenhuma publicação oficial que determine mudanças de caráter estrutural no Ministério.

O período que vai de 1968 a 1973 – que ficou conhecido como milagre econômico – registrou um aumento considerável do crescimento da indústria nacional e também o aumento

significativo da concentração de renda no país.

O ano de 1974 marca o fim de uma época de prosperidade para o capitalismo mundial, prosperidade esta que teve início na década de 1950, através dos elevados índices de crescimento e desenvolvimento industrial. A economia brasileira tomou parte deste processo alcançando altos níveis de crescimento, ao formar sua estrutura industrial com apoio do Estado. Porém, em 1973 ocorreu a primeira crise internacional do petróleo, quando os preços deste produto quadruplicaram. Desta forma, os custos de produção associados à produção industrial aumentaram e os investimentos diretos cessaram em escala mundial (SANTOS JUNIOR, 2004, p. 31).

Segundo o relato do Ministério, na década 80, há uma redefinição das diretrizes políticas governamentais, exigindo um ajustamento na atuação das entidades compreendidas no âmbito do sistema do Ministério da Indústria e do Comércio, enfatizando a tríade indústria, comércio e tecnologia. Pontua que questões importantes na estratégia de governo consistiram na expansão de mercados, na regionalização da produção e no desenvolvimento tecnológico, resultando em novos perfis de consumo e em novas regiões consumidoras. Assinala que houve também a implantação de um cadastro nacional de empresas, que objetivou acompanhar a vida legal das empresas registradas. Estabeleceu-se, também, intenso programa no campo de normas e padrões, com o intuito de evitar a existência de produtos com qualidade abaixo do desejável, bem como, a oferta de bens com padrões de qualidade acima do necessário, o que significaria desperdício e acréscimo de custos. Em complementação a tais medidas, menciona que, foi dada especial atenção aos componentes tecnológicos de normas e padrões, através de instrumentos de tecnologia básica nas áreas de metrologia, normalização, qualidade industrial e propriedade industrial, o que foi primordial para o controle de qualidade dos produtos, além da elevação dos índices de produtividade.

Martins (2005) assinala que, nos anos 80, o sistema CNI – Confederação Nacional da Indústria - também passou por um processo de modernização para responder aos desafios da indústria brasileira num contexto de crise mundial e de substituição do modelo taylorista-fordista por outro de base mais flexível:

Fica evidente que o órgão máximo da representação dos interesses da burguesia industrial brasileira procurou incorporar, em seu discurso e em suas práticas, algumas referências técnicas, organizativas e políticas mais compatíveis com o novo modelo de desenvolvimento que se processava em algumas partes do mundo capitalista, reformulando suas estratégias de obtenção do consenso em tempos de esgotamento do desenvolvimentismo (MARTINS, 2005, p. 134).

O autor lembra ainda que, neste movimento de reestruturação da hegemonia burguesa e redefinição de suas estratégias políticas, é criado em 1983, o IL (Instituto Liberal), cuja tarefa política essencial era a difusão do pensamento neoliberal, em especial, entre os segmentos formadores de opinião. Ao longo de toda a década de 80 o pensamento neoliberal é

difundido e gradualmente amplia-se uma mentalidade de rejeição e depreciação do setor público e uma crescente valorização da suposta eficiência e eficácia da iniciativa privada.

O governo de José Sarney, através da Medida Provisória nº 29 de 15 de janeiro de 1989, reorganiza os Ministérios e a Presidência da República, e determina que o Ministério passaria a denominar-se do Desenvolvimento Industrial, Ciência e Tecnologia, fundindo o Ministério da Indústria e Comércio e o Ministério da Ciência e Tecnologia, incorporando, sem alterações, as competências de ambos.

Logo após, o Decreto nº 97.472, de 23 de janeiro de 1989, dispõe sobre sua organização, e sessenta dias depois, é promulgada a Lei nº 7.740, de 16 de março, que cria, como órgão integrante da Presidência da República, a Secretaria Especial de Ciência e Tecnologia, e determina nova alteração no Ministério que passou a denominar-se do Desenvolvimento da Indústria e do Comércio. (BRASIL, [200?d])

Com a eleição do governo de Fernando Collor de Mello, no início dos anos noventa, é sancionada a Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, que extinguiu o Ministério do Desenvolvimento, da Indústria e do Comércio e transferiu o acervo patrimonial para Ministérios e Órgãos que absorveriam as correspondentes atribuições. (BRASIL, [200?d])

Esta lei extinguiu não apenas o Ministério do Desenvolvimento, da Indústria e do Comércio, como também outros Ministérios, bem como Secretarias, Conselhos, Comissões, e departamentos e se constituía num reflexo da política que seria implementada no país a partir da década de 90, com a adoção dos princípios do Consenso de Washington¹³. O governo de Collor de Mello ficaria marcado pelo início do Programa Nacional de Desestatização e de reforma do Estado Brasileiro.

A partir de uma suposta constatação de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da natureza burocrática e excessivamente regulatória do Estado, a classe dominante e dirigente brasileira, no início da década de 1990, instituiu mecanismos para minimizar tanto o raio de ação do Estado em sentido estrito na vida em sociedade como seu papel na condução dessa sociedade. Nesse primeiro momento, tal cruzada contra o Estado esteve acompanhada pela apologia do mercado como instância central para organizar a vida coletiva, empreendendo-se uma árdua defesa pela privatização de empresas públicas e a implantação de políticas públicas sociais sob a justificativa de que o mercado, como mecanismo de regulação, seria muito mais eficaz do que o Estado, obtendo melhores resultados com menores custos (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 175).

¹³ Consenso de Washington se constitui num conjunto de medidas, dentre as quais, a redução dos gastos públicos, disciplina fiscal, reforma tributária, abertura comercial e investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas. Foi formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser recomendado para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades a fim de promover seu desenvolvimento.

Este foi um período de propagação do ideário neoliberal, difundia-se a noção de que os problemas enfrentados pelas sociedades capitalistas não decorriam de uma crise do próprio modelo capitalista, mas sim, das ações ineficientes e corrompidas do Estado. Desta forma, as propostas de uma política de reforma e ajustes estruturais no Estado estavam devidamente legitimadas.

Uma das ações que marcaram significativamente a política Industrial e de Comércio Exterior do governo Collor de Mello foi a criação do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), criado em 1990, que tinha “o objetivo de estabelecer um conjunto ordenado de ações indutoras da modernização industrial e tecnológica, contribuindo para a retomada do desenvolvimento econômico e social” (PROGRAMA BRASILEIRO DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE, 1997, f. 129). Este programa pretendia fomentar a utilização de técnicas de qualidade nas empresas, com vistas a aumentar a produtividade e reduzir custos, tornando as empresas mais competitivas, inclusive no mercado internacional como um estímulo à política de exportação de produtos brasileiros. Participaram de sua elaboração, vários setores do governo (Ministérios da Fazenda, Economia, Planejamento entre outros), bem como, representantes de empresas privadas e de entidades de classe como a FIESP e a CNI.

O programa definia uma série de metas e subprogramas cujo objetivo seria o de eliminar os entraves institucionais e de infra-estrutura que vinham limitando “o alcance de padrões modernos de qualidade e produtividade, por parte dos diversos segmentos da atividade econômica” (PROGRAMA BRASILEIRO DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE, 1997, f. 133). O presidente Collor determinou que, os órgãos da administração pública e em especial as empresas estatais deveriam adotar, imediatamente, o programa, cujos subprogramas gerais eram:

- Conscientização e motivação para qualidade e produtividade;
- Desenvolvimento e difusão de métodos de gestão;
- Capacitação de Recursos Humanos;
- Adequação dos serviços tecnológicos para qualidade e produtividade;
- Articulação institucional.

O programa citava “a educação como fator fundamental para o sucesso dos programas de capacitação tecnológica, bem como de todas as reformas econômicas” (PROGRAMA BRASILEIRO DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE, 1997, f. 132) que estavam sendo postuladas.

Para Borges, o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade constituiu-se num marco no estabelecimento da política neoliberal no país e determinaria significativas mudanças que desencadeariam todo um movimento de reestruturação produtiva, com desdobramentos na implantação do toyotismo no Brasil:

Dois grandes momentos da difusão do neoliberalismo e, com ele, os apelos por mudanças de ordem produtiva, podem ser identificados no Brasil. Um deles, a partir de 1987, se manifestou através de fenômeno que ficou conhecido por sindicalismo de resultados. O outro, em novembro de 1990, primeiro ano do governo Fernando Collor de Melo, foi a implantação do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQP . Ambos, expressaram atitudes que contribuiriam imensamente para conformar uma nova ideologia produtiva e se tornaram agentes decisivos da difusão das características do modelo japonês de produção. Ao ser difundido, o modelo japonês trouxe com ele justificativas ideológicas que, em grande parte, balizaram as políticas neoliberais colocadas ostensivamente em prática no país quando Fernando Collor de Melo foi alçado à presidência. (BORGES, 2004, p. 76)

Para a autora, a reestruturação produtiva era vista como um indicador da sintonia do país com as políticas de caráter neoliberal, sendo apresentada como uma estratégia de inserção do país no contexto maior das economias mais desenvolvidas. Na realidade, estas medidas trouxeram perversas conseqüências para a classe trabalhadora, como desemprego estrutural e desregulamentação das leis trabalhistas.

Os conceitos como qualidade, produtividade, modernização, eficiência, mercado livre, entre outros, passaram a fazer parte do vocabulário governamental... Uma vez institucionalizado, o PBQP ativou um forte processo de racionalização nas empresas, condicionando créditos às que adotassem programas de reestruturação produtiva nos moldes apregoados pela competitividade internacional, ou seja, introduzindo os diferentes tipos de flexibilização, as terceirizações e os de qualidade e produtividade (BORGES, 2004, p. 80).

Com a ascensão de Itamar Franco à Presidência da República, é criado o Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo , através da Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, que reorganizou a Presidência da República e os Ministérios, passando a constituir-se como área de sua competência:

- Política de desenvolvimento da indústria, do comércio e dos serviços;
- Propriedade industrial, marcas e patentes e transferência de tecnologia;
- Metrologia, normalização e qualidade industrial;
- Comércio exterior;
- Turismo;
- Formulação da política de apoio à micro, pequena e média empresa;
- Execução das atividades de registro do comércio;
- Política relativa ao café, açúcar e álcool. (BRASIL, [200?d])

De acordo com Martins (2005), os anos 90 correspondem ao período de introdução e consolidação do modelo de desenvolvimento neoliberal, com reorganização política da burguesia e de 1990 a 1994 a tensão política foi gradualmente transformada em unidade em

torno de um único projeto de sociabilidade.

A gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, deu continuidade ao projeto neoliberal de abertura econômica e desestatização.

Esse governos (as duas gestões de FHC) voltaram-se prioritariamente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. De produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal (NEVES, 2005, p. 92).

A primeira publicação voltada ao MDIC, no governo FHC, data de maio de 1998. A Lei nº 9.649, (MPV nº 813/95), ratifica o Ministério com a mesma denominação anterior. E em 1º de janeiro de 1999, a MPV nº 1.795, transforma o Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo, em Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio, sendo posteriormente transformado em Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC - , pela MPV nº 1.911-8, em 29 de julho de 1999, denominação que permanece até o presente. (BRASIL, [200?d])

É publicado em de 21 de março de 2003, já no governo Lula da Silva, o decreto nº 4.632 (que seria parcialmente alterado pelos decretos nº 5.323, de 28 de dezembro de 2004 e nº 5.332, de 6 de janeiro de 2005), alterando a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e de funções gratificadas do MDIC. (BRASIL, [200?d])

O governo Lula nomeia, em 2003, como ministro da pasta, o empresário e representante do setor de *agrobusiness* Luiz Fernando Furlan. Até assumir o cargo de ministro, Furlan era, desde 1993, presidente do conselho de administração do grupo Sadia do qual é acionista e neto do fundador Attilio Fontana, e ali atuava desde 1976, tendo sido diretor de relações com investidores e também vice-presidente executivo. Durante sua vida empresarial especializou-se em mercado de capitais, comércio exterior e agronegócio.

Em 28 de maio de 2003, promulga-se a Lei nº 10.683, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, na qual se ratifica o Ministério com a mesma denominação. Nova publicação relacionada à estrutura do Ministério data de 06 de setembro de 2005, quando o Decreto nº 5.532 cria a Secretaria de Comércio e Serviços, altera as competências da Secretaria-Executiva, extingue o cargo de Secretário-Executivo Adjunto, bem como revoga os Decretos nº 4.632, de 21 de março de 2003, nº 5.323, de 28 de dezembro de 2004 e o nº 5.332, de 6 de janeiro de 2005. (BRASIL, [200?d])

O Decreto nº 5.964, de 14 de novembro de 2006, cria a Ouvidoria do MDIC e o Gabinete da Secretaria de Comércio e Serviços, tendo o MDIC, hoje, como área de competência os seguintes assuntos: (BRASIL, [200?d])

- Política de desenvolvimento da indústria, do comércio e dos serviços;
- Propriedade intelectual e transferência de tecnologia;
- Metrologia, normalização e qualidade industrial;
- Políticas de comércio exterior;
- Regulamentação e execução dos programas e atividades relativas ao comércio exterior;
- Aplicação dos mecanismos de defesa comercial;
- Participação em negociações internacionais relativas ao comércio exterior;
- Formulação da política de apoio à microempresa, empresa de pequeno porte e artesanato;
- Execução das atividades de registro do comércio. (BRASIL, [200?d])

Vinculados ao MDIC encontram-se instituições estratégicas na estrutura governamental, são eles:

- Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES);
- Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO);
- Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI);
- Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA).

Em 2007, Furlan deixa a pasta e é sucedido pelo atual ministro Miguel Jorge. Até assumir a pasta, Miguel Jorge era vice-presidente executivo de RH, Assuntos Corporativos e Jurídicos do Banco Santander Banespa. Anteriormente, já havia sido vice-presidente de Assuntos Corporativos, Jurídicos e Recursos Humanos da Volkswagen e da ANFAVEA e nessa condição participava das mesas de negociação com os líderes dos metalúrgicos. Foi diretor da antiga Autolatina (*joint venture* que uniu a Ford e a Volkswagen, de 1987 a 1993), nesse período, Miguel Jorge atuou como negociador com os trabalhadores, tendo como interlocutores dirigentes dos sindicatos dos metalúrgicos, como Vicentinho, Jair Meneguelli, Luiz Marinho e Lula.

5.2 A SECRETARIA DE TECNOLOGIA INDUSTRIAL (STI) E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

O Ministério do Desenvolvimento, da Indústria e Comércio Exterior (MDIC) subdivide-se em quatro secretarias (além de uma Secretaria Executiva) a saber: Comércio Exterior; Comércio e Serviços; Desenvolvimento da Produção; e de Tecnologia Industrial, estando no âmbito desta última a promoção da política de EC do governo.

A EC se caracteriza como uma política pública pois apresenta, na esfera governamental, uma estrutura que possui um planejamento geral estabelecido, com formalização de objetivos e diretrizes que orientam suas ações, possui uma organização e

estrutura institucional, se articula ao contexto das políticas macroeconômicas e propõe ações de fomento e políticas de regulação (muito embora este último ponto seja um tema amplamente discutido no âmbito da STI, ainda não identificamos políticas específicas de regulamentação na área).

As ações de educação corporativa começam gradualmente a ganhar destaque a partir da implantação do modelo neoliberal no país, quando há uma retomada do conceito de Capital Humano, denominado agora de Teoria do Capital Intelectual, que traz em si, novos elementos, característicos do atual momento histórico, quando há a demanda por um trabalhador de novo tipo: empreendedor do ponto de vista técnico e colaborador do ponto de vista ético-político, que seja capaz de contribuir para o aumento do nível de produtividade e competitividade das empresas e em última análise contribuir para a reprodução das relações sociais capitalistas (NEVES, 2005).

Essas alterações incessantes na configuração do trabalho simples e complexo, no capitalismo, estão relacionadas às necessidades do constante aumento da produtividade do processo de trabalho – mais especificamente da força de trabalho – e às necessidades de sua conformação ético-política às incessantes alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a sua reprodução (NEVES; PRONKO, 2008, p. 28).

Em dezembro de 2003, o governo, através do MDIC, torna público um documento intitulado “Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior”, explicitando suas prioridades com vistas ao aumento da eficiência econômica da estrutura produtiva e ao desenvolvimento e difusão de tecnologias para o aumento da competitividade das empresas nacionais na economia mundial. Com esta finalidade foram criados os Fóruns de Competitividade que, reúnem segmentos de uma determinada cadeia produtiva a fim de pensar políticas e ações de caráter estrutural que possam potencializar aquela cadeia produtiva específica. O governo tem proposto também, o que denomina de ações de caráter sistêmico, dentro desta lógica de “estimular o diálogo entre o setor produtivo, sob forma de representação de empresários e trabalhadores, e do governo” (AGUIAR; FERREIRA, 2005, p. 220):

Entre as áreas de caráter sistêmico, a educação corporativa, pelo seu potencial de transformação inovadora das cadeias produtivas, cada vez mais expostas às exigências de imersão dessas estruturas na “Era do Conhecimento”, é reconhecida pela sua relevância no âmbito da ação governamental.

Assim sendo, por intermédio da STI/MDIC, “várias atividades vêm sendo desenvolvidas no sentido de apoiar as iniciativas de educação corporativa e contribuir para

ampliá-las no contexto das organizações brasileiras” (AGUIAR; FERREIRA, 2005, p. 220). Inicialmente estas atividades contavam com a participação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, assim como da Secretaria de Políticas Públicas e de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego, atualmente, o MDIC conduz sozinho as ações propostas, que visam:

[...] identificar os esforços de educação corporativa no Brasil, conhecer suas carências e necessidades, estimular intercâmbios e troca de experiências entre atores dos processos de implantação e gestão de unidades de educação corporativa, o aperfeiçoamento e a expansão dos esforços empreendidos (AGUIAR; FERREIRA, 2005, p. 220).

Formalmente, as estratégias adotadas pela STI/MDIC compreenderam, até o momento, as seguintes ações:

- Planejamento e execução de 05 Oficinas de Educação Corporativa, realizadas anualmente entre os anos de 2003 e 2007;
- Realização de levantamento para identificação e compreensão de características das atividades de educação corporativa no Brasil, a partir da elaboração, nos anos de 2004 e 2006, de relatórios baseados na coleta de dados e informações obtidos de empresas envolvidas com educação corporativa;
- Coordenação da publicação de coletâneas de artigo sobre o tema reunindo trabalhos de especialistas, são elas: Educação Corporativa- Contribuição para a Competitividade; O futuro da indústria: educação corporativa; e O futuro da indústria: educação corporativa - reflexões e práticas.
- Construção e manutenção de uma página na internet, com um sistema de informações para tratar especificamente das ações de educação corporativa, sendo possível acessá-la diretamente através do endereço *www.educor.desenvolvimento.gov.br* ou através de um link no site do MDIC cujo endereço eletrônico é *www.desenvolvimento.gov.br*.
- Apoio institucional para a criação da Associação Brasileira de Educação Corporativa - ABEC;
- Lançamento do “Prêmio Melhores Práticas em Educação Corporativa”;
- Parceria com a Universidade Fernando Pessoa, situada na cidade do Porto em Portugal, onde aconteceu o 1º Encontro de Educação Corporativa Brasil-Europa, nos dias 11 e 12 de junho de 2008.

5.2.1 Oficinas promovidas pela Secretaria de Tecnologia Industrial

“Reconhecendo a importância da prática de educação corporativa como mecanismo de criação e difusão de inovação, a Secretaria de Tecnologia Industrial promove oficinas sobre o tema. O principal objetivo é criar um espaço para discussão sobre essa prática. As oficinas se constituem em um momento em que pesquisadores, administradores, gerentes e empresários em geral trocam informações, debatem metodologias e mecanismos de desenvolvimento de seus funcionários por meio de ações de educação corporativa.”

MDIC

Anualmente o Ministério propõe oficinas de educação corporativa com o objetivo de reunir os interlocutores do governo e das empresas, a fim de traçar quadros que retratem a situação atual das unidades de educação corporativa, seus problemas e expectativas, de forma a encaminhar soluções de interesse comum. Conquanto este seja um momento em que “os mecanismos de desenvolvimento de funcionários” será discutido, os trabalhadores não têm espaço de representação nestes encontros. Ali são discutidas questões consideradas relevantes para o desenvolvimento da EC e são propostas ações conjuntas que possam contribuir para sua consolidação. A STI/MDIC adotou como metodologia de trabalho o modelo de oficina pois a proposta é possibilitar o intercâmbio de experiências, informações e projetos entre pares.

A primeira oficina de educação corporativa foi realizada no ano de 2003, ou seja, ao final do primeiro ano do governo Lula da Silva. Este encontro é um marco no estabelecimento da Educação Corporativa como uma política pública no âmbito da STI/MDIC e representou o momento culminante de uma série de encontros prévios promovidos pela Secretaria reunindo representantes de empresas que já adotavam esta prática e intelectuais da área.

5.2.1.1 I Oficina de Educação Corporativa

A I Oficina foi realizada nos dias 10 e 11 de dezembro de 2003, nas dependências do próprio Ministério e reuniu - além de representantes do meio acadêmico e de setores

empresariais - representantes¹⁴ de quatro Ministérios.

A expectativa do MDIC para o evento consistia na possibilidade de contribuir para a consolidação das Universidades Corporativas¹⁵ e seu objetivo, reunir os interlocutores representativos das partes interessadas, a fim de traçar um quadro da situação atual das unidades de educação corporativa.

O objetivo principal desse encontro foi o de possibilitar a discussão do conceito, a uniformização de seu entendimento e a divulgação das práticas empregadas nas principais organizações. Viabilizou ainda a explicitação das expectativas tanto dos órgãos governamentais quanto das empresas, com relação a resultados e à dinâmica dos esforços de educação corporativa no Brasil (AGUIAR; FERREIRA, 2005, p. 221).

Na abertura do evento que contou com a participação dos representantes ministeriais, foi declarado que o objetivo do MDIC é o fomento do desenvolvimento empresarial e embora se reconheça que a EC tenha limitações, principalmente no tocante a um processo mais reflexivo sobre a realidade - o que é levado a efeito pelo mundo acadêmico - é um importante instrumento de capacitação profissional focado nos interesses e nos desafios do setor empresarial.

Durante os dois dias do encontro foram apresentados três painéis, seguidos de debates, cujos temas foram:

1. Educação Corporativa e Educação Acadêmica: dificuldades e desafios;
2. Certificação das atividades educacionais de Educação Corporativa;
3. Financiamento da educação corporativa.

Houve uma apresentação adicional sobre Ensino à distância e educação continuada, coordenada por representante do SESI/CNI.

Os discursos promovidos por ocasião desta oficina, tanto na fala dos apresentadores dos painéis, quanto na dos participantes dos debates, apontavam para a relevância da educação corporativa como um elemento determinante para o aumento da competitividade e da consolidação das competências críticas da empresa, no sentido de que ela é capaz de

¹⁴ Participaram do evento representantes da Secretaria de Tecnologia Industrial do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior - STI/MDIC; Ministério do Trabalho e Emprego - MTE; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação- SEMTEC/MEC; Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESU/MEC; Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação -SEED/MEC; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos do Ministério da Ciência e Tecnologia - CGEE/MCT; Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás - SECTEC/GO; *The TIPS Programm of Development Network* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - TIPS/DEVNET/PNUD; Banco do Brasil; Embratel; FIAT; Petrobrás; Empresa de Correios e Telégrafos - ECT; Itaipu; Natura; UNIMED; CNI; CONFEA; Serviço Social da Indústria - SESI e Motorola

¹⁵ Nos documentos ministeriais os termos Universidades Corporativas e Unidades de Educação Corporativa se equivalem no sentido de representarem a esfera, dentro das organizações, responsável pelas ações de educação corporativa

alinhar as competências humanas com as competências empresariais.

Seu discurso quanto ao ensino tradicional assume uma postura duramente crítica: a estrutura universitária brasileira é tida como antiquada, ultrapassada, incapaz de articular-se às demandas da sociedade e promotora de um ensino reducionista. Denuncia-se ausência de uma política nacional para o ensino de graduação, e o mais surpreendente é que, este discurso parta, inclusive, de representantes do Ministério da Educação presentes ao encontro. Em contrapartida a empresa é apontada como uma entidade com vocação natural para a inovação e, portanto, deveria receber o apoio do Estado neste sentido.

Esta é uma idéia de que a universidade e os demais níveis de ensino são ineficientes, é recorrente nos discursos dos defensores da EC, estando presente não apenas nesta, como também nas demais oficinas que se sucederam a esta, constituindo-se numa premissa, aceita por todo o auditório, de que o sistema formal de ensino é incapaz de formar o profissional que atenda às necessidades do mercado de trabalho.

Muito embora possamos efetuar críticas ao atual sistema de ensino, ao currículo proposto, às metodologias adotadas ou ao processo avaliativo, é pertinente que pautemos nossas críticas tendo como referência o mercado de trabalho? Seria válida uma crítica que parte dos interesses do mercado para julgar a qualidade da educação? Ou seja, a formação profissional, seja de nível técnico, tecnológico ou superior, deve ser tida como boa ou ruim tendo-se como parâmetro as necessidades do mercado? Até que ponto a educação proposta pela escola deve atender a estas demandas? Se ao mercado interessa uma formação pragmática e utilitária e ao sistema de ensino interessa uma educação integral pode a primeira servir de parâmetro para avaliar a segunda?

E ainda que concordássemos com o fato de que a educação formal não atende às necessidades da sociedade, a solução para este problema seria delegar às empresas a tarefa de oferecer a formação esperada?

Outro tema posto em discussão nesta oficina, tratou acerca dos processos de certificação, não foram vistas dificuldades para que a empresa pudesse certificar cursos de educação *latu senso*, vislumbrava-se apenas uma dificuldade maior para o mestrado profissional, porém não intransponível. Uma aproximação maior deveria ser buscada junto a CAPES para reverter sua posição nesse sentido. Essa questão já estaria, à época, sendo discutida na CAPES. Um problema mais complexo estaria na questão da graduação e da pós-graduação *strito senso*.

Quanto ao financiamento das ações de educação corporativa, o debate concentrou-se na preocupação com a origem e o destino dos recursos utilizados na qualificação profissional,

e na sua aplicação de forma mais eficaz, eficiente e efetiva, sendo cogitada a cooperação e parceria entre as UC, o sistema S e as estruturas públicas de educação profissional, com a negociação e a coordenação das estratégias de atuação com financiamento público voltado à promoção da coordenação e da integração das UC, assim como, maior participação das UC no planejamento e acompanhamento da aplicação de verbas públicas destinadas à educação, formação, capacitação e à qualificação profissional, técnica e tecnológica, articulando a ação das UC com as estruturas e mecanismos públicos de educação e formação profissional. Manifestou-se ainda preocupação com a formação, capacitação e a qualificação dos recursos humanos das micro e pequenas empresa que, por não terem recursos para montar suas próprias UC deveriam ter o acesso garantido às estruturas públicas de educação profissional (escolas técnicas, CET, CEFET, cursos de qualificação profissional realizados com recursos do FAT, etc.), inclusive o sistema S, assegurando que essas estruturas darão as mesmas, um atendimento adequado.

Durante as discussões ficaria ainda estabelecida a demanda dos presentes pelo estabelecimento de uma instância formal ou de uma entidade, com caráter representativo que pudesse reunir as empresas com unidades de educação corporativa com o objetivo de fortalecer o papel estratégico da educação corporativa nas organizações e representar os interesses das organizações associadas no tocante a educação corporativa perante os órgãos de governo e demais entidades.

5.2.1.2 II Oficina de Educação Corporativa

Este segundo encontro, que aconteceu nos dias 18 e 19 de maio de 2004, na sede do Centro Cultural do Banco do Brasil, em Brasília, deu prosseguimento às atividades iniciadas na I oficina e

[...] apresentou uma ampla descrição da educação corporativa em nível mundial, divulgou as principais características identificadas no Brasil a partir do levantamento realizado [...] além de haver possibilitado também o aprofundamento da discussão e do entendimento de questões relacionadas ao tema, como certificação, ensino à distância e gestão do conhecimento (AGUIAR; FERREIRA, 2005, p. 221).

Foram apresentados três painéis, seguidos de debates concentrados nos seguintes temas:

- Panorama da Educação Corporativa no Contexto Internacional;
- Panorama da Educação Corporativa no Contexto Brasileiro;
- Gestão do Conhecimento: contexto, aplicação e experiências brasileiras e

Inteligência Competitiva para a Educação Corporativa;

- Estratégia de Ação Coletiva.

Este evento, a exemplo do anterior, ainda contaria com a parceria da STI/MDIC com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e com a Secretaria de Políticas Públicas e Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego, no sentido de promover ações com o objetivo de cumprir sua missão de promoção do desenvolvimento tecnológico da indústria. Dentre estas ações estava a organização das oficinas de Educação Corporativa.

Avaliou-se que a oficina realizada no ano anterior havia sido muito bem-sucedida, pois, os agentes envolvidos com a Educação Corporativa teriam tido a oportunidade de realizar um amplo diálogo e teria ficado transparente a vontade política necessária, por parte do governo, para enfrentar em conjunto com a iniciativa privada os desafios do Setor.

Uma análise do relatório final da oficina teria evidenciado que alguns pontos haviam ficado em aberto, e ainda outros sugeridos para discussão, não teriam sido abordados pela agenda daquela oficina, de forma que, todos os agentes envolvidos com o tema demonstraram ampla disposição em realizar uma II Oficina de Educação Corporativa.

Por ocasião deste encontro, concretizou-se uma demanda apontada no ano anterior, sendo formalmente anunciada a criação e lançada a ABEC¹⁶ – Associação Brasileira de Educação Corporativa. Sua criação foi uma iniciativa das empresas participantes da oficina

¹⁶ Após a realização da I Oficina de Educação Corporativa, algumas empresas realizaram uma primeira reunião nas dependências da Fiat que confirmou as necessidades e objetivos comuns. Decide-se por criar a instituição que tem com objetivo inicial de congregar as diversas instituições, trocar experiências, alcançar reconhecimento dos profissionais, certificação e demais objetivos listados no estatuto. São contratados serviços jurídicos e administrativos provisórios; São definidas a missão e objetivos da entidade:

A ABEC tem por missão promover o desenvolvimento das práticas de educação corporativa nas organizações, contribuindo para o crescimento dos trabalhadores, empresas e sociedade.

OBJETIVOS

- Fortalecer o papel estratégico da educação corporativa nas organizações;
- Representar os interesses das organizações associadas no tocante a educação corporativa perante os órgãos de governo e demais entidades;
- Estimular a profissionalização em educação corporativa;
- Criar sinergia entre as organizações com proficiência em educação corporativa;
- Criar oportunidade de desenvolvimento profissional para o trabalhador;
- Possibilitar aos entes governamentais inserir a educação corporativa nas políticas e estatísticas oficiais e servir como canal privilegiado de interlocução;
- Ganhar economia e eficiência e qualidade no desenvolvimento de produtos educacionais;
- Assegurar a visibilidade das ações de educação corporativa;
- Pesquisar, desenvolver e disponibilizar produtos educacionais, melhores práticas e métricas em educação corporativa nacional e internacional; e
- Estimular o intercâmbio e o desenvolvimento de parcerias com centros de ensino e pesquisa em áreas de interesse dos associados.

promovida no ano anterior e contou com “irrestrito apoio da Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC”.

Foi lançada também a coletânea Educação Corporativa- Contribuição para a Competitividade e também, apresentado o Sistema de Informação de Educação Corporativa, este sistema engloba especialistas e universidades corporativas, marco teórico, cenário nacional e internacional entre outras informações acerca da educação corporativa no Brasil, estando disponível no Portal de Educação Corporativa do MDIC (BRASIL, [200?b]).

Após uma cerimônia de abertura que contou com a fala de representantes dos Ministérios envolvidos e de articuladores de empresas estatais com UEC, seguiu-se a apresentação dos painéis e a realização dos debates. Na apresentação da EC no cenário internacional ponderou-se que a expansão da universidade teria passado por três ondas distintas: a primeira delas seria o seu vínculo com a Igreja no período da Idade Média (século XI), a segunda onda, seria sua vinculação ao Estado, o que se deu em período posterior à Revolução Francesa (século XIX) e finalmente a terceira onda estaria representada pelas empresas, já no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, ao final do século XX e início do século XXI.

Assim, as UC surgiram como decorrência da frustração da área de negócios com a preparação fornecida pelo ensino superior, no contexto na rápida obsolescência e necessidade de reciclagem do conhecimento. Elas teriam se desenvolvido a partir dos departamentos de T&D - mas guardariam diferenças dos mesmos - adotando o termo universidade após a década de 80. A longo prazo, a única fonte permanente de vantagem competitiva da organização seria a capacidade de aprender mais depressa do que os concorrentes, tomando-se assim, as corporações como entidades educadoras através de suas universidades corporativas e, o que tornaria uma universidade corporativa, de fato corporativa, seria a sua ligação com a estratégia de negócios.

As UC teriam 3 papéis fundamentais: reforçar e perpetuar o comportamento, gerenciar a mudança e direcionar e moldar a organização. Os estágios de desenvolvimento seriam o operacional, o tático e o estratégico, quando a UC se tornaria uma fábrica de conhecimento, em que assume um papel direto e pró-ativo em relação à estratégia empresarial.

A mesma postura crítica adotada na oficina anterior quanto à universidade (por eles denominada de tradicional ou clássica) se repete na presente oficina, na qual se difundem idéias relativas a suposta incapacidade da universidade tradicional em atender as demandas do mercado.

No tocante ao panorama da educação corporativa no contexto brasileiro, foi

apresentado, pelo prof^o Afrânio Aguiar, um relatório¹⁷ contendo os dados obtidos por meio da aplicação de um questionário enviado às empresas que, supostamente, executam ações de educação corporativa. Estes dados foram tabulados, analisados e o resultado, apresentado na ocasião.

No que diz respeito à certificação, o discurso tornou-se mais ameno, em relação ao ano anterior, no sentido de se reconhecer que este é um tema que demanda discussões mais aprofundadas e que a certificação feita pela empresa poderia ter um caráter mais específico, voltado para os negócios e não um caráter geral ou ainda, a UC teria um papel de co-participação no que se refere a certificação, não fazendo da UC uma certificadora, mas uma emissora de certificação complementar. Conclui-se pois, acenando-se para duas possibilidades:

- 1 A obtenção de certificação reconhecida pelo MEC, de maneira a agregar valor à capacitação do profissional e aumentar sua empregabilidade;
- 2 Possibilidade de criar um sistema de certificação próprio da EC, que traga a especificação das competências obtidas pelos profissionais e possa ser reconhecida pelas diferentes instâncias, sobretudo pelas empresas associadas e também pelo governo.

5.2.1.3 III Oficina de Educação Corporativa

A terceira oficina aconteceu nos dias 03 e 04 de maio de 2005, nas dependências do Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia – CONFEA, em Brasília.

Foram propostos e debatidos temas apresentados em quatro painéis cujos objetivos foram:

- 1 Analisar os desafios dos processos de certificação de pessoal e a necessidade de envolvimento com a comunidade acadêmica, tendo como referência iniciativas no Brasil e exterior, com relatos de experiências relativas aos processos de certificação de pessoal e de sensibilização quanto à importância da educação corporativa para a competitividade empresarial. Foram apresentadas as experiências da Rede Globo e do Mc Donalds.
- 2 Discutir metodologias e modelos para a gestão de unidades de Educação Corporativa com o intuito de estimular o desenvolvimento de metodologias e modelos aplicáveis à

¹⁷ Uma análise mais pormenorizada deste documento consta no capítulo posterior deste trabalho.

gestão de Unidades de Educação Corporativa;

- 3 Refletir sobre estruturas de registro de dados e provimento de informações sobre atividades de Educação Corporativa no Brasil para o desenvolvimento de um modelo de sistema de informação;
- 4 Discutir possibilidades de mecanismos que contribuam para estimular a consolidação e ampliação das atividades de EC, em especial em pequenas e médias empresas, abordando a responsabilidade social da empresa no processo de capacitação e a cooperação internacional, bem como avaliar as conveniências de ampliação de cooperação nacional e internacional na área.

Nesta ocasião foram apresentadas experiências de educação Corporativa das empresas Mcdonalds, Natura, Rede Globo, Banco do Brasil, Caixa, Petrobrás, Confea e Uniethos.

Nesta oficina, Ricardo Young, Presidente Executivo do UniEthos¹⁸ e do Conselho Deliberativo do Instituto Ethos, expôs seu posicionamento quanto à “inadequação” da academia, o que se constitui, não um discurso isolado, mas de uma fala recorrente entre àqueles que defendem a EC como prática empresarial:

A academia não pode confundir a produção do conhecimento como uma demanda apenas acadêmica. Deve-se enxergar toda a nova realidade do mercado e da Era do Conhecimento. O que acontece hoje, nesse sentido? Vive-se um paradoxo. A academia tende a produzir conhecimento para uma realidade que, em muitos casos, não se aplica ou porque sua produção está mais preocupada em atender a ritos meritórios que se referem à titulação acadêmica ou porque a produção do conhecimento está ligada a sua própria dinâmica atemporal. Do mesmo modo, não seria inconveniente afirmar que a academia apresenta dificuldades de antecipar tendências nos diversos campos do saber, mormente àqueles frutos da revolução tecnológica (YOUNG, 2005, p. 168)

Para Young, não somente as instituições públicas estariam em “descompasso” com a atual sociedade do conhecimento, como também as instituições privadas de ensino estariam aquém do acelerado ritmo do progresso tecnológico atual, restando, portanto, as empresa que, pressionadas pela competitividade, acabam se tornando centro de produção de pesquisa e de saber e que quanto mais avançada na pirâmide tecnológica, mais produtora de saber a empresa se torna:

Enquanto as instituições públicas existentes no país atendem a uma população de alta renda, que têm acesso assim ao melhor ensino, as particulares atendem à

¹⁸ O UniEthos se denomina como “uma organização voltada ao desenvolvimento da sustentabilidade e da gestão socialmente responsável na estratégia e nas práticas de negócio das empresas. Por meio de conteúdos e metodologias avançadas e instrutores altamente capacitados, o UniEthos oferece educação executiva e assessoria, voltadas para lideranças e os gestores empresariais, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de negócios sustentáveis, alinhados com a preservação ambiental e a promoção social. (UNIETHOS, [200?])

população de baixa renda, que trabalha de dia e paga seu curso universitário à noite. Apesar das muitas e honrosas exceções, isso tem levado a universidade particular, em geral, a um pragmatismo comercial que a afasta ainda mais da necessidade ou da demanda da produção de novos saberes.

Todo esse quadro de dificuldades e desencontros entre o que se espera de uma universidade e o que a sociedade demanda dela produz inevitavelmente uma reação dos que necessitam urgentemente do saber no mundo globalizado de hoje. O fato é que as empresas – premidas pela competitividade, por um processo de obsolescência tecnológica acelerada e por um pragmatismo muito mais objetivado pelo mercado que por qualquer circunstância acadêmica – começaram a produzir não apenas saberes, mas também capacitação. (YOUNG, 2005, p. 168-169)

Young e os demais defensores das UCs se prevalecem, das críticas destinadas ao atual sistema de ensino que possui, reconhecidamente, deficiências e lacunas, para justificar o preenchimento destas, através de um sistema de educação determinado pela lógica da empresa e conseqüentemente do mercado. Cabe ainda, ressaltar neste ponto, alguns comentários relativos ao UniEthos. Este organismo é responsável pelo desenvolvimento de pesquisas, capacitação, documentação, informação e desenvolvimento de convênios nacionais e internacionais de cooperação voltados ao apoio nas ações do Instituto Ethos. Para André Martins,

[...] a criação do UniEthos corresponde à tentativa de se criar um espaço próprio de produção de conhecimentos que não fique sujeito aos ritmos e contradições internas das instituições de ensino superior, em especial das públicas, e à dependência de seus docentes-pesquisadores. O que se busca com esse organismo é a criação de um espaço de pesquisa e formação organicamente vinculado à ideologia burguesa, logo, de caráter instrumental (MARTINS, 2005, p. 167).

Se para o instituto UniEthos, a Educação Corporativa representa a solução para suprir as deficiências do ensino superior, para Santos et al:

O “conhecimento” adquirido pelo indivíduo nas Universidades Corporativas, em geral, tem por parâmetro os interesses do mundo empresarial, pouco (ou nada) contribuindo para que o sujeito seja capaz de pensar criticamente sua realidade dentro e a partir do mundo do trabalho. As informações recebidas por ele se limitam ao ambiente empresarial e são em grande medida descartáveis fora da esfera da execução, não oferecendo, assim, contribuição para possibilidade de desenvolver sua consciência. (SANTOS, et al, 2007, p. 85-86)

Lembram ainda que é de suma importância ratificar que esse modelo de educação visa formar profissionais “moldados”, restringindo sua educação, a fim de atender a necessidade e o perfil da empresa.

SANTOS (2006, p. 12), assinala que:

Competitividade e produtividade constituem o princípio educativo da universidade corporativa, e sua prática revela intencionalidade e esforço no sentido de disseminar o *ethos* capitalista, de modo geral e empresarial, de modo específico, ao mesmo tempo em que o mesmo espaço formativo é utilizado para a expropriação do conhecimento tácito, através das noções de colaboração, participação, trabalho em equipe e disseminação do que sabe o trabalhador.

A pesquisadora desenvolve sua crítica, apontando que o deslocamento do papel do Estado para o empresariado na direção de projetos educacionais se apresenta com a justificativa da mudança de base técnica do trabalho, ou seja, a substituição do modelo fordista pelo modelo de acumulação flexível, gerando assim, segundo o discurso hegemônico, a necessidade de um novo "trabalhador", formado de acordo com o *ethos* da empresa.

No que diz respeito à certificação, foi proposto que, as universidades corporativas pleiteiem o reconhecimento do Ministério da Educação para que possam ter e oferecer sua própria certificação. Defenderam que são capazes de produzir programas com a mesma competência ou até mesmo maior que as academias. Argumentaram que, se a produção desse conhecimento está atrelada à prática empresarial, nada mais justo que a própria organização possa certificar. Defenderam a idéia de que essa certificação é socialmente desejável, porque enquanto o funcionário muitas vezes não tem tempo para poder fazer uma segunda jornada de formação acadêmica, a empresa pode propiciar essa formação em seu ambiente de trabalho. Enfim, a empresa executaria, neste caso, essa importante função social. Vale lembrar outro forte argumento defendido pelas organizações em favor da universidade corporativa: se tantas faculdades particulares são constituídas sem o rigor e a seriedade com que uma universidade corporativa se forma, por que essas instituições podem certificar e as empresas não?

5.2.1.4 IV Oficina de Educação Corporativa

Nos dias 28 e 29 de novembro de 2006, na sede do Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia – CONFEA, em Brasília, foi realizada a quarta edição das oficinas de educação corporativa, cujo tema central foi: A Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior: Atividades de Educação, Certificação e Fóruns de Competitividade.

A oficina foi dividida em 03 sessões nas quais alguns temas foram postos em discussão:

- Sessão I: A Educação Corporativa no contexto da Política, Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior:
 - Tema 1: Síntese analítica dos resultados do levantamento empreendido pela STI/MDIC sobre a situação das atividades de EC no Brasil.
 - Tema 2 : Avaliação das atividades de Educação Corporativa – Fundamentos.
- Sessão Especial: A Inteligência Competitiva e as iniciativas de EC: o desafio do conhecimento e da informação estratégica para a competitividade das empresas;

- Sessão II: Sistema de avaliação de atividades de Educação Corporativa:
 - Tema 1: Avaliação de reação, de aprendizagem e de resultados. A experiência de avaliação no âmbito da ELETRONORTE;
 - Tema 2: A avaliação como instrumento para fortalecimento das estratégias de empresas globais. Academie Accor: Estímulo à educação sustentável.
- Grupos de trabalho da Oficina: A questão da certificação no escopo da educação corporativa: conceito e aplicação; limitações e oportunidades e recomendações.
- Sessão III: Política industrial, Certificação e Competitividade empresarial.
- Sessão Especial: Gestão por competências:
 - Tema 1: O sistema de desenvolvimento profissional e de gestão por competências do Banco do Brasil.

No ano de 2006, a STI/MDIC realizou uma nova pesquisa, nos moldes da anterior realizada no ano de 2004, com o objetivo de acompanhar as tendências das práticas de EC das empresas. A metodologia de trabalho adotada para obtenção dos resultados foi a mesma da anterior, ou seja, o envio de um questionário, que seria voluntariamente respondido pelas corporações, às empresas que adotam esta prática. Nesta oficina foram apresentados, então, uma síntese dos resultados da pesquisa que foi intitulada de “Atividades de Educação Corporativa no Brasil: Análise das Informações Coletadas em 2006 pela STI – Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior”¹⁹.

Esta oficina abordou um tema que, até então, ainda não havia sido debatido nas edições anteriores das oficinas: a questão da avaliação em educação corporativa. O tema foi apresentado pela prof^a Kira Tarapanoff²⁰ que apresentou os dois modelos mais utilizados para avaliar o sucesso das ações de educação corporativa nas empresas. Os modelos utilizados - modelo de Kirkpatrick e o modelo ROI - têm sua origem na metodologia de avaliação adotada pelos sistemas de RH e treinamento. O Modelo de Kirkpatrick, foi desenvolvido pelo professor Donald L. Kirkpatrick, da Universidade de Wisconsin (EUA), tendo publicado pela primeira vez suas idéias em 1959. Os artigos foram posteriormente incluídos em seu livro

¹⁹ Uma análise mais detalhada deste documento consta no capítulo posterior deste trabalho juntamente com a pesquisa realizada em 2004.

²⁰ A professora Kira Tarapanoff é graduada em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília, mestre em Ciência da Informação pela *Emory University/ School of Librarianship*, doutorado em Ciência da Informação pela *Sheffield University/Faculty of Education* e pós-doutorado pela *Sheffield University/Faculty of Social Sciences*. Atualmente é Pesquisadora Associada Senior da Universidade de Brasília, Pesquisador Associado Senior 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Colaboradora da Universidade Federal de Minas Gerais, Pesquisadora do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Pesquisador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Evaluating Training Programs em 1975, e desde então seu modelo foi disseminado, vindo a tornasse um dos mais utilizados e populares modelos de avaliação da formação e de aprendizagem em RH de empresas e comunidades de treinamento. O modelo, dividido em quatro níveis, foi mais tarde redefinido e atualizado em 1998 no livro *Evaluating Training Programs: The Four Levels*.

Os níveis são seqüenciais e cada um tem sua importância e influencia os seguintes. Os níveis de avaliação são:

1. Avaliação da reação dos participantes ao sistema: permite que o sistema de formação seja objeto de uma avaliação crítica, no sentido de observar-se, particularmente, a forma como os formandos participam na ação, o desempenho nas atividades propostas, a utilização dos recursos disponibilizados e a capacidade de interação com o sistema de formação;
2. Avaliação dos conhecimentos dos participantes: com a avaliação formativa, o formador constata os progressos do formando na aprendizagem e procura assegurar a sua interatividade com o sistema formativo, de modo que, o formando adquira capacidades, interesses e recursos metodológicos que lhe permitam a autonomia na aprendizagem;
3. Avaliação do comportamento dos participantes: procura-se avaliar a mudança de comportamento promovida pelos novos conhecimentos, isto é, até que ponto estão sendo postos em prática, contribuindo para a melhoria do desempenho e da produtividade do indivíduo nas suas diversas competências funcionais;
4. Avaliação dos resultados da formação e respectivo impacto: detectada a partir de indicadores concretos, como, mudanças de comportamento verificadas e a sua colocação ao serviço de determinada organização. Para medir-se a eficácia podem se usados indicadores, como, melhor nível de proficiência; menor tempo de execução de tarefas; menor número de reclamações por unidade de tempo ou serviço; melhoria da qualidade dos produtos face aos anteriores; modificação dos processos produtivos; aumento das receitas acarretadas pelas mudanças estratégicas originadas pela formação. Essa eficácia é, por outras palavras, o Retorno do Investimento. E será pelos resultados registrados pelos diferentes indicadores que se pode argumentar que a formação mais do que um custo é um investimento rentável a médio e mesmo a curto prazo.

O modelo ROI foi concebido no final da década de 1970 e se constitui num processo centrado no cliente, vindo ao encontro das necessidades informacionais dos indivíduos que iniciam, aprovam e patrocinam o programa. É dividido em 5 níveis:

1. Reação, Satisfação, Planejamento da Ação: mede o grau de satisfação dos participantes do treinamento e seus planos para aplicar as competências adquiridas, e o que aprenderam;
2. Aprendizado: focaliza o que os participantes aprenderam durante o programa;
3. Aplicação e implementação: variedade de métodos de acompanhamento usados para determinar se os participantes aplicaram o que aprenderam no trabalho;
4. Impacto sobre o negócio: mensuração focaliza os resultados reais atingidos pelos participantes do treinamento na aplicação das competências adquiridas no seu local de trabalho;
5. Retorno sobre o investimento: compara os benefícios monetários com os custos despendidos.

A EC oferecida pela corporação deve servir à missão, ao negócio, aos objetivos e às estratégias organizacionais, de forma pró-ativa. A avaliação de desempenho das universidades corporativas e de uma maneira geral toda a atividade de educação corporativa, deve pautar-se por estas diretrizes. E também no conhecimento sobre as competências institucionais disponíveis e suas falhas, e para que estas sejam superadas é necessário sugerido que as universidades corporativas sejam administradas como um negócio.

Como podemos observar na descrição dos modelos, eles estão baseados numa metodologia que busca detectar, em que medida, os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação são mobilizados e postos em prática para benefício da empresa e em última análise como eles favorecem o retorno financeiro, reforçando assim o caráter mercadológico da educação proposta pelas empresas, fortemente articulada ao capital.

Quanto às questões relativas à certificação, os debates centraram-se, pela primeira vez, não só na certificação de pessoas, como também na certificação de produtos e sistemas.

5.2.1.5 V Oficina de Educação Corporativa

Nos dias 3 e 4 de outubro de 2007, na sede do CONFEA, em Brasília, DF, realizou-se a quinta edição das oficinas com o tema central: Competitividade Empresarial e Inovação. Este evento tratou de temas até então inéditos nas outras versões das oficinas, como , Cultura

Intraempreendedora e Banco de Conteúdos Educativos entre outros, conforme programação abaixo:

- Sessão I: Inovação do Aprendizado para a Competitividade
 - Tema 1: O Papel da Produtividade e da Inovação
 - Tema 2: Cultura Intraempreendedora para a Competitividade
- Sessão II – Disseminação e Compartilhamento do Conhecimento
 - Tema 1 - Educação a distância aplicada à Microempresa e Empresa de Pequeno Porte
 - Tema 2 - Banco de Conteúdos Educativos
- Sessão III: Ações de Educação Corporativa com a União Européia: elementos para a construção de um projeto de cooperação com o MDIC e ABEC
- Sessão IV: Investimentos na Educação do Trabalhador: Crescimento Econômico do País e Resultados das Organizações
 - Tema 1 - Sociedade do Conhecimento: Desafios para a Indústria Brasileira
 - Tema 2 - Universidade da Indústria - Unindus
 - Tema 3 - Resultado de Pesquisa Prof. Marisa Eboli, Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo (FIA/USP)
 - Tema 4 - Educação para a Nova Indústria
- Sessão V: Estado da Arte X Tendências da Educação Corporativa no Brasil
 - Caso 1: Sidney Nogueira – Embraer
 - Caso 2: Armando Lourenzo, Diretor da Universidade Corporativa Ernst & Young
 - Caso 3: Antonio Freitas – Fundação Getúlio Vargas
- Sessão VI: Discussão do regulamento do Prêmio Melhores Práticas em Educação Corporativa
- Sessão VII – Linhas de Financiamento para a Inovação do BNDES

Um dos temas abordados nesta oficina foi a Cultura Intra-empreendedora, assunto que vem sendo estudado pelo pesquisador canadense Louis Jacques Filion²¹, nesta ocasião foi apresentado o perfil do intra-empreendedor e do papel fundamental que ele tem dentro das organizações. O intra-empreendedor geraria mudanças dentro das organizações e teria o

²¹ Louis Jacques Filion é professor de Empreendedorismo da Rogers-J.A.Bombardier na H.E.C, a Escola de Negócios de Montreal. É especialista na área de empreendedorismo e gestão incluindo os campos de recursos humanos, gestão de operações e marketing. Foi consultor de gestão no escritório da firma Ernst & Young, em Montreal. Sua pesquisa está relacionada com os sistemas de atividade de empresários, o processo visionário, a nova criação de risco e o empreendedorismo tecnológico.

desejo de fazer coisas novas. Possuiria habilidades para se diferenciar e atender eficientemente os clientes. Seu pensamento é: estou alinhado com a empresa e com as necessidades dos clientes e para isso não preciso de chefe. O questionamento seria se é possível transformar uma empresa numa comunidade de intra-empresendedores. Pelo resultado da pesquisa de Filion, isso seria possível e para tanto se faria necessário identificar como este processo se consolida em cada empresa, sendo, portanto, fundamental identificar e socializar as melhores práticas.

Foi apresentado pela professora Eleonora Jorge Ricardo²² a proposta de criação de um Banco de Conteúdos Educativos cuja característica principal seria a autoria coletiva e que teria o objetivo de:

[...] criar e fomentar condições de compartilhamento de conteúdos que provoquem mudanças significativas na aprendizagem das Organizações pela utilização de objetos educacionais estruturados, que busquem a universalização de seu uso e reuso, com suas características tecnológicas educacionais inerentes, e que visem essencialmente o crescimento sócio-cultural do ser humano (RICARDO, 2007, p. 10).

A missão do Banco de Conteúdo Educativos seria o compartilhamento: empresas com o mesmo propósito poderiam compartilhar conteúdos, ou seja, o conteúdo de uma empresa poderia ser empregado por outra empresa. O BCE necessitaria da mobilização de recursos para sustentação, como, por exemplo, acordo com empresas e submissão de projetos de pesquisa a instituições de fomento.

Esta oficina contou também com a participação de três representantes de países da Comunidade Européia, inaugurando, oficialmente, um movimento de busca de cooperação com instituições daquele continente. O prof^o Miguel Trigo apresentou a experiência da Universidade do Porto, que possui desde cursos de graduação até pós-doutorado. Um de seus projetos mais estratégicos é intitulado de “Programa Integrado de Apoio a Empresas”. Mantém também projetos voltados para o “Desenvolvimento das universidades corporativas”. Relatou que a literatura dizia que a UC seria uma grande ameaça às universidades tradicionais, entretanto, buscaram tornar-se pró-ativos e transformaram as ameaças em oportunidades, tendo implantado 3 universidades corporativas. Uma regional (para uma região de micro e pequena empresa); outra setorial (área médica) e uma cooperativa de farmácias.

²² Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa de Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas na Educação. Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É autora e organizadora de vários livros sobre EC livro Educação Corporativa. Membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Diretora de relações com agentes de educação corporativa da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (SBGC). Consultora em projetos de EAD, Educação Continuada, Educação Corporativa e Inovação

O Prof. Luc Quoniam²³ apresentou quatro propostas de cooperação entre a Universidade Fernando Pessoa, o MDIC e a ABEC. A primeira proposta visa avaliar os créditos feitos no Brasil e validá-los na Universidade Fernando Pessoa, sendo necessário para isso, um acordo e outras providências legais e administrativas. A segunda proposta inclui apoiar empresas no esforço de exportação entre Brasil e Portugal e estruturar um modo de auxiliar as empresas portuguesas no comércio brasileiro e vice-versa. A terceira proposta trata de multiplicar o modelo da Universidade Fernando Pessoa na construção de universidades corporativas no Brasil. E a quarta proposta sugeriu a possibilidade de ampliar a Oficina para a Europa, a fim de apresentar e discutir as experiências européias e brasileiras. A realização deveria acontecer na cidade do Porto, Portugal, em 2008.

Conforme demandado em oficinas anteriores, quando foi apontada a necessidade de buscar experiências internacionais sobre certificação, esta oficina contou com a participação do Prof. Michael, da Pearson, da empresa britânica Edexcel, que apresentou a política e implementação de desenvolvimento profissional por competências do governo do Reino Unido (UK), onde há um Programa de Capacitação do Governo denominado, “Capacidades Economicamente Valiosas”, entendendo que a capacitação está fundamentalmente ligada à saúde econômica e social do UK, acredita-se que desenvolvendo capacidades assegura-se a competitividade, o crescimento econômico, a criação de riqueza e justiça social. Afirmou que o governo do UK é líder mundial em desenvolvimento de competências, identificando necessidades de aperfeiçoamento nos modelos existentes, criando uma cultura de aprendizagem contínua. O país desenvolveu um sistema de créditos que permite que as qualificações “cruzem fronteiras” e dispõe de um departamento de governo de Autoridade Regulatória (QCA - Autoridade Reguladora Britânica de Currículo e Qualificação) que exerce rígido controle que garante os resultados do progresso da aprendizagem em parceria com o maior órgão certificador do UK: a Edexcel. Os projetos de qualificação partem da identificação das necessidades do empregador por meio de Conselhos de Capacidades Setoriais (CCS) e a Edexcel atua como parceiro fundamental da QCA no desenvolvimento de novas qualificações. O governo do UK exige que as qualificações existentes sejam revalidadas a cada cinco anos e os órgãos certificadores são responsáveis pelos processos de garantia de qualidade nos centros de treinamento, sendo sujeitos a uma auditoria anual pela

²³ Possui graduação em Chimie Analytique & Protection de l'Environnement pela Université Aix Marseille III (1981) e em Océanologie pela Université Aix Marseille III, mestrado em Océanologie pela Université Aix Marseille II e doutorado em Science de l'Information et de la Communication pela Université Aix Marseille III (1988). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo, professor titular da Université Du Sud Toulon Var e Professor Titular da Universidade Fernando Pessoa. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Ciência da Informação e Comunicação

QCA – a autoridade regulatória inglesa. Quanto às novas qualificações, são desenvolvidas em parceria com CCSs para assegurar que as necessidades de capacitação estão devidamente refletidas e incorporadas.

A Profa. Marisa Eboli da FIA/USP, apresentou os resultados de pesquisa realizada através do Programa de Estudos em Pessoas. Destacou a importância dos gestores que adotarem uma postura da aprendizagem contínua em suas empresas. E levantou a questão do feedback e da meritocracia: não dá para pensar meritocracia sem pensar em avaliação. Observou que não temos ainda esse paradigma cultural do mérito. A essência da EC é o sistema baseado por competência e é preciso diferenciar o mérito. E por isso, o papel do líder é fundamental. O Sistema de EC busca formar pessoas com base em competências, promovendo um processo de aprendizagem vinculado aos objetivos e métodos empresariais. Apresentou os 7 princípios e práticas de sucesso: competitividade; perpetuidade; conectividade; disponibilidade; cidadania; parceria e sustentabilidade.

Uma das experiências apresentada na seção V desta oficina, foi da universidade corporativa da empresa Brasileira de Aeronáutica – Embraer, que tratou de questões relativas à avaliação. Foi enfatizado que os resultados alcançados pela empresa são centrais na avaliação de desempenho da capacitação e que se os resultados não forem convincentes, não persistirão os modelos adotados. As avaliações, portanto, são essenciais. Citou o problema de falta de qualidade dos engenheiros formados pelas universidades brasileiras. E que, por isso, criaram o Programa de Especialização de Engenharia. Conseguiram, assim, superar o problema de falta de competências nas áreas críticas da empresa.

Outra novidade nesta oficina foi a apresentação do Prêmio Melhores Práticas em Educação Corporativa, nesta ocasião foi posta em pauta a discussão do seu regulamento que com algumas alterações foi aprovado.

O representante do BNDES pretendeu dar uma visão mais horizontal sobre o Banco, no sentido estratégico e operacional de projetos apoiados e financiados. O tema “Inovação do Meio Tecnológico” foi incorporado pelo Banco fazendo parte de sua atuação. Mencionou alguns exemplos de projetos apoiados pelo Banco para fomentar esse ambiente inovador, com vínculo com a universidade. Fazendo ressonância com outros palestrantes, destacou que o caminho para a inovação é possível e apresentou alguns exemplos de empresas que foram bem sucedidas com apoio do BNDES.

5.3 1º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA BRASIL/EUROPA

A sexta oficina não foi realizada oficialmente pelo MDIC, tendo se transformado no 1º Encontro de Educação Corporativa Brasil/Europa, realizado em 2007 na Universidade Fernando Pessoa (Porto-Portugal). Este encontro, entretanto, obedeceu o mesmo molde das oficinas realizadas nos anos anteriores, contanto inclusive com muitos dos participantes que habitualmente estão presentes a estes encontros. Contou também, por ser um evento internacional, com interlocutores de entidades européias. Por ocasião da quinta oficina foi proposto que a sexta oficina fosse realizada em Portugal, a fim de debater “a importância da internacionalização empresarial numa ligação estreita à Educação Corporativa como uma ferramenta para a concretização de estratégias e para a qualificação dos Recursos Humanos”. Assim, nos dias 11 e 12 de Junho de 2008, nas instalações da Universidade Fernando Pessoa (UFP) teve lugar o 1º Encontro de Educação Corporativa Brasil/Europa. O evento foi organizado²⁴ pela Universidade Fernando Pessoa (UFP), em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior do Brasil, com a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC) e com a Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI). O tema central do encontro foi a Educação Corporativa, Capacitação e Internacionalização das empresas. Foram realizadas 6 sessões (além da sessão de abertura e encerramento), dois painéis e uma sessão especial para relato do Prêmio Melhor Práticas em Educação Corporativa Brasil-2008. Ao todo foram apresentados 27 trabalhos, estiveram presentes 31 oradores, 11 moderadores e havia 43 empresas representadas, entre elas, Petrobrás, Vale do Rio Doce, Datasul, Embraer, Grupo Salvador Caetano, ISVOR/FIAT, TAM Linhas Aéreas, ACCOR, bem como havia presente, representantes de empresas da América Latina, de diversos organismos públicos e instituições de ensino superior brasileiros, além de representantes de entidades européias. O evento recebeu o apoio da União Européia (UE) e da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (UNIDO).

Os temas debatidos no encontro foram: Estratégias para a Internacionalização; Formação e Desenvolvimento de Competências; Recursos Humanos; Cooperação Empresarial; Sustentabilidade; Comércio Externo e Inovação. Foram também apresentadas as experiências de educação corporativa das empresas Petrobras, Vale do Rio Doce, Datasul,

²⁴ A coordenação geral do evento contou com Ana Rosa Chopard Bonilauri da Associação Brasileira de Educação Corporativa (Abec), Brasil; Francelino Lamy de Miranda Grando, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) Brasil; Gustavo Aishemberg, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (Unido), Áustria; Reginaldo Braga Arcuri, Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (Abdi), Brasil e Salvato Trigo, Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

Embraer, Grupo Salvador Caetano, Isvor/Fiat, TAM linhas aéreas, ACCÒR latin-america, , Ordem dos Engenheiros de Angola e Conselho Empresaria dos Vales do Lima e Minho e EFACEC²⁵.

No encontro foi assinado um acordo de cooperação entre a UFP e ABEC, constituindo-se numa carta de intenções com objetivo de estimular a implantação da Associação Portuguesa de Educação Corporativa. E a proposta foi realizar um intercâmbio de melhores práticas, unindo esforços com o fim de obter as vantagens que a economia do conhecimento pode proporcionar, como aproveitar os ativos intangíveis e os conhecimentos explícitos e tácitos dos trabalhadores.

Foi disponibilizada uma página na internet contendo toda programação, apresentações, vídeo, testemunhos e o relatório final no endereço eletrônico <www.educor.brasil-europa.ufp.pt>

5.4 RELATÓRIOS OFICIAIS PRODUZIDOS PELA SECRETARIA DE TECNOLOGIA INDUSTRIAL

Como parte integrante da política ministerial voltada para a EC, encontra-se a produção de relatórios, cuja finalidade é levantar dados e informações sobre a EC Brasil, compondo um panorama de sua implementação em território nacional.

O primeiro relatório data de 2004 e o documento resultante desta ação foi intitulado de “Análise de Dados sobre Atividades de Educação Corporativa no Brasil: Relatório”. No ano de 2006, nova pesquisa é realizada, e seu resultado intitulado de “Atividades de Educação Corporativa no Brasil: Análise das Informações Coletadas em 2006 pela STI – Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior”.

Os relatórios estão baseados em informações obtidas por meio da aplicação de formulário de coleta de dados sobre as atividades de EC no Brasil que foram enviados a empresas que adotam esta prática.

Os documentos foram publicados pelo MDIC e produzidos, por solicitação da STI, ao Profº Afrânio Carvalho Aguiar²⁶, que é engenheiro e possui uma empresa de consultoria em

²⁵ O Grupo EFACEC atua no campo eletromecânico nacional de capitais portugueses, nas áreas de energia, transporte, logística e engenharia, possuindo uma unidade industrial no Brasil.

²⁶ Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduação em Engenharia Elétrica pela mesma universidade, mestrado em Ciência da Informação pela Case Western Reserve University e doutorado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professor

Administração, Política e Gestão de Ciência e Tecnologia (C&T), na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A formação do pesquisador em Engenharia poderia causar algum estranhamento inicial, no entanto, é nas áreas de Economia, Administração e, sobretudo na Engenharia de Produção que se concentra a maior parte da literatura produzida sobre a temática. Estes estudos, de caráter não-crítico, baseiam-se muitas vezes, na teoria do capital humano ou capital intelectual para defender a implantação de um sistema de EC.

O elaborador do relatório diz considerar conveniente deixar claro que, “as interpretações constantes do Relatório são de responsabilidade exclusiva do consultor e não representam necessariamente o ponto de vista da Secretaria de Tecnologia Industrial” (BRASIL, 2006, p. 6), no entanto, ambos os relatórios elaborados pelo Prof^o Afrânio Carvalho Aguiar são oficialmente utilizados pela Secretaria, inclusive divulgados em eventos públicos, tais como as Oficinas promovidas anualmente pelo Ministério, que reúnem grandes empresas e intelectuais da área.

O relatório afirma que os resultados obtidos na pesquisa de caráter exploratório, “clarificam vários aspectos relacionados com a questão da Educação Corporativa no Brasil” (BRASIL, 2006, p. 30), mencionando que o “objetivo da pesquisa exploratória é explorar um problema ou uma situação para prover critérios e compreensão” (BRASIL, 2006, p. 30), e que “geralmente é empreendida para viabilizar a formulação de um problema ou para permitir sua melhor definição, contribuindo para a obtenção de critérios para desenvolver uma abordagem a esse problema” (BRASIL, 2006, p. 30).

No relatório, em momento algum, é claramente afirmado que os dados colhidos poderão servir de referência para o governo no estabelecimento de regulamentação e legislação pertinentes ou aponta para a necessidade de se elaborar diretrizes político-pedagógicas que orientem as UEC já existentes e àquelas que virão a ser desenvolvidas pelas empresas, nos parece, que seu papel é apenas o de incentivar a criação de novas unidades, sem a preocupação em promover a normatização ou regulamentação das UEC.

Esta postura parece refletir um traço da política neoliberal adotada pelo Ministério a partir dos anos 90, quando vai se incorporando, progressivamente, o ideário da sociedade civil e do mercado como elementos que devem ter autonomia para se autogerir, com pouca ou nenhuma interferência estatal, pois esta poderia ferir as liberdades individuais e coletivas. A condução da política de EC parece seguir a lógica do Estado a serviço do mercado: o governo

adjunto da Fundação Mineira de Educação e Cultura. Tem experiência na área de Ciência da Informação e em Administração, com ênfase em Teoria da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: redes cooperativas de pesquisa, redes organizacionais, política científica e tecnológica, política e gestão de ciência e tecnologia e gestão do conhecimento e presta assessoria ao MDIC.

oferece o apoio logístico e a isenção fiscal e tributária conveniente às empresas para a expansão desta modalidade de educação, não havendo qualquer intervenção, por parte do Estado, na definição de normas, regulamentação e acompanhamento das UEC. “O Estado (de bem-estar social) perdeu espaço para o estado neoliberal. De produtor de bens e serviços, o estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil” (NEVES, 2005, p. 33).

Para Giddens (1999, p. 84) e o pensamento da Terceira Via²⁷, o Estado e os governos de uma maneira geral, são vistos com descrédito:

O governo, em todos os níveis, é objeto de desconfiança em parte porque é pesado e ineficaz. Em um mundo em que as organizações empresariais reagem rapidamente à mudança e são mais ágeis em seus movimentos, o governo pode ficar para trás... a maioria dos governos ainda tem um bocado a aprender com a melhor prática empresarial.

Assim, para os ideais da Terceira Via, reestruturar o Estado significa absorver do mercado idéias e práticas bem sucedidas e ainda, limitar o seu poder. O governo existiria apenas, grosso modo, para “fomentar a paz social e um sistema jurídico eficaz”; “promover o desenvolvimento ativo do capital humano”; “regular o mercado segundo interesses públicos” e “prover meios para representação dos diversos interesses”. Estes três últimos aspectos se articulam bem com as proposições para EC: as empresas - como representantes do mercado e, portanto, conectadas com suas necessidades e interesses - assumem o desenvolvimento do capital humano, muito embora, esta formação tenha como princípio, os objetivos estratégicos empresariais e não o pleno desenvolvimento humano. Quanto a “prover meios para representação dos diversos interesses”, o governo de fato, tem proposto oficinas anuais para discussão da temática, muito embora, reúna apenas os empresários, industriais e intelectuais da área, deixando de fora aqueles que representam o público-alvo da EC, ou seja, os trabalhadores.

Tanto o pensamento neoliberal quanto o de Terceira Via, adotaram a perspectiva liberal de Estado limitado. Limitado quanto ao seu poder, bem como quanto as suas funções. Para Bobbio (1994, p.19) a representação do Estado limitado quanto ao seu poder é o Estado de direito enquanto o segundo pode ser representado pela noção de Estado mínimo.

²⁷O sociólogo inglês Anthony Giddens propõe uma nova teoria política como alternativa ao “superado socialismo” e a “velha esquerda”, bem como, apresenta uma suposta renovação para as políticas neoliberais que já teriam provado sua ineficiência: a Terceira Via, um novo caminho que estaria posto entre a social-democracia e o neoliberalismo, que, no entanto, aproxima-se bastante em estrutura de pensamento e prática política, ao neoliberalismo.

Na doutrina liberal, Estado de direito significa não só a subordinação dos poderes públicos de qualquer grau às leis gerais do país, limite que é puramente formal, mas também a subordinação das leis ao limite material do reconhecimento de alguns direitos fundamentais considerados constitucionalmente, e portanto em linha de princípios invioláveis.

Daí resultam os mecanismos de controle do poder executivo por parte do legislativo, e de ambos, pelo judiciário. E poderíamos citar ainda as agências reguladoras, com autonomia política e os conselhos de âmbito municipal, estadual e nacional, com participação da sociedade civil que, nas mais diversas áreas (segurança, trabalho, educação, saúde, assistência social, etc.), exercem o controle social das ações governamentais.

Nesta perspectiva, quanto “menor” o Estado mais “controlável” ele se torna, daí o princípio do Estado mínimo. Embora, se reconheça o Estado como necessário, ele “deve se intrometer o menos possível na esfera de ação dos indivíduos” (BOBBIO, 1994, p. 21). Nesta perspectiva, até as desigualdades são aceitas, “uma sociedade em que o mercado pode atuar livremente é capaz de gerar grandes desigualdades econômicas, mas estas não importam, desde que as pessoas com determinação e talento possam ascender a posições adequadas às suas capacidades” (GIDDENS, 1999, p. 23).

Dentro desta concepção meritocrática, há uma forte predominância de valores associados à educação e à competência, aspectos estes, inerentes aos projetos de educação corporativa das empresas.

O objetivo declarado pelo MDIC para produzir o documento em tela foi, segundo o elaborador, o de buscar “uma visão ampla e integrada das características das atividades de Educação Corporativa no Brasil” (BRASIL, 2004a, p. 50)

Os relatórios foram elaborados a partir da análise de dados obtidos por meio da aplicação de Formulário de Coleta de Dados elaborado pelas entidades promotoras. No ano de 2004, além do MDIC, participaram da elaboração do questionário²⁸, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Emprego e Trabalho (MTE), já no ano de 2006, o MDIC assume sozinho a realização da pesquisa, sem qualquer participação daqueles Ministérios, bem como, sem que qualquer declaração oficial quanto ao motivo de seu desligamento. Abaixo alguns dados comparativos da pesquisa:

Os relatórios se estruturam de maneira bastante semelhante, ambos estão subdivididos em seções. No ano de 2006 foram efetuados alguns acréscimos e algumas seções sofreram um maior detalhamento.

²⁸ O formulário enviado às empresas no ano de 2006 encontra-se em anexo.

SEÇÕES QUE CONSTITUEM OS RELATÓRIOS ¹	
2004	2006
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução; 2. Criação de UEC (por ano); 3. Fatores de motivação para criação de UEC <ul style="list-style-type: none"> • Governança (hierarquia nas UEC); • Bases para o Planejamento das atividades das UEC; 4. Implementação das atividades de EC (recursos humanos, seleção dos participantes, clientela externa, custos); 5. Características das parcerias; 6. Resultados que já podem ser percebidos a partir da implementação da UEC; 7. Principais dificuldades para operação das UEC; 8. Expectativas quanto à ação governamental; 9. Sugestões para novos estudos; 10. Conclusão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução; 2. Caracterização das organizações (por área e setor de atuação) 3. Criação de UEC (por ano); 4. Origem e fatores de motivação para criação de UEC; 5. Responsabilidade Social; 6. Formalização das atividades e bases para o Planejamento das atividades das UEC; 7. Fases de implementação das atividades de EC (recursos humanos, seleção dos participantes, clientela externa, custos); 8. Governança; 9. Operação das atividades de EC (áreas da empresa que participam, conteúdo, modalidades, recursos tecnológicos e humanos, parceria, número de participantes, clientela, avaliação) 10. Resultados alcançados, procedimentos de avaliação e cessão de material instrucional; 11. Resultados efetivamente percebidos a partir da implementação da UEC na organização; 12. Dificuldades operacionais; 13. Expectativas quanto à ação governamental; 14. Sugestões para a ampliação dos estudos e implementação de novas iniciativas; 15. Conclusão

¹ Elaborado a partir da análise dos Relatórios do MDIC
Quadro 3 – Seções que constituem os relatórios de 2004 e 2006
Fonte: O Autor.

O Ministério enviou às empresas que atuam com Educação Corporativa, o formulário de coleta de dados, no entanto, este formulário foi respondido voluntariamente pelas empresas. O elaborador do documento considera como uma amostra do universo o percentual de empresas que, voluntariamente, respondeu ao mesmo. Porém, é questionável, que o grupo de empresas respondentes possa ser caracterizado como uma amostra válida. Podemos nos perguntar o que motivaria algumas empresas a responder o referido questionário e outras não. É plausível cogitar-se, por exemplo, que apenas aquelas empresas que consideram realizar excelentes atividades de Educação Corporativa o teriam respondido, o que tornaria a amostra tendenciosa e não revelaria a realidade concreta da totalidade das empresas que adotam esta prática. Assim, do ponto de vista estatístico, uma amostra voluntária invalidaria os resultados de uma pesquisa por amostragem.

O objetivo da pesquisa, segundo o elaborador, é o de obter uma visão ampla e integrada das características das atividades de EC, no entanto, quando é o próprio avaliado que responde ao questionário podemos nos interrogar se estas respostas correspondem à realidade ou se revelam o panorama que interessa ao entrevistado revelar, o que comprometeria o objetivo da pesquisa.

O segundo item do relatório fornece dados relativos ao ano de criação das unidades de Educação Corporativa das empresas consideradas na amostra:

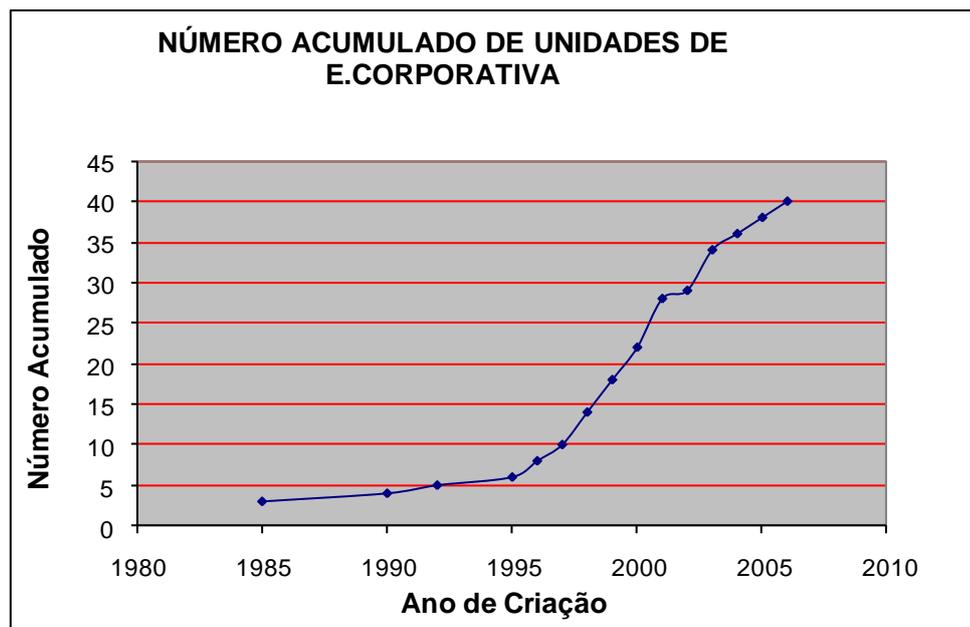


Gráfico 1 – Crescimento numérico das UEC de 1985 a 2006
Fonte: BRASIL, [200?c]

Podemos observar que, o período de maior crescimento das unidades de Educação Corporativa se concentra a partir dos anos 90, momento em que vai se consolidando no país a política neoliberal. O que, por um lado, ocasionou drásticas reformas político-econômicas, com reflexos no mundo do trabalho e na formação e qualificação profissional, passando a exigir a formação de um novo tipo de trabalhador, não só competente tecnicamente, mas também comprometido e responsável socialmente, e que poderia ser mais eficazmente qualificado pela empresa (SANTOS, 2006).

Quando o relatório aborda os fatores de motivação para a criação de UEC, menciona que em 2004, as empresas, em sua maioria, declararam ser a competitividade organizacional, a motivação principal. Já em 2006 elas afirmam que as motivações se relacionam à capacitação interna das equipes para a aquisição de competências específicas. Verifica-se, portanto, uma mudança significativa na resposta das empresas. Não há indicação do que poderia ter contribuído para esta mudança, no entanto, há uma observação, por parte do elaborador, mencionando que, de 2004 para 2006, houve uma alteração metodológica neste item, mas não dá maiores detalhes ou oferece maiores informações, se, ou como, esta alteração poderia ter contribuído para a mudança de posição na resposta das empresas, o elaborador comenta apenas que, a empresa poderia ter passado a atribuir maior importância à capacitação das equipes de um levantamento para o outro, e menciona ainda inclusão do item 'cidadania corporativa' no levantamento de 2006, que não aparecia em 2004. Assim fica levantada a dúvida: as empresas realmente mudaram de posicionamento ou a alteração metodológica teve influência na resposta? Com a alteração, temos um deslocamento paradigmático: enquanto em 2004 fica claro que o que levaria uma empresa a pensar a educação de seus funcionários seria o seu retorno em termos de capacidade competitiva, já em 2006 a atenção se desloca para o trabalhador e sua capacitação, desviando assim, o foco da competitividade. Cabe ressaltar que, mais adiante, no item 6 do relatório, as empresas declaram que a finalidade principal das atividades desenvolvidas pelas UEC é a consecução dos objetivos estratégicos da organização, voltando sua atenção, novamente para a empresa e não mais para o trabalhador. Identificamos aqui uma contradição entre a motivação para a criação das UEC e sua finalidade.

No ano de 2006 o relatório aborda o tema Responsabilidade Social, pretendia-se verificar em que grau a implantação da UEC constituía também um objetivo organizacional relacionado às necessidades de desenvolvimento locais e regionais. Das 41 organizações 21, ou seja 51,21% delas, afirmaram oferecer capacitações visando o desenvolvimento das comunidades.

No conjunto de ideologias que compõe o projeto societário neoliberal, identificamos a chamada “responsabilidade social” que, para Martins (2005, p. 151),

[...] é uma ideologia que expressa o encerramento de crise e tensões hegemônicas e indica novas acomodações políticas e novas movimentações qualitativamente superiores que penetram o campo das políticas de Estado e envolvem todas as frações de classe burguesa, reordenando, as relações políticas mais amplas localizadas no interior da sociedade civil.

O autor segue mencionando que esta intervenção social dos empresários, ainda que fragmentada e difusa, acabou transformando-se em algo orgânico à classe proprietária. “Trata-se de uma nova perspectiva de atuação educativa da classe burguesa rumo à consolidação de sua condição de dirigente de toda a sociedade” (MARTINS, 2005, p. 151).

Para Neves (2005) tal apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, constitui-se numa importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho.

Quanto à hierarquia, os dados revelaram que em 48,8% das empresas, a EC está diretamente subordinada à alta administração, o que corrobora o conceito de que as atividades de EC estão diretamente vinculadas aos objetivos estratégicos da empresa.

Outro dado que chama a atenção está no estabelecimento de parcerias com Universidades e centros de pesquisa, o que ratifica a idéia de que as UEC ultrapassaram os limites dos antigos centros de T&D das empresa, tendo hoje, um alcance muito maior.

Quanto às expectativas em relação à ação governamental, ambos os relatórios apontam numa mesma direção: dentre outras reivindicações, as empresas desejam maior adequação do processo de certificação acadêmica, ou em outras palavras, desejam que elas próprias possam emitir os certificados dos cursos que promovem. Eleonora Jorge Ricardo²⁹, consultora do MDIC, defende a idéia, mencionando na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 40-41:

²⁹ Eleonora Jorge Ricardo é Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2005) na linha de pesquisa de Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas na Educação. É membro do Comitê Editorial da coletânea de artigos sobre a Educação Corporativa: Reflexões e Práticas pelo Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior e Confederação Nacional da Indústria, e ministra palestras sobre o tema no Brasil e no exterior. É professora do Programa de Pós-graduação em Direito da Criança e do Adolescente pela Faculdade de Direito da UERJ. Membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Diretora de relações com agentes de Educação Corporativa da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (SBGC). Consultora em projetos de EAD, Educação Continuada, Educação Corporativa e Inovação. Entre outras publicações já lançou: Educação Corporativa: fundamentos e práticas (parceria com Ana Paula Mundim), Educação Corporativa e Educação a Distância e, Educação Corporativa e Aprendizagem: As Práticas Pedagógicas na Era do Conhecimento, este último em 2009.

A Educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho.

O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (BRASIL, 1996)

Como enfatizado pelo próprio elaborador do relatório, mesmo com deficiências o documento tem o mérito de ser a primeira iniciativa no sentido de sistematizar dados e informações acerca das atividades de educação corporativa no Brasil, no entanto, é importante ressaltar que, para que as informações tenham validade e correspondam de fato, à realidade concreta, são necessárias mudanças na metodologia empregada na coleta dos dados. Da maneira como foi empreendido, o questionário enviado às empresas abriu possibilidades para uma série de distorções, dentre elas, possibilitaram que a empresa apresentasse os resultados e características desejados ou convenientes.

O próprio autor do relatório indica alguns pontos que necessitam de revisão para que as próximas pesquisas possam ser aprimoradas. Assim, os dados obtidos indicam que ainda faltam estudos e iniciativas, tais como os a seguir indicados:

1 – De natureza conceitual

a) Definição clara do conceito de Educação Corporativa que deve ser adotado na constituição do Banco de Dados, sem fugir da realidade de que essas atividades têm larga diversidade entre as organizações que as executam.

2 – De natureza metodológica

a) Um aspecto marcante da análise de dados é que as informações tratadas e interpretadas representam o ponto de vista, predominantemente, dos gestores das Unidades de EC nas organizações, os quais se responsabilizaram pelo preenchimento do Formulário de Coleta de Dados. Nestas condições, os dados obtidos e a interpretação que se faz deles podem, assim, trazer o viés de representarem os resultados e características “desejados” e “convenientes” das atividades de EC. O estudo precisa ser aprofundado buscando aferir a visão de funcionários participantes das atividades, assim como de eventuais clientelas externas, como elementos da cadeia produtiva, fornecedores e clientes;

b) Desenvolvimento de metodologias e de indicadores de avaliação de resultados (impacto, eficácia, eficiência).

3 – De natureza contextual

a) Verificação, em cada caso, da questão de como efetivamente surgiram, ou

evoluíram, de estruturas tradicionais de RH as atuais Unidades de EC. Identificar, quando aplicável, possíveis conexões entre políticas, nessas áreas, entre matrizes e subsidiárias, no caso das empresas globais;

b) Entendimento da razão da relativamente baixa utilização atual dos recursos de Educação à distância por parte das Unidades de EC em operação;

c) Aprofundamento da compreensão sobre a natureza e as características das parcerias no campo da Educação Corporativa, já que os resultados da pesquisa surpreenderam mostrando baixos níveis de colaboração com organizações aptas à prestação desses serviços;

d) Aperfeiçoamento do Formulário de Coleta de Dados ou realização de pesquisas complementares, de sorte a explicitar:

- Elementos característicos dos Centros de Pesquisa, nas organizações que declararam possuí-los, tal como: quadro de pesquisadores e titulação de seus componentes; afiliações; Linhas de Pesquisa que integram; existência de laboratórios; estrutura; etc;
- Elementos característicos das Unidades de Gestão do Conhecimento, nas organizações que declaram possuí-los: estrutura, filosofia de atuação, portais corporativos, procedimentos de socialização do conhecimento; processos de gestão, etc;
- Elementos característicos dos Documentos-base de atuação das Unidades de EC que declaram possuí-los: missão, diretrizes de atuação, governança; elaboração dos planos de ação anuais (periódicos); métodos adotados de avaliação, etc;
- Detalhamento dos procedimentos de avaliação das atividades desenvolvidas nas Unidades de EC, inclusive explicitando os indicadores de desempenho considerados e
- Níveis funcionais dos participantes das atividades de EC, a fim de se compreender a quais categorias funcionais (Alta administração, Gerência Superior, Média Gerência, Supervisores; Auxiliares de Administração, Pessoal de Operação Técnica, etc.) têm sido predominantemente dirigidos os esforços das Unidades de EC.

5.5 PRÊMIO “MELHORES PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO CORPORATIVA” - 2008

Para Gramsci (2002, p. 28) “todo o Estado tende a criar e a manter um certo tipo de

civilização e de cidadão” assim como tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros. “Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2002, p. 28). Neste processo, o Estado se utiliza de determinadas estratégias para alcançar estes desígnios, como reprimir ou punir, tendo como instrumento o campo do Direito, ou ainda, premiar àqueles resultados sociais considerados positivos:

O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de educação cívica desenvolvida pelo estado. Na concepção do direito, deveriam ser incorporadas também as atividades que “premiar” indivíduos, grupos, etc; premia-se a atividade louvável e meritória, assim como se pune a atividade criminosa” (GRAMSCI, 2002, p. 28)

Considerando-se pois, a Educação Corporativa como uma “atividade louvável e meritória”, a Secretaria de Tecnologia Industrial, do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, em parceria com a Associação Brasileira de Educação Corporativa, lançou em 2008, o Prêmio “Melhores Práticas em Educação Corporativa”. O objetivo da premiação foi o de selecionar e destacar projetos e programas de educação corporativa desenvolvidos por instituições acadêmicas e empresariais brasileiras a fim de estimular a pesquisa de novas práticas na área e ainda estimular a competitividade empresarial do país. Foram avaliadas experiências inscritas entre os dias 04 de fevereiro e 30 de abril de 2008.

A premiação contemplava quatro categorias:

1. Educação Corporativa Institucional,
2. Educação Corporativa Matricial,
3. Educação Corporativa na interação Universidade-Empresa e
4. Educação Corporativa promovendo o Desenvolvimento Social.

As inscrições eram submetidas à STI/MDIC através de preenchimento de formulário no portal de educação corporativa do ministério, ou através do envio de disquetes, ou CD-ROM. Os critérios de avaliação levavam em conta os objetivos, resultados obtidos, investimentos envolvidos, tempo de implementação, dificuldades na implementação e número de pessoas diretamente envolvidas na implementação das UEC.

Inicialmente a solenidade de entrega do prêmio estava prevista para o dia 9 de setembro, durante a realização da Oficina de Educação Corporativa. No entanto a oficina de 2008 aconteceu no mês de julho na Universidade Fernando Pessoa, onde foram anunciados os vencedores da pesquisa. A premiação aconteceu no dia 06 de outubro e a solenidade realizada

na cidade de São Paulo. Os vencedores da primeira edição do Prêmio “Melhores Práticas em Educação Corporativa” receberam um diploma e as instituições e empresas ganhadoras foram convidadas a escrever um artigo relatando sobre a experiência premiada, que seria publicado posteriormente na Coleção Educação Corporativa, editada pelo MDIC.

O prêmio contou ainda com apoio dos Projetos Educacionais (ID), Companhia Vale do Rio Doce, Revista T&D Inteligência Corporativa, Isvor Fiat e Confederação Nacional da Indústria (CNI). Em sua primeira edição, o prêmio fez uma homenagem à CNI, que comemorava seus 70 anos de atividades no país. Os objetivos do prêmio foram:

- Selecionar e destacar boas práticas em Educação Corporativa desenvolvidas por instituições brasileiras;
- Contribuir para a melhoria da competitividade empresarial do país;
- Destacar e dar visibilidade às boas práticas da Educação Corporativa que contribuem decisivamente para a competitividade empresarial;
- Estimular a pesquisa e o desenvolvimento de novas práticas em Educação Corporativa;
- Dar amplitude nacional às iniciativas de Educação Corporativa, por meio do reconhecimento da excelência na capacitação da instituição;
- Contribuir para o desenvolvimento das ações de Educação Corporativa, destacando práticas específicas bem-sucedidas e revelar talentos que contribuem decisivamente nas estratégias empresariais por meio da qualidade na educação;
- Valorizar e incentivar ações de Educação Corporativa, baseada na cultura da inovação;
- Estimular a aproximação dos Governos Federal, Estadual e Municipal das iniciativas de Educação Corporativa;
- Configurar-se em um marco comemorativo dos 70 anos da Confederação Nacional da Indústria;

Foram eleitas cinco instituições em quatro categorias:

1. Académie Accor e Banco do Brasil (Categoria Institucional)
2. Bematech Indústria e Comércio de Equipamentos Eletrônicos S/A (Categoria Matricial)
3. WEG Indústrias S.A. (Categoria Social)
4. Empresa Brasileira de Compressores – Embraco (Categoria Universidade Empresa).

Pretende-se com este prêmio incentivar novas unidades de educação corporativa e dar visibilidade aquelas já existentes, além de identificar as “boas práticas” como sendo aquelas que contribuam, de fato, para as estratégias empresariais. Não há qualquer tipo de avaliação crítica sobre o tipo de educação oferecido pelas empresas e de seu impacto sobre a formação do trabalhador .

O processo de premiação reforça a lógica da competitividade - já incorporada às propostas de educação corporativa das empresas - mas que agora passam a ser, também, objeto de premiação.

5.6 INCENTIVOS FISCAIS PARA OPERAÇÃO DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO CORPORATIVAS

Conquanto não haja legislação que se refira especificamente à isenção fiscal para empresas que adotam práticas de educação corporativa, já é possível encontramos leis que favorecem as empresas que desenvolvem atividades de pesquisa e estímulo à inovação.

Buscando justificativa no incentivo à relação universidade-empresa, o governo federal sancionou a Lei nº 11.487, em 15 de junho de 2007, que altera a Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada para investimentos vinculados a pesquisa e ao desenvolvimento. A lei prevê em seu artigo 19 A que:

Toda pessoa jurídica poderá excluir do lucro líquido, para efeito de apuração do lucro real e da base de cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido - CSLL, os dispêndios efetivados em projeto de pesquisa científica e tecnológica e de inovação tecnológica a ser executado por Instituição Científica e Tecnológica – ICT” (BRASIL, 2007).

O objetivo seria o de promover e incentivar a pesquisa e o desenvolvimento de processos e produtos inovadores no País e sendo assim, dá prioridade às propostas que estejam em consonância com as ações da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, atualmente denominada de Política do Desenvolvimento Produtivo (PDP), do MDIC.

Para obter a isenção fiscal, as empresas devem cadastrar-se na CAPES, apresentando seu projeto, que será analisado por um comitê permanente de acompanhamento das ações de pesquisa científica e tecnológica e de inovação tecnológica, constituído não só pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior como também, por representantes dos Ministérios da Ciência e Tecnologia , e da Educação . A lei possibilita que haja dedução de,

no mínimo, metade e, no máximo, duas vezes e meia o valor investido na pesquisa e ainda permite obter-se os direitos sobre os resultados da pesquisa sendo que, quanto maior a isenção fiscal, menor será o direito da empresa sobre o resultado da pesquisa e vice-versa.

Além da isenção fiscal possibilitada pela lei nº 11.487/07, é possível conseguir subvenção econômica do governo para projetos de inovação tecnológica, através da FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), esta empresa, órgão ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, tem a missão de, “promover o desenvolvimento econômico e social do Brasil por meio do fomento público à Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas” (BRASIL, [200?e]).

Para pleitear o financiamento, as empresas devem se adequar às regras do Edital de Subvenção Econômica. Nesta modalidade de financiamento, de modo distinto ao determinado na lei nº 11.487/07, não há necessidade de a empresa estar vinculada a uma Instituição Científica e Tecnológica de pesquisa, podendo concorrer sozinha ao financiamento de caráter não-reembolsável, ou seja, as empresas selecionadas não precisam devolver ao governo o dinheiro recebido.

Os recursos são administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- FNDCT , através de um conselho diretor, no qual o MDIC tem assento. O MDIC não apenas tem representatividade no conselho diretor do fundo, como também , atualmente, estabeleceu um alinhamento de sua Política Industrial com a Política de Desenvolvimento Tecnológico.

Ainda que os editais ofertem os recursos, sem distinção às entidades públicas e privadas, observando-se a planilha indicativa das empresas contempladas com a subvenção econômica no ano de 2008, disponível na página eletrônica da FINEP, observa-se que, dentre as empresas contempladas não houve sequer uma instituição pública, todo o recurso foi direcionado a empresas privadas como a Aché Laboratórios Farmacêuticos S.A., que recebeu recursos na ordem de 2,2 milhões de reais.

No ano de 2009 verificou-se uma mudança na destinação dos recursos, privilegiando-se somente

Empresas brasileiras (sociedades empresárias e empresários individuais) de qualquer porte. Considera-se empresa brasileira a organização econômica instituída para a produção ou a circulação de bens ou de serviços, com finalidade lucrativa, constituída sob as leis brasileiras e com sede de sua administração no Brasil (BRASIL, 2009, p. 5)

Com esta alteração todo o recurso público será oficialmente destinado à iniciativa privada e o montante de recursos financeiros disponibilizados em 2009 chega a 450 milhões de reais.

A lei ° 11.487/07 determina que as empresas receberão a isenção e os recursos financeiros desde que esteja atuando conjuntamente com Instituições Científicas e de Pesquisa, como Universidades ou Centros de Ensino com esta característica. Todavia, órgãos de representação empresarial como por exemplo a ANPEI (Associação Nacional de Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia das Empresas Inovadoras) tem se manifestado contra esta determinação legal por entenderem que - e assim reproduzem o discurso dos defensores da educação corporativa - as empresas são a instância que transformam conhecimento em novos produtos e processos, que fazem inovação e geram riqueza no país, portanto, os incentivos previstos na lei devem ser oferecidos exclusivamente às empresas para que elas mesmas façam pesquisa e invistam no desenvolvimento.

Como posto por Santos (2006, p. 9), “não se indaga como será distribuído socialmente o produto de toda a produtividade almejada”. Esta parece ser uma via de mão única, na qual somente a empresa se beneficia, pois pode ter acesso a recursos públicos não-reembolsáveis, à isenção fiscal e aos *royalties* dos produtos desenvolvidos, e, estes mesmos produtos - frutos do investimento público – quando retornarem à sociedade, será de maneira comercial, e portanto, só terão acesso aos mesmos, aqueles que puderem pagar por eles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a forma pela qual a Educação Corporativa vem sendo incorporada ao governo como uma política pública e, neste percurso, inicialmente chamou-nos atenção o fato desta política não ser conduzida pelo MEC, afinal de contas, o tema se remete a questões pertinentes ao campo da educação e da formação profissional.

Na medida em que fomos nos apropriando do tema e aprofundando o conhecimento sobre sua natureza, objetivos e características, contextualizando-a historicamente e no conjunto das políticas adotadas no país a partir da década de 90 - momento em que a educação corporativa vai sendo implantada e vai se consolidando - compreendemos que a motivação, criação, implementação e execução de seus projetos de formação dos trabalhadores estão sempre vinculados aos objetivos estratégicos da empresa, aliás, o que caracteriza uma unidade de educação corporativa é exatamente a sua vinculação aos objetivos estratégicos empresariais. Em sendo assim, numa unidade de educação corporativa não só o conhecimento, como também o trabalhador, está a serviço do fortalecimento do capital industrial e empresarial. O trabalhador e o conhecimento são valorados na medida em que se entende que, por meio deles se alcançará maior competitividade e lucratividade, em outras palavras, eles são reconhecidos apenas como capital: humano e intelectual.

No contexto da educação formal, ainda que influenciada pelos conceitos de capital humano e intelectual, ou por uma formação pautada em competências, não se adota uma visão do educando como um capital ativo, esta é uma lógica pertencente ao mundo empresarial. Desta forma, compreendemos que o foco dos processos formativos ligados as empresa não está no desenvolvimento humano ou na potencialização dos seus ideais e atributos e, se assim o fosse, possivelmente, a política de educação corporativa estaria vinculada ao Ministério da Educação, no entanto, como o interesse pela educação tem um viés fortemente corporativo, nada mais natural que o mesmo se vincule ao Ministério responsável pelo desenvolvimento da indústria e do comércio.

Ao observarmos a trajetória histórica do MDIC, percebemos que sua criação, em 1939, se dá num contexto político de demanda da classe empresarial pelo controle das atividades sindicais e de reivindicação trabalhista dos operários. Desde então, a política implementada por este Ministério tem se pautado por intermediar e atender as proposições da classe industrial e empresarial brasileira, tanto é, que, dentre os ministros que já assumiram a pasta estiveram, empresários, industriais e banqueiros. Com a EC não foi diferente. À medida que o empresariado brasileiro encontrou na EC uma aliada para a consecução de seus

objetivos, passou a desenvolver ações neste sentido e conseqüentemente a demandar o apoio governamental necessário ao atendimento de seus interesses corporativos.

Se por um lado as empresas têm entendido a formação do trabalhador como uma solução estratégica para impulsionar os negócios, por outro, defendem a idéia de que é o trabalhador o maior beneficiado com tais processos formativos. Resulta daí, ideários como o de que a EC, além de gerar benefícios para a empresa, evitaria que o profissional se desatualizasse técnica, cultural e profissionalmente, perdendo sua capacidade de exercer a profissão com competência e eficiência, ratificando a idéia de que a EC se constituiria em um conjunto de práticas educacionais que promoveria oportunidades de desenvolvimento do trabalhador, potencializando assim sua “empregabilidade”. Desta sorte, questões estruturais como o emprego ou desemprego são transferidas para a esfera individual do trabalhador, responsabilizando-o por sua condição no “mercado de trabalho” e por conseguinte reproduzindo uma idéia que acaba por eximir a esfera pública de sua responsabilidade na condução de políticas sociais.

Um mundo em constante transformação, submetido a sucessivas crises oriundas de uma economia globalizada e uma sociedade onde o conhecimento avança rapidamente justificam, do ponto de vista empresarial, a demanda por corporações altamente competitivas e por trabalhadores com espírito de colaboração (inúmeras empresas substituíram o título trabalhador por colaborador), empreendedorismo e competitividade. A competitividade, elevada à condição de qualidade essencial do trabalhador contemporâneo - conceito amplamente difundido pelo ideário neoliberal – baseia-se no individualismo, no estímulo à disputa pelo melhor lugar, pelo reconhecimento do mérito pessoal, enaltecendo o indivíduo, em detrimento de sua dimensão social, indo contra a idéia de coletividade e dos princípios de uma sociedade solidária.

Não só a formação humana, mas também, o trabalho humano é reduzido à condição de mercadoria, não há qualquer indício de compreensão do trabalho como meio de possibilitar a realização e emancipação humana. Compreendemos que o trabalho não pode ser encarado apenas como mero meio de manutenção da existência física e muito menos como instrumento para a lucratividade de outrem, antes, deve ser percebido como o meio pelo qual o homem se faz homem e constrói assim sua identidade e subjetividade, forja sua existência histórica e produz conhecimento. Entendemos que “aquilo que os indivíduos são depende [...] das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 1984, p. 26).

Para além dos interesses corporativos e econômicos, entendemos a universidade corporativa como um elemento de disseminação do ideário da classe dominante. Na

perspectiva apresentada por Gramsci, segundo a qual a dominação de classes extrapola o sentido estrito de Estado (sociedade política), incluindo a disputa por hegemonia. Gramsci identifica nos aparelhos “privados” de hegemonia mecanismos de disseminação do pensamento dominante e de difusão da ideologia burguesa e, entendemos as empresas e dentro delas, as universidades corporativas, como elementos integrantes desta categoria, constituindo-se em novos espaços hegemônicos, pois se caracterizam por difundir os valores e cultura empresariais, levando os funcionários a tomarem para si, como seus próprios objetivos profissionais ou até de vida, os objetivos da corporação, impactando assim a própria subjetividade do trabalhador.

Referindo-se à cidadania corporativa - componente curricular das universidades corporativas - Meister (1999, p. 36) menciona que esta, entre outros assuntos, “incute em todos os funcionários a cultura, os valores, as tradições e a visão da empresa. Nesse conceito de cidadania está implícita uma forte identificação com a empresa em que se trabalha e seus valores centrais”

Assim, estes espaços formativos representam, por um lado, o risco de uma formação de base mercadológica, pragmática, utilitarista, acrítica e incapaz de desenvolver plenamente as potencialidades humanas e por outro, acaba por garantir a disseminação da hegemonia burguesa.

Na “proposta pedagógica” das empresas e dentre seus objetivos, não há espaço para o trabalhador analisar criticamente a realidade social, tomar consciência de sua posição nesta realidade e pensar as suas contradições. Estes espaços formativos, por se constituírem de forma tutelada pelas empresas, que controlam desde os conteúdos propostos, as metodologias de ensino e que em boa parte das vezes se utiliza de seu próprio corpo gerencial para atuar na regência dos cursos ministrados, não provêem elementos ou meios pelos quais seja possível aos trabalhadores se organizarem em torno de um projeto de classe. Desta forma, acabam por contribuir para o enfraquecimento da consciência e do sentimento de classe dos trabalhadores, dificultando sua organização coletiva, além de diluir os conflitos de interesses entre patrões e empregados.

Para Florestan Fernandes a classe trabalhadora tem um papel primordial na luta pela transformação social e a consciência da condição de exploração a que são submetidos os impulsionaria a lutar por esta transformação:

Os proletários industriais e urbanos não passam de uma vanguarda das classes perenemente subalternizadas, oprimidas e exploradas [...] Herdam a humilhação secular dos escravos, dos libertos, dos homens livres pobres, dos imigrantes ‘que não tiveram vez’ e do imenso exército dos ‘miseráveis da terra’, dos que foram

massacrados socialmente no campo e nas cidades pela forma monstruosa de exploração capitalista 'periférica'[...] Esse acúmulo de sentimentos negativos e da compulsão à emancipação coletiva não gera ódios simples, a vontade de estabelecer a 'normalidade das coisas'... Para eles, a 'normalidade das coisas' está em aberto, resta a ser criada e só pode surgir por suas mãos... (FERNANDES apud LIMOIRO-CARDOSO, 1995, p. 10)

Somente um forte processo de dominação ideológica é capaz de manter contidas as classes trabalhadoras exploradas e a EC se constitui como uma, das muitas estratégias burguesas de dominação capazes de neutralizar este movimento de reação a um processo histórico de exploração e subordinação das classes trabalhadoras.

Daí a importância de se valorizar espaços educativos progressistas que estejam comprometidos com a autonomia e emancipação humana. Gramsci atribui à educação e ao espaço escolar papel importante na construção de um projeto contra-hegemônico de sociedade. Compreendemos que a escola, inserida no contexto maior das relações capitalistas, constitui-se também num espaço de reprodução da ideologia dominante, contudo, dialética e contraditoriamente, ela é um espaço no qual é possível construir um projeto social contra-hegemônico. Reconhecemos que os atuais sistemas formais de ensino possuem lacunas e deficiências, contudo, não se pode fazer destas limitações, uma bandeira para desvalorizar a escola.

A teoria da argumentação permitiu-nos analisar o discurso retórico adotado pelos defensores da EC. Para afirmar a necessidade de a empresa promover cursos de formação, seus defensores se apóiam na crítica à má qualidade da formação oferecida pelos sistemas formais de ensino, combinada ao advento da atual sociedade do conhecimento. Depreciar a educação formal é um argumento não apenas recorrente (esteve presente em todas as edições das oficinas promovidas pelo ministério) mas também, em alguns momentos, um argumento posto de forma agressiva e veemente. Como demonstrado por Perelman, este é um procedimento característico da argumentação retórica. Na lógica formal não haveria a necessidade de se buscar no ouvinte as suas paixões - o que é um apelo persuasivo - pois a verdade se imporia por si mesma, mas os argumentos retóricos, por serem inconsistentes, necessitam destes apelos e acabam por atingir os auditórios pré-dispostos a admitir tal argumentação.

Tomando em Gramsci o conceito de formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, percebemos que a educação promovida pelas empresas, não possibilita a formação destes intelectuais, elementos estes, fundamentais para a construção de um projeto contra-hegemônico de sociedade e sua conseqüente transformação. Daí a importância de se

valorizar espaços educativos progressistas que estejam comprometidos com a autonomia e emancipação humana.

Gramsci adota o conceito de escola unitária e desinteressada, entendendo que a educação profissional não pode limitar a formação humana ao domínio estrito e pragmático do exercício profissional. Os indivíduos devem ter acesso a uma escola de formação geral, de base humanística, que una elementos do trabalho e da cultura e que desenvolva todas as potencialidades possíveis do homem e esteja livre de interesses particulares e que busque o bem estar da sociedade como um todo. Acreditamos na possibilidade da escola ser um espaço de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico, o que a empresa jamais virá a ser. Sendo assim é de suma importância um movimento no sentido de fortalecer outros espaços educativos, como os sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos e sobretudo a escola pública, laica, universal e desinteressada, onde foco seja o trabalhador e não o trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Afrânio. **Análise de dados sobre atividades de educação corporativa no Brasil: Relatório**. Belo Horizonte, MG, [2004?].
- AGUIAR, Afrânio; FERREIRA, José Rincón. As atividades de educação corporativa no contexto das políticas governamentais. In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Educação corporativa e educação à distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 202-228.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental: nas trilhas do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. (Coleção Mundo do Trabalho).
- ANTUNES, Ricardo. Prefácio. In: VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho - educação visando uma democracia integral. In: MINAYO GOMEZ, Carlos; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 61-74.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, Célia Regina Congilio. A atual reestruturação produtiva e as lutas sociais: enfrentando ideologia. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 6, p. 69-82, [2004]. Disponível em: <http://pucsp.br/neils/downloads/v6_artigo_celia.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2009.
- BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). **A Empresa**. [200?e]. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/o_que_e_a_finep/a_empresa.asp?codSessaoOqueeFINEP=2>. Acesso em: 25 nov. 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior / Secretaria de Tecnologia Industrial. **Atividades de educação corporativa no Brasil: análise das informações coletadas em 2006 pela STI - Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC – Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1228763591.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2010.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Secretaria de Inovação. Inovação e Educação. **Educação corporativa**. [200?a]. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br//silio/interna/interna.php?area=3&menu=2677>>. Acesso em: 17 nov. 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Secretaria de Inovação. **Portal da Educação Corporativa**. [200?b]. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Secretaria de Inovação. **Site do MDIC**. [200?c]. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Secretaria de Inovação. O Ministério. **Histórico do Ministério**. [200?d]. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=1&menu=1662>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.487, de 15 de junho de 2007**. Altera a Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada para investimentos vinculados a pesquisa e ao desenvolvimento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11487.htm>. Acesso em: 17 nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Vide Adin 3324-7, de 2005; Vide Decreto nº 3.860, de 2001; Vide Lei nº 12.061, de 2009). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931**. Regula a sindicalização das classes patronais e operárias e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D19770.htm>. Acesso em: 18 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Financiadora de Estudos e Projetos. **Seleção Pública MCT/FINEP/FNDCT: Subvenção Econômica à Inovação – 01/2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://blog.tecnolivre.com.br/wp-content/uploads/2010/09/Subvencao_20094.pdf>. Acesso em: 24 maio 2009.

CALICCHIO, Vera. Centro Industrial do Rio de Janeiro (CIRJ). In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Base de dados do acervo integrado do CPDOC**: verbete. c2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em: 17 nov. 2009. (Acesso disponível mediante cadastro no site do CPDOC da FGV)

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação, 1. Série Escola, 16).

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELGADO, Ignacio Godinho. O empresariado industrial e a gênese das políticas sociais modernas no Brasil. **Lócus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 135-160, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/locus/files/2010/02/85.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

DRUCK, Maria da Graça. **Terceirização: (des)fordizando a fábrica: um estudo do complexo petroquímico**. São Paulo: Boitempo, 2006.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese?** São Paulo: Perspectiva, 1995. (Estudos, 85).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: MINAYO GOMEZ, Carlos; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 13-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 25-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO; OBSERVATÓRIO DOS TÉCNICOS EM SAÚDE (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. p. 44-50.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOULART, Sônia. Universidade corporativa e universidade tradicional: a parceria necessária. In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Educação corporativa e educação à distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 114-127.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a política.

KONDER, Leandro. **O que é dialética ?** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 39).

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do banco mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2009.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, [1995]. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Herbert Gomes. **Estudo trajetória das universidades corporativas no Brasil**. 2004. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Produção)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia, Rio de Janeiro, 2004.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) et al. **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 128-174.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Mores, 1984.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) et al. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 174-192.

MUNDIM, Ana Paula Freitas. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. (Coletivo de Estudos de Política Educacional). p. 81-106.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) et al. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Justiça e Direito).

POCHMANN, Márcio (Org.). **Reestruturação produtiva: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PROGRAMA BRASILEIRO DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE. In: DARÓS, Márcia da Mota. **O Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade : uma análise de política**. 1997. 165 f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica)-Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000121695>>. Acesso em: 19 set. 2009.

QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Giovane S. **Um novo espaço de (con) formação profissional: a universidade corporativa da companhia Vale do Rio Doce – VALER e a legitimação da apropriação da subjetividade do trabalhador**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde)-Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

RICARDO, Eleonora Jorge. **Disseminação e compartilhamento do conhecimento: criando um banco de conteúdos educativos**. Brasília: ABED, 2007. Disponível em: <www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1229099519.ppt>. Acesso em: 19 set. 2009.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO; OBSERVATÓRIO DOS TÉCNICOS EM SAÚDE (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. p. 112-119.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. A teoria do capital intelectual como base ideológica para a pedagogia corporativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife, PE. **Anais...Recife, PE: UFPE, 2006**. 1 CD-ROM.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu, MG. **Textos de trabalhos: GT09 – Trabalho e Educação**. Caxambu, MG: ANPEd, 2004. (Reunião realizada de 21 a 24 de novembro de 2004). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t095.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos et al. Formação de trabalhadores no modelo da educação corporativa. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Estudos de politecnia e saúde: volume 2**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. p. 67-80.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos; MOLNAR, Mônica de Oliveira. O ethos da empresa na prática docente das universidades corporativas. In: SEMINÁRIO REDESTRADO: nuevas regulaciones en América Latina, 7., **Anais...** Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/O%20ETHOS%20DA%20EMPRESA%20NA%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE%20DA%20UNIVERSIDADES%20CORPORATIVAS.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2009.

SANTOS JÚNIOR, José Adoril dos. **Industrialização e modelo de substituição de importações no Brasil e na Argentina**: uma análise comparada. 2004. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas)-Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.portalcse.ufsc.br/gecon/coord_mono/2004.2/Jos%E9%20Adoril%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2009.

SINGER, Paul. **O capitalismo**: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica).

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política e educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p.109-135.

UNIETHOS: Formação e Desenvolvimento da Gestão Socialmente Responsável. **O UNIETHOS**. [200?]. Disponível em: <<http://uniethos.tempsite.ws/o-uniethos/>>. Acesso em: 4 dez. 2009.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

YOUNG, Ricardo. A nova divisão social entre academia e corporação na construção do conhecimento. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Instituto Euvaldo Lodi. Núcleo Central. **O futuro da indústria**: educação corporativa: coletânea de artigos. Brasília: MDIC, 2005. p. 167-176. (Série Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, 10).

ANEXO A

Organograma do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior

- **Gabinete do Ministro - GM**
- **Secretaria Executiva - SE**
 - Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração - SPOA
 - Coordenação-Geral de Recursos Logísticos - CGRL
 - Coordenação-Geral de Recursos Humanos - CGRH
 - Coordenação-Geral de Modernização e Informática - CGMI
 - Coordenação-Geral de Orçamento e Finanças - CGOF
- **Câmara de Comércio Exterior - CAMEX**
- **Consultoria Jurídica - CONJUR**
- **Ouvidoria - OUV**
- **Secretaria de Desenvolvimento da Produção - SDP**
 - Departamento de Micro, Pequenas e Médias Empresas - DEPME
 - Departamento de Competitividade Industrial - DECOI
 - Departamento de Setores Intensivos em Capital e Tecnologia - DESIT
 - Departamento de Indústrias de Equipamentos de Transporte - DEIET
 - Departamento de Indústrias Intensivas em Mão-de-Obra e Recursos Naturais - DEORN
- **Secretaria de Comércio Exterior - SECEX**
 - Departamento de Operações de Comércio Exterior - DECEX
 - Departamento de Negociações Internacionais - DEINT
 - Departamento de Defesa Comercial - DECOM
 - Departamento de Planejamento e Desenvolvimento do Comércio Exterior - DEPLA
- **Secretaria de Comércio e Serviços - SCS**
 - Departamento Nacional de Registro do Comércio - DNRC
 - Departamento de Políticas de Comércio e Serviços - DECOS
- **Secretaria de Tecnologia Industrial - ST**