

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC SP**

ROBERTA DE LIMA OLIVEIRA

**A dimensão subjetiva da educação empresarial:
uma análise na perspectiva sócio-histórica**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**São Paulo
2021**

ROBERTA DE LIMA OLIVEIRA

**A dimensão subjetiva da educação empresarial:
uma análise na perspectiva sócio-histórica**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Antônio Carlos Caruso Ronca.

**São Paulo
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

ROBERTA DE LIMA OLIVEIRA

**A dimensão subjetiva da educação empresarial:
uma análise na perspectiva sócio-histórica**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Professor Doutor Antônio Carlos Caruso Ronca (orientador) - PUC São Paulo

Professora Doutora Ana Mercês Bahia Bock - PUC São Paulo

Professora Doutora Terezinha Azeredo Rios

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Código de financiamento 88887.473741/2020-00.

Obrigada pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que participaram da minha caminhada, deixando parte de si e levando um pouco de mim, e que assim me fizeram chegar até aqui. Em especial, agradeço:

às minhas duas mães, a bióloga Fatima e sua irmã Nicea, que sempre me apoiaram com muito amor, dedicação, orgulho e palavras de incentivo;

à minha esposa Aila, que além de ter entrado na minha vida para, dentre outras transformações, me fazer refletir sobre que impactos quero deixar no mundo, nesta data carrega o Benito, fruto do nosso amor, companheirismo e cumplicidade. Obrigada, meu amor, por me inspirar todos os dias, me ensinando o valor da generosidade e da importância de não nos conformarmos em trabalhar sem um verdadeiro propósito;

ao professor Antônio Carlos Caruso Ronca, orientador desta dissertação, por toda orientação, confiança e conhecimento compartilhado;

aos colegas de turma, com quem convivi presencialmente apenas por um período devido à pandemia da Covid-19, mas que sempre se mostraram colaborativos, generosos e acolhedores, mesmo à distância. Meu agradecimento especial ao Victor, representante desta turma, que sempre se mostrou disponível em ajudar todos os colegas e professores. Seu espírito de colaboração é contagiante e inspirador;

aos professores e funcionários da PUC, que da noite para o dia precisaram se reinventar diante desta pandemia, fazendo o possível para que nossa jornada não fosse interrompida;

às amigas Suzana e Tatiana, que disponibilizaram a residência em que moram para que fosse possível estudar com mais concentração, a qual apelidei carinhosamente de "meu laboratório";

à minha terapeuta Valéria, que me ajudou a encontrar formas de controlar o estresse e a ansiedade que se manifestaram no último semestre do Mestrado;

às professoras que compõem a banca examinadora, Ana Bock e Terezinha Rios, pelas importantes contribuições no exame de qualificação, que me ajudaram a encontrar um maior sentido a esta pesquisa;

à professora Wanda Junqueira, carinhosamente chamada de "professora Ia", que sempre com muito entusiasmo compartilhou seus conhecimentos sobre a Psicologia Sócio-histórica, e que muito contribuíram para meus estudos;

e às pessoas entrevistadas, por prontamente aceitarem meu convite, compartilharem suas vivências e contribuírem para a construção de conhecimento.

*A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta;
uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a
intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo e conquistar o
mundo, fazê-lo mais humano.*

(Ernani Maria Fiori)

OLIVEIRA, R. L. **A dimensão subjetiva da educação empresarial: uma análise na perspectiva sócio-histórica.** 2021. 92f. Dissertação (mestrado) - Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

A educação empresarial é uma prática que busca desenvolver as competências e habilidades profissionais de forma alinhada à estratégia organizacional, em busca do alcance de melhores resultados. As constantes mudanças provocadas pelo avanço tecnológico, associadas à urgente necessidade que a humanidade enfrenta de resolver os mais profundos e complexos problemas sociais, implicam em diversos debates sobre as novas competências necessárias ao profissional do futuro. Considerando que pelo trabalho é que o homem se realiza e transforma a sua realidade, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar a dimensão subjetiva da educação empresarial, identificando de que forma ela atua na formação humana e, ainda, como os sujeitos constroem o fenômeno educacional que se dá no trabalho. Buscando superar a aparência do fenômeno, esta pesquisa apresenta como pressupostos metodológicos as contribuições da Psicologia Sócio-histórica que, baseada no materialismo histórico-dialético, utiliza como categorias de análise as significações, a contradição, a historicidade, a mediação, as necessidades, dentre outras. Para este estudo foram entrevistadas cinco mulheres que trabalham em contextos de aprendizagem corporativa distintos: empresas que investem em educação formal e Universidades Corporativas, ou empresas que adotaram uma cultura de aprendizagem autodirigida. As narrativas foram analisadas através da elaboração dos núcleos de significação, de forma a se depreender as significações constituídas sobre as experiências de aprendizagem no trabalho, e que carregam a materialidade das relações trabalhistas que se dão na sociedade capitalista em que os sujeitos estão inseridos. A análise dos núcleos revela os motivos para aprender no trabalho, a quem interessa a aprendizagem corporativa, como aprende o trabalhador e a relevância do relacionamento com o outro. Entendendo o trabalhador como sujeito de reflexão e ação, criação e construção, ativo nos processos que o constitui, a educação empresarial mostra-se um poderoso instrumento que possibilita o homem revolucionar as relações de trabalho. Compreender sua dimensão subjetiva permite apreender as potencialidades e limitações do homem no exercício do trabalho, fomentando a discussão sobre a construção de um modelo sustentável de aprendizagem profissional, que precisa estar alinhado às demandas atual e futura da sociedade, e caminhar a favor da emancipação humana.

Palavras-chave: Aprendizagem no trabalho. Cultura de Aprendizagem Autodirigida. Educação corporativa. Emancipação humana. Universidade Corporativa.

OLIVEIRA, R. L. **A dimensão subjetiva da educação empresarial: uma análise na perspectiva sócio-histórica.** 2021. 92f. Dissertação (mestrado) - Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

Business education is a practice that seeks to develop professional skills and abilities in line with the organizational strategy, seeking to achieve better results. The constant changes brought about by technological advances, associated with the urgent need that humanity faces to solve the most profound and most complex social problems, imply several debates on the new skills needed by the future professional. Considering that it is through work that man fulfills himself and transforms his reality, this research has as its primary objective to investigate the subjective dimension of business education, identifying how it acts in human education and also how subjects build the educational phenomenon that takes place at work. Deep diving, this research presents as methodological assumptions the contributions of Socio-historical Psychology, which, based on historical-dialectical materialism, uses as categories of analysis the meanings, contradiction, historicity, mediation, needs, among others. For this study, five women who work in different corporate learning contexts were interviewed: companies that invest in formal education and Corporate Universities or companies that have adopted a self-directed learning culture. The narratives were analyzed by elaborating the core meanings to infer the meanings constituted on the experiences of learning at work and which carry the materiality of labor relations that take place in the capitalist society in which the subjects are part. The analysis of the groups reveals the reasons for learning at work, who is interested in corporate learning, how the worker learns, and the relationship with the other. Business education is a powerful instrument that enables men to revolutionize labor relations by understanding the worker as a subject of reflection and action, creation and construction, active in the processes that constitute it. Understanding its subjective dimension allows us to apprehend the potentials and limitations of man in the exercise of work, promoting the discussion on the construction of a sustainable model of professional learning, which needs to be aligned with the current and future demands of society, and walking in favor of human emancipation.

Keywords: Learning at work. Lifelong learning. Self-Directed Learning Culture. Corporative education. Human emancipation. Corporate University.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABTD	Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento
Cefeteq	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CEO	<i>Chief executive officer</i>
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
GMI	<i>General Motors Engineering and Management Institute</i>
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
QSMS	Qualidade, Segurança, Meio ambiente e Saúde
RH	Recursos Humanos
UniBBTS	Universidade Corporativa da BB Tecnologia e Serviços

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: MUDANÇA DE PARADIGMA DE CENTRO DE T&D PARA UNIVERSIDADE CORPORATIVA.....	p. 26
QUADRO 2: PRESSUPOSTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE CORPORATIVA.....	p. 30
QUADRO 3: CARACTERÍSTICAS DAS ENTREVISTADAS.....	p. 43

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO CORPORATIVA NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS.....	p. 33
--	-------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 TRABALHO E EDUCAÇÃO	17
1.1 Trabalho.....	17
1.2 Educação	21
2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA	25
2.1 Universidade corporativa	27
2.2 Dados sobre educação corporativa.....	31
2.3 Cultura de aprendizagem autodirigida	34
3 A PESQUISA.....	39
3.1 Pressupostos metodológicos	39
3.2 Objetivos geral e específicos	42
3.3 Sujeitos participantes	43
3.4 Procedimentos para coleta de dados	43
3.5 Procedimentos para análise de dados	45
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
4.1 Núcleo 1	48
4.2 Núcleo 2	55
4.3 Núcleo 3	60
4.4 Núcleo 4.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	86
ANEXOS.....	88

APRESENTAÇÃO

O início da construção deste projeto representa para mim uma prazerosa viagem no tempo, permitindo revisitar boa parte da minha jornada profissional e pessoal. Minha primeira experiência educacional marcante foi meu ingresso no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica em Química (Cefeteq), escola federal que contribuiu muito para ampliar minha visão social, despertar meu senso crítico e aprender através da contextualização e multidisciplinaridade. Dessa época, trago como melhores recordações as participações em diversos movimentos estudantis na luta pela educação de qualidade.

Após o término do nível médio, fui aprovada no concurso público para a Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, na qual permaneci por 9 anos (2002 a 2011). Logo que entrei na secretaria, exerci o papel de agente de controle de endemias, visitando residências no intuito de combater a proliferação de mosquitos. Neste desafio, me apaixonei pela função educativa que se sobrepunha a qualquer outra. Orientar e conscientizar as pessoas a atuarem como agentes de prevenção era o que dava sentido ao meu trabalho.

Minha paixão por temas relacionados à educação e desenvolvimento me fez decidir por estudar Gestão de Pessoas. Iniciei, em 2005, a Graduação Tecnológica em Recursos Humanos, sendo premiada na formatura pelo melhor desempenho acadêmico. Como prêmio, recebi da instituição uma bolsa integral de Pós-Graduação, iniciando, assim, em 2007, a pós-graduação lato sensu de Gestão da Qualidade e Sistemas Integrados QSMS.

Buscando trabalhar na área de RH, em 2011 fui aprovada no concurso público para analista de recursos humanos na empresa BB Tecnologia e Serviços, antiga Cobra Tecnologia, pertencente ao conglomerado Banco do Brasil. Foram quase 8 anos de muitos desafios, aprendizagens e conquistas. Ao ser admitida, fiquei responsável pelo pagamento dos benefícios aos empregados, porém, meu maior desejo sempre foi trabalhar com educação corporativa. Assim que surgiu uma oportunidade no setor de Treinamento e Desenvolvimento, me candidatei, e fui aprovada. Um ano depois, passei no processo seletivo interno para analista especialista, passando a desenvolver projetos de RH para a empresa.

Como analista especialista, comecei a atuar com o que sempre desejei: a educação. De início, fiquei responsável por implementar o Programa de Educação Continuada, que consiste na oferta de bolsas de estudo de graduação e pós-graduação. Na concorrência, fui contemplada com bolsa parcial para o MBA em Gestão Empresarial na Fundação Getúlio Vargas, concluído em 2015.

Após este programa, trabalhei na implementação da Universidade Corporativa da BB Tecnologia e Serviços - UniBBTS. Considero este projeto o de maior relevância na minha carreira, pois contemplou a definição de pressupostos pedagógicos, princípios educacionais, escolas e trilhas de aprendizagem. Desenvolvemos ainda um portal de educação à distância, visando democratizar o ensino para todo o corpo funcional da empresa, capilarizado em todos os estados do país. A UniBBTS recebeu da Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, a ABTD, o selo 8+ no Prêmio Destaque em Gestão de Pessoas, dentre outros reconhecimentos. Na UniBBTS, continuei atuando no desenvolvimento de programas, treinamentos e soluções voltadas para as necessidades de capacitação da empresa. Ainda na BB Tecnologia e Serviços, fiquei responsável por outros projetos, como implementação de modelo de avaliação por competências, programa de reconhecimento, gestão do clima organizacional, entre outros.

Em 2013, passei a compor o quadro de educadores corporativos para ministrar cursos comportamentais. Recebi formação metodológica fundamentada nas teorias de Piaget e Paulo Freire, e foi atuando como educadora que descobri minha paixão pela sala de aula e pelo papel de facilitadora na construção de conhecimentos. Desde então, trabalhei paralelamente com o desenvolvimento e implantação de diferentes projetos de Recursos Humanos, mas incentivar a reflexão e o compartilhamento de saberes e experiências foi o que proporcionou maior sentido e propósito ao meu trabalho, me fazendo descobrir a minha verdadeira missão e repensar minha trajetória profissional. É na sala de aula que quero estar. É articulando saberes, desconstruindo paradigmas e construindo novos conhecimentos que quero trabalhar. É conhecendo novas percepções e pensamentos que quero aprender. Se é por meio da aprendizagem que a gente aprende, se transforma e transforma o mundo, é como agente de transformação que eu quero atuar. Meu objetivo de carreira é ingressar no meio acadêmico para formar profissionais de RH com olhar holístico sobre o ser humano, que critiquem o *status quo* e que atuem engajados na transformação das relações de trabalho.

Penso que, em muitas relações de trabalho, o profissional ocupa a figura do sujeito oprimido, de Paulo Freire, condicionado às respostas e recompensas do sistema empresarial, muitas vezes perdendo a sua capacidade crítica e aceitando sua realidade como sendo benéfica. A recriação da realidade cabe ao próprio indivíduo e, nesse contexto, acredito no poder da educação corporativa como incentivadora da liberdade de pensamento. Para Mészáros (2008, p. 12) a educação libertadora teria como função “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.”

INTRODUÇÃO

Vivemos a chamada 4ª Revolução Industrial ou Revolução Digital, que por meio da inteligência artificial, da biotecnologia e da Internet das Coisas, tem fundido os mundos físico, digital e biológico. O “paradoxo do crescimento da pobreza ao lado do progresso tecnológico” apresentado por Rios (2017, p.89) como um dos aspectos negativos da globalização, nos alerta para a necessidade da ciência e da tecnologia buscarem, cada vez mais, auxiliar na solução de questões sociais importantes como a desigualdade social e a degradação ambiental.

Atualmente, um dos grandes desafios do uso da tecnologia é fazer com que os seres humanos passem a ocupar o centro das inovações tecnológicas que, por sua vez, precisam ser pensadas, planejadas e desenvolvidas para suprir suas necessidades, contribuindo, assim, para a superação das desigualdades e de toda forma de injustiça.

Em 2020, o mundo vive uma pandemia que está revolucionando de forma radical a dimensão do trabalho. Entretanto, não é a primeira vez que vivemos um momento de profunda transformação na história da humanidade e no mundo do trabalho: há alguns anos as mudanças têm sido aceleradas pela tecnologia, implicando em diversos debates sobre as relações humanas e as novas competências necessárias ao profissional do futuro.

Nesse cenário de profundas transformações, o desenvolvimento do capital humano ocupa papel fundamental, pois parte dos conhecimentos e habilidades dos trabalhadores mostra-se a cada dia mais desnecessária, enquanto uma parcela de profissionais com as competências desejadas é fortemente disputada no mercado. Rifkin (1995) previu que na Era da Informação, menos de 2% da força de trabalho seriam suficientes para produzir todos os bens necessários ao atendimento da demanda mundial, apontando o desemprego tecnológico, que substitui a mão-de-obra humana por novas tecnologias, como sendo uma das grandes ameaças da sociedade contemporânea. O relatório O Futuro dos Empregos, apresentado em 2018 no Fórum Econômico Mundial¹ estimou que, para cada 1 milhão de empregos

¹ O Fórum Econômico Mundial é uma organização sem fins lucrativos localizada em Genebra, que promove reuniões anuais com os principais líderes empresariais e políticos de todo o mundo, para discutir questões sociais.

eliminados nos 4 anos seguintes, seriam criados cerca de 1,75 milhão de novos empregos, o que sinaliza a necessidade de novos perfis profissionais em um curto espaço de tempo.

O momento de grandes inovações pelo qual passamos, que incorpora o mundo digital à realidade, modifica a forma como nos comportamos e nos relacionamos, demandando que o papel da educação seja repensado diante da formação dos indivíduos. A educação baseada na transmissão de conhecimentos tem deixado de fazer sentido, pois a informação hoje está amplamente disponível, por meio de diversos canais. Isso se deve, em boa parte, ao avanço da tecnologia, que propicia a qualquer indivíduo gerar conteúdos e compartilhá-los amplamente. Em um mundo que demanda cada vez mais colaboração, empatia e solidariedade, a educação necessita formar pessoas que saibam usar todo o conhecimento disponível para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, reforçando valores a favor da coletividade, e não mais do desenvolvimento individual.

A educação corporativa desempenha papel fundamental na constituição dos sujeitos, pois o desempenho da atividade profissional acrescenta novos conhecimentos e modifica comportamentos no indivíduo durante toda sua trajetória de vida. Assim, o exercício laboral afeta diretamente o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da sociedade, através de demandas de determinados comportamentos por parte do mercado de trabalho. Ao determinar o perfil profissional desejado, as empresas investem em soluções educacionais que, sob o discurso de desenvolver competências técnicas e/ou comportamentais, modificam as formas de pensar, agir e sentir dos sujeitos. No entanto,

[...] requer-se dos profissionais, mais do que nunca, uma atitude crítica no sentido de questionar o seu papel e de não só atender as demandas - muitas vezes discutíveis - do mercado, mas de questioná-las e intervir na direção das mudanças necessárias (RIOS, 2011, p. 91).

Dessa forma, a educação corporativa não pode deixar de enfrentar as grandes questões da humanidade como as desigualdades, o racismo, os problemas ambientais e o enfraquecimento das democracias, necessitando assim ser repensada do ponto de vista da dimensão do trabalho, e não apenas das demandas de mercado. De acordo com Tonet,

A crise estrutural do capital, fruto da própria lógica deste, põe, hoje, a humanidade diante de uma clara disjuntiva: ou a intensificação da barbárie do capital ou a superação deste em direção ao socialismo. Como parte dessa sociabilidade, e como mediação para a reprodução social, a educação também se vê diante de uma encruzilhada: ou contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade (2012, 27).

Compreender a dimensão subjetiva da educação do homem no trabalho permite apreender as suas potencialidades e limitações no exercício da atividade produtiva, assim como a capacidade de conhecer e refletir sobre suas próprias condições. Essa pesquisa pretende, portanto, produzir conhecimento para a urgente e necessária discussão sobre a construção de um modelo sustentável de aprendizagem no trabalho, que precisa estar alinhado à demanda atual e futura da sociedade e caminhar no sentido da emancipação humana.

1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

1.1 Trabalho

Trabalhar significa aprender a fazer alguma coisa que transforme a realidade e o próprio trabalhador, sujeito que participa ativamente da construção social em que está inserido. Para Rios,

O mundo do trabalho é a própria cultura humana, que resulta da intervenção consciente e criativa dos seres humanos na realidade com a qual entram em contato. É pelo trabalho que os seres humanos se constituem como tal. E é pela maneira como, trabalhando, homens e mulheres produzem sua vida, que se organizam as diversas formas de sociedade. Os diversos sistemas econômicos se configuram a partir da produção da vida material, e dela decorrem os outros modos de produção de existência (2011, p.87).

Com a ascensão burguesa e o surgimento do capitalismo, o trabalhador deixou de ter a propriedade dos meios de produção e passou a vender sua força de trabalho para sobreviver. Com isso, o processo de desenvolvimento do homem por meio do trabalho foi captado para um único sentido: o acúmulo de capital por aqueles que passaram a deter os meios de produção. A dominação social se deu, desde então, por essa apropriação, fazendo com que o homem deixe de ser dono de suas escolhas, de expandir sua capacidade de pensar, de exercer a criatividade, de decidir sobre os destinos do seu trabalho e de perceber o produto final dele.

Para Rios,

A sociedade capitalista se caracteriza pela divisão entre os indivíduos e grupos detentores dos meios de produção e indivíduos que vendem sua força de trabalho, entendida como esforço intelectual e manual. O mercado de trabalho é espaço de negociações, embates, de competição, de exploração. E como todo espaço social, é marcado por contradições (2011, p. 87).

Nesse sentido, para compreender o fenômeno da educação empresarial por meio da análise da dimensão subjetiva, faz-se necessário abordar a contradição entre capital e trabalho, partindo da concepção de Marx de que o trabalho é “uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, e, portanto, vida humana” (MARX, 1985a, p.48).

Mangiacavalli aborda a formação humana a partir do trabalho, ao afirmar que

[...] o Homem como indivíduo concreto necessita do trabalho como atividade mediadora para sua própria constituição. Ao trabalhar, produz transformações no meio, transformando a si mesmo em uma força produtiva, pois, nesse processo, desenvolve capacidades que antes não lhe eram próprias, tornando-se a partir do trabalho, proprietário de capacidades humanas. É por isso, que a mediação do trabalho (no homem concreto) potencializa ao infinito, as possibilidades de constituição humana (na espécie). Porque dependendo do tipo de trabalho, teremos constituições diferentes. O que nos permite pensar que a atividade do trabalho, é o próprio fenômeno do “vir-a-ser” do homem, e é, portanto, a escolha da atividade no mundo é que vai possibilitar a liberdade do homem ao se constituir. Assim, a liberdade humana não será dada, porém será o resultado da ação transformadora do homem, sendo o trabalho a condição da superação dos determinismos (2015, p.45).

Ao compreender o trabalho na lógica capitalista, Marx considera o capital como trabalho desapropriado não recompensado à classe operária, pensamento que leva Antunes a escrever sobre a degradação do trabalho:

O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. Esta é a constatação de Marx: a precariedade e a perversidade do trabalho na sociedade capitalista. Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não “primeira necessidade” de realização humana (MARX, apud. ANTUNES, 2005, p. 126).

Embora tenham ocorrido inúmeras mudanças na conjuntura política, econômica e social do mundo que determinaram novas formas de trabalho desde a concepção de Marx até os dias atuais, a dinâmica de manter o trabalho como meio de sobrevivência associado a um labor desprovido de sentido foi mantida. Permaneceu ainda a aparente ideia de liberdade e igualdade no mercado, onde as trocas entre o homem e as empresas são extremamente desiguais a partir das enormes diferenças de poder e recursos dispostos pelos mesmos.

As formas de exploração se modificaram com o passar do tempo, mas o capital continuou sendo a força opressora sob a qual todos os indivíduos estão submetidos. A autoridade do poder econômico se realiza, sempre, pelo mais-valor (ou pela “mais-valia”): a força de trabalho como algo que gera mais valor do que o seu próprio, e que é despendido pelo trabalhador não para si, mas para o acúmulo financeiro de outrem. No entanto, Dowbor (2020) nos alerta para a existência de novas formas de mais-valia, que se dão numa sociedade regida por uma economia

intangível, substituindo o controle das máquinas e das horas de produção pelo controle do conhecimento, o poder de compra pelo poder de acesso e a exploração salarial pela armadilha do endividamento.

Tonet (2012) explica que

O capital é uma relação social e não uma coisa. Esta relação, por sua vez, tem sua origem na compra-e-venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista. Vale enfatizar que esta compra-e-venda pode assumir as mais variadas formas, implicando sempre a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada (ainda que de forma indireta) da maior parte da riqueza produzida (p.28).

Nesta relação, o capitalista paga ao trabalhador um salário, que representa o custo – socialmente estabelecido – da reprodução da força de trabalho. Como o custo dessa reprodução é menor do que aquilo que o trabalhador produz durante o tempo de trabalho contratado, a parte que sobra – em geral a parte maior – vai para as mãos do capitalista, transformando-se nas várias formas da propriedade privada. É por si evidente que esta relação implica, necessariamente, uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador (p.29).

Se antes a exploração da mão-de-obra se dava essencialmente por meio da desvalorização das horas do trabalhador, considerado engrenagem da máquina industrial, nos tempos atuais novas formas de opressão se manifestam: o homem passa a empregar sua força de trabalho em relações recentemente chamadas de “uberizadas” e “pejotizadas”, nas quais a classe proletária deixa de ser empregada e passa a ser “empreendedora” ou “prestadora de serviço”. As leis trabalhistas são percebidas como insuficientes para um mercado cada vez mais instável, e estes novos modelos são vendidos como atraentes, pois oferecem, de maneira ilusória, autonomia, flexibilidade e retorno financeiro imediato.

Os teóricos de Frankfurt, ao elaborarem a Teoria Crítica, descrevem a administração integral da sociedade, moldada essencialmente pelo trabalho remunerado e organizado em prol do interesse do capital. Tal ordenamento produz patologias humanas e sociais decorrentes de um labor imposto exclusivamente pela razão empresarial. A lógica do indivíduo produtivo perpetua, assim, a ideologia capitalista, associando vida à produtividade e supervalorizando a eficiência da ação de todos os homens, sem exceção, que passam a ter seus desempenhos medidos incessantemente e a valerem de acordo com o que produzem.

O traço característico desta época é que nenhum ser humano, sem exceção, é capaz de determinar sua vida num sentido até certo ponto transparente, tal como se dava antigamente na avaliação das relações de

mercado. Em princípio, todos são objetos, mesmo os mais poderosos (ADORNO, 1992, p. 31).

A repressão de toda e qualquer possibilidade de transformação da ordem vigente que não esteja incorporada ao sistema capitalista é replicada da mesma forma nas relações de trabalho: para modificá-las, é necessário pertencer, se integrar e se submeter ao mercado. A integração faz-se palavra de ordem no capitalismo tardio, pois quem não se integra não sobrevive. Todos os homens são chamados a se integrarem; caso contrário, a luta pela autopreservação torna-se impossível. Para Adorno, é por meio do trabalho que o homem busca se integrar e suprir necessidades que não são efetivamente suas, mas criadas pelo sistema e para o sistema:

Não só as necessidades são atendidas apenas indiretamente, através do valor de troca, mas, em setores economicamente relevantes, são primeiro geradas pelo próprio interesse no lucro, e isso às custas de necessidades objetivas dos consumidores, como a necessidade de moradias suficientes e a necessidade de formação e informação quanto aos eventos mais importantes que lhes sejam concernentes (ADORNO, 1986, p.68).

A evolução da civilização no campo material, no entanto, ocorre junto com a destruição natural e com a exploração do homem pelo próprio homem na sociedade arbitrada pela racionalidade instrumental. Os progressos econômico, tecnológico e civilizatório ocultam a barbárie, naturalizam a brutal e crescente desigualdade que se dá por meio da miséria de muitos como fonte de riqueza de poucos e reforçam o comportamento alienante da classe trabalhadora, que adoece na busca de resultados e se alegra com o enriquecimento do seu explorador. Para Vasopollo,

A nova determinação da organização capitalista do trabalho se configura num processo que se caracteriza cada vez mais pela explosão, pela precariedade, pela flexibilidade, pela desregulamentação, pela superexploração, sob formas sem precedentes para os assalariados em atividade. É o mal-estar do trabalho, junto ao medo de perder o emprego, de não ter uma vida social, é mais de empregá-la ao e pelo trabalho, com a angústia ligada ao conhecimento de uma evolução tecnológica que não resolve as necessidades sociais (2003, p.137).

O avanço das forças produtivas suscitou ainda a compra da rebeldia do proletariado, proporcionando-lhe um nível de consumo semelhante ao da classe média. Com o passar do tempo, as empresas modernizaram os sistemas de recompensas e adotaram formas diversificadas de manter a subserviência do

trabalhador que não se limitam à remuneração direta, como o oferecimento de benefícios intangíveis, plano de ações, horário flexível, entre outros.

O progresso tecnológico favoreceu o surgimento de mecanismos subjetivos de aceitação da dominação social, capazes de inibir a emancipação, comprar a insubordinação da classe trabalhadora, anular alternativas de resistência e amenizar as mazelas do trabalho. Quanto mais sutis são as formas de controle, maior a incapacidade dos sujeitos em compreenderem o processo de dominação sob o qual estão submetidos.

O domínio na sociedade industrial se dá, ainda, pelo medo, pelo individualismo, pela exclusão do conhecimento e pelo controle tecnológico. As taxas de desemprego instalam no trabalhador uma preocupação constante de ser substituído por outro, comprometendo seu poder de consumo e sua integração social. Para superar, cada indivíduo precisa pensar em formas de se promover e de preterir o outro, instituindo e naturalizando a competitividade como uma característica da sociedade moderna.

A competição passa a ser um valor que rege a sociedade: o propósito de vida do homem consiste em buscar seu lugar no mundo, em lutar por posições no mercado que lhe garantam bem-estar social, conforto material, integração e exercício de poder. Como consequência, emerge um homem altamente produtivo, dentro de uma sociedade incapaz de resolver seus extremos de pobreza e riqueza, ignorância e conhecimento, domínio e exclusão, insegurança e proteção, sofrimento e bem-estar, doença e saúde, miséria e fartura.

Um processo de trabalho sadio, no qual o indivíduo tenha a verdadeira liberdade para criar e ser criado, transformar e ser transformado, o satisfaria plenamente a partir do momento em que os frutos do trabalho caminhassem na direção da emancipação humana e não do progresso individual.

1.2 Educação

Trabalho e educação coexistem numa relação de identidade, como explica Saviani:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam

as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (2007, p.154).

No entanto, na concepção marxista, a educação passou a atuar para a manutenção da hierarquia social, ou seja, da dominação da burguesia sobre o proletariado, por meio de uma superestrutura formada por diversas entidades, dentre elas o Estado, a família e a escola (Lopes, 2012). Observa-se, assim, a crescente mercantilização da educação, delimitada por padrões de rendimento focados em resultados. Dentre as consequências da mercantilização da educação está a adequação do papel da escola à ideologia da classe dominante, apresentando-a então como ferramenta de disseminação de seus princípios doutrinários.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, e gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (BRITO e CASTRO, 2019, p.150).

O objetivo da educação, quando se limita a suprir o desejo do indivíduo em melhorar suas condições objetivas, aumentar seu nível de renda, promover-se socialmente, ampliar o poder de consumo e integrar-se na sociedade capitalista, reforça o modelo exploratório vigente em detrimento de uma verdadeira transformação social. Os conhecimentos transmitidos têm como foco preparar o indivíduo não para ser melhor, mas para ser “o” melhor, permitindo-o sobreviver numa sociedade cada vez mais competitiva e menos solidária. Educação e trabalho vão perdendo seu verdadeiro sentido para serem percebidos como meios de ascensão material.

Logo, a escola passa a ser vista como o instrumento que conduz o indivíduo a ocupar o seu (e não um) lugar no mercado de trabalho, de forma implicitamente pré-definida, para atender ao interesse da classe dominante. Às classes mais pobres estão destinados os postos de trabalho operacionais; às classes mais ricas, as posições com maior poder de decisão.

Ao se voltar para o preparo profissional, o ensino compromete a experiência espontânea e o acesso à realidade por conta própria. Os projetos educacionais orientados para o mercado focam no ensino de matérias que buscam desenvolver

habilidades cognitivas como linguagem, ciências e matemática, vinculando educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Tal perspectiva coloca como papel da educação formar pessoas para atuação no mercado de trabalho, fortalecendo um pensamento mecanicista que oprime, manipula e limita o pensamento crítico do homem. Uma educação focada exclusivamente na qualificação profissional mantém, assim, o caráter exploratório das relações trabalhistas.

No trabalho, o homem busca incessantemente o desenvolvimento da competência técnica: o como fazer, na maioria das vezes, se sobrepõe ao que fazer e, principalmente, ao por que fazer, esvaziando o trabalho de significado, atrofiando o pensamento e enfraquecendo as habilidades sensoriais. Ao trabalhador cabe executar seu trabalho com menos improviso e mais padronização, seguindo as diretrizes, políticas, regras e objetivos estratégicos definidos pelas empresas.

Os autores da Teoria Crítica examinaram a efetividade da educação para a emancipação humana, por considerarem o pensamento crítico e a autonomia do homem os seus principais objetivos dentro de uma sociedade administrada pelos interesses sociais dominantes. Observamos uma ênfase no processo pedagógico dentro da teoria, justificada pela capacidade da educação em auxiliar na transformação das relações sociais:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Para a Teoria Crítica, quando a educação não é capaz de possibilitar a autonomia dos indivíduos, ela se torna um perigoso recurso de manipulação. Por esse motivo, foi dominada pelas esferas de poder como um poderoso instrumento de controle social, no qual o capital se expandiu de tal maneira que a própria educação se tornou um negócio, deixando de pertencer ao campo social e se transformando em objeto de disputa de mercado.

Ao ser explorada comercialmente pelo setor privado, e assim formar ideologicamente orientada pelos interesses de mercado, a educação deixa de exercer seu principal papel: preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e capacitá-lo a assumir o protagonismo no desenvolvimento social. Fortalece o mercado, mas enfraquece a sociedade para o enfrentamento de crises e transformação da realidade por meio do pensamento crítico, da articulação de conhecimento, da mobilização e dos movimentos de classe.

2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A educação corporativa busca promover a formação continuada dos colaboradores de uma empresa, desenvolvendo suas competências e habilidades de forma alinhada à estratégia organizacional, para o aperfeiçoamento do desempenho e o alcance de melhores resultados. Surgiu diante da percepção de que a formação acadêmica não era suficiente para o desenvolvimento de mão de obra especializada, revelando, assim, uma carência de formação profissional específica para o negócio, como explica Goulart:

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 de seu negócio de atuação, em áreas específicas de conhecimento (2005, p. 39).

Ao longo do tempo, as organizações passaram a perceber cada vez mais a necessidade de investir em ações educacionais diante de diversas situações, como: mudança constante no negócio e conseqüentemente nos cargos e funções; admissão de novos colaboradores, muitos deles recém-formados; resolução de conflitos e melhoria do relacionamento nas equipes; redução de absenteísmo, retrabalho, danos materiais e desperdícios materiais; e aumento de produtividade e motivação para o trabalho.

Para Blois e Melca (2005), a motivação das empresas em criarem sua própria estrutura de educação surgiu da necessidade de integrar trabalho e aprendizagem, com foco na permanente capacitação dos empregados para maior qualidade da prestação de serviços:

A cada ano, mais pessoas ingressam na força de trabalho, sendo necessário garantir a promoção de uma Educação contínua que permeie toda a vida profissional, levando a um processo de aprendizagem constante, que possa ser incorporado às teorias e às práticas laborais, para que os indivíduos se mantenham preparados para as sucessivas mudanças decorrentes das exigências do mercado de trabalho (BLOIS e MELCA, 2005, p.32).

De acordo com Toni e Alvares (2016, p.243), a educação nas empresas representa o “processo no qual os indivíduos passam a aprender continuamente uns com os outros, compartilhando inovações e melhores práticas para solucionar

problemas relacionados ao ambiente de trabalho organizacional." No entanto, a educação corporativa não se resume a um departamento de treinamento, que tende a operar sem um alinhamento estratégico direto com a missão e a cultura da organização. O Quadro 1 evidencia as mudanças de paradigma segundo Eboli:

QUADRO 1: MUDANÇAS DE PARADIGMA DE CENTRO DE T&D PARA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

MUDANÇA DE PARADIGMA		
CENTRO DE TREINAMENTO	⇒	EDUCAÇÃO CORPORATIVA
Desenvolver habilidades	OBJETIVO	Desenvolver as competências críticas
Aprendizado individual	FOCO	Aprendizado Organizacional
Tático	ESCOPO	Estratégico
Necessidades individuais	ÊNFASE	Estratégias de negócios
Interno	PÚBLICO	Interno e Externo
Espaço real	LOCAL	Espaço real e virtual
Aumento das habilidades	RESULTADO	Aumento da competitividade

FONTE: EBOLI, 2004, p. 50.

Nessa visão, Carvalho considera que:

a educação corporativa tem sido aplicada como estratégia empresarial capaz de promover vantagem competitiva, contribuindo com o objetivo de transformar oportunidades em negócios por meio do conhecimento desenvolvido e compartilhado continuamente entre as pessoas que fazem parte ou estão em contato com as organizações: funcionários, fornecedores, parceiros, clientes, sociedade, entre outros (2014, p. 68).

As ações de treinamento podem trazer melhor desempenho e maiores resultados corporativos, por meio do aumento da produtividade, da redução de custos e da melhoria da qualidade do produto. No entanto, Blois e Melca atentam para a urgente necessidade de:

[...] propiciar uma educação que instrumentalize as pessoas para interagirem na sociedade como cidadãos críticos, conscientes, participativos e agregadores de resultados. A Educação Corporativa surge, neste contexto, como uma ferramenta de suporte à organização no cumprimento

de seu propósito, o de propiciar a Educação Continuada, oferecendo soluções de aprendizagem que possibilitem ao indivíduo sua atualização profissional e o aumento permanente do capital intelectual da organização. O advento da Educação Corporativa redefine o relacionamento entre dois mundos - o do Trabalho e o da Educação (2005, p.34).

2.1 Universidade corporativa

As universidades corporativas, segundo Carvalho (2014, p.71), são “o elemento representativo da educação corporativa nas organizações, ou seja, a universidade corporativa consolida, em sua estrutura, o processo da educação corporativa.” Elas sistematizam e direcionam as ações educacionais para as estratégias de negócios, tendo como missão promover a gestão do conhecimento organizacional por meio de um processo de aprendizagem ativo que favoreça a formação e o desenvolvimento contínuo dos colaboradores (EBOLI, 2004). Possuem como objetivo principal o “desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios” (EBOLI, 2004, p.48).

Para Meister (1999), é uma estrutura de aprendizado permanente com foco na estratégia e nos valores organizacionais, que tem por objetivo desenvolver sua força de trabalho, organizando, sistematizando e agilizando seus esforços de aprendizagem. Consiste em um guarda-chuva centralizado de soluções de desenvolvimento com relevância estratégica para os grupos de cargos dentro das organizações.

Toni e Alvares explicitam o motivo pelo qual as empresas investem em uma estrutura de educação:

as empresas criam seus próprios centros de capacitação com o objetivo de exercer um controle mais efetivo sobre o processo de aprendizagem. Vinculam suas ações e programas de educação às necessidades profissionais e organizacionais, consideradas críticas à realização das estratégias do negócio e à sustentação da vantagem competitiva (2016, p.243).

Nessa visão, Eboli (2004, p.48) afirma que a missão de uma Universidade Corporativa “consiste em formar e desenvolver os talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), através de um processo de aprendizagem ativa e contínua”.

As primeiras universidades corporativas surgiram nos Estados Unidos, como evolução dos departamentos de treinamento e desenvolvimento diante da ascensão do modelo empresarial baseado na informação e no conhecimento ocorrido a partir da metade do século XX. Para acompanhar os rápidos avanços tecnológicos e manter a competitividade em um mercado cada vez mais globalizado, tornava-se cada vez mais necessário investir num processo rápido e contínuo de aprendizagem dos funcionários (MEISTER, 1999). Nesse contexto, em 1927 a General Motors criou a *General Motors Engineering and Management Institute* (GMI), sendo assim a primeira empresa a abrir uma universidade dentro da organização.

Apesar de ainda não existir o termo universidade corporativa nessa época, o movimento das empresas de investir em treinamento no local de trabalho já configurava o avanço da educação empresarial. Em 1956, a General Electric criou a Crotonville, com o objetivo de desenvolver internamente seu quadro funcional, tendo como referência as iniciativas da General Motors. No mesmo ano, a Walt Disney também investe em treinamento e desenvolvimento de pessoas e cria a Disney University, sendo a primeira empresa a usar o termo “universidade”, o que gerou críticas por ser usado sem reconhecimento de crédito universitário e outorga de diplomas. Por esse motivo, podemos encontrar até hoje outras nomenclaturas que apresentam o mesmo significado, como por exemplo, instituto de aprendizagem, academia corporativa, faculdade empresarial e escola empresarial.

Entre o fim da década de 1980 e o início da década de 1990 houve significativo aumento do número de universidades corporativas, período em que as empresas começaram a reconhecer o aprendizado como vantagem competitiva. Essa perspectiva foi reforçada pelo conceito *learning organization*, que definiu organizações que aprendem como:

Organizações nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, onde a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (SENGE, 2012, p.28).

A tendência em reconhecer a aprendizagem como vantagem corporativa é explicada por Brauer:

Muitas organizações, cientes da nova realidade, passam a utilizar os princípios das Organizações que aprendem e passam a gerenciar o

conhecimento por meio da criação de universidades na própria instituição, denominadas Universidades Corporativas. Estas são apresentadas como um instrumento mais completo que os setores de Treinamento & Desenvolvimento, principalmente pelo foco em resultados e por mais adequadamente sustentar o desenvolvimento estratégico das empresas (2004, p.15).

No mesmo período, termos como reengenharia, reinvenção e mudança organizacional dominaram o mundo corporativo e fomentaram o movimento da universidade corporativa, pois crescia a necessidade das empresas em se tornarem competitivas por meio da aprendizagem.

No Brasil, as primeiras experiências de Universidades Corporativas surgiram na década de 1990. Para superar os novos desafios impostos pela crescente globalização dos mercados, a Academia Accor (1992), a Universidade Martins do Varejo (1994) e a Universidade Brahma (1995) e outras sete empresas começaram a investir na qualificação contínua de seu quadro funcional (EBOLI, 2002).

Em 2002, o Banco do Brasil inaugurou sua Universidade Corporativa, a UniBB, na qual os programas e ações de aprendizagem fundamentam-se em princípios filosóficos e organizacionais e orientam-se pelos seguintes propósitos: desenvolver a excelência humana e profissional dos funcionários; suporte ao desempenho profissional; aperfeiçoamento da performance organizacional; e formação de sucessores para quadros técnicos e gerenciais.

Em 2004, aproximadamente cem empresas públicas e privadas, nacionais e multinacionais já possuíam um sistema pautado pelos princípios de uma universidade corporativa, dentre elas Abril, Albert Einstein, Alcatel, Alcoa, Algar, Ambev, Amil, Banco do Brasil, Banco Itaú, BankBoston, BIC, BNDES, Braskem, Bristol-Myers Squibb, Carrefour, Caixa Econômica Federal, Citigroup, Companhia Vale do Rio Doce, Correios, Datasul, Elektro, Eletronorte, Elevar, Elma Chips, Embasa, Embraer, Embratel, Ericson, Facchini, Fiat, Ford, Globo, GM, GVT, Habib's, IBM, Illy Café, Inepar, Leader Magazine, Martins Distribuidora, MCDonald's, Metrô-SP, Microsiga, Motorola, Natura, Nestlé, Oracle, Orbitall, Origin, Petrobras, Previdência, Real ABN Amro Bank, Rede Bahia, Lojas Renner, Sabesp, Sadia, Secovi, Serasa, Siemens, Softway, Souza Cruz, Syngenta, TAM, Telemar, Telemig Celular, Tigre, Transportadora Americana, Ultragas, Unibanco, Unimed, Unisys, Vallé, Visa, Volkswagen e Xerox (EBOLI, 2004).

Desde então, o conceito de universidade corporativa se difundiu entre as organizações, adicionando a perspectiva estratégica à área de treinamento e desenvolvimento. Para isso, as ações educacionais precisam estar plenamente alinhadas ao planejamento estratégico da empresa, às metas do negócio e à cultura organizacional. As capacitações mais comuns nas universidades corporativas são a formação e desenvolvimento de líderes, em todos os níveis; treinamentos voltados para vendas, saúde e segurança no trabalho; ensino de procedimentos, rotinas e sistemas; disseminação de políticas internas; e programas de certificação.

Toni e Alvares (2016, p.244) consideram a universidade corporativa complementar à universidade tradicional, sendo estas últimas responsáveis por “fornecer toda a formação conceitual e metodológica aos profissionais, enquanto a corporativa oportuniza a formação centrada no ambiente de negócios”.

Para a implementação de uma universidade corporativa, Eboli elenca os seguintes pressupostos:

QUADRO 2: PRESSUPOSTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Objetivo principal	Desenvolver as competências críticas do negócio em vez de habilidades individuais.
Foco do aprendizado	Privilegiar o aprendizado organizacional fortalecendo a cultura corporativa e o conhecimento coletivo, e não apenas o conhecimento individual
Escopo	Concentrar-se nas necessidades dos negócios, tornando o escopo estratégico, e não focado exclusivamente nas necessidades individuais
Ênfase dos programas	Conceber e desenhar ações e programas educacionais a partir das estratégias de negócios, ou seja, da identificação das competências críticas empresariais.
Públicos-alvo	Adotar o conceito de educação inclusiva, desenvolvendo competências críticas no público interno e externo (familiares, clientes, fornecedores, distribuidores, parceiros comerciais e comunidade), e não somente nos funcionários.
Local	Contemplar a possibilidade de ser um projeto virtual e não necessariamente um local físico.
Resultado	Aumentar a competitividade empresarial e não apenas as habilidades individuais

FONTE: ADAPTADO DE EBOLI, 2004, p. 49.

O surgimento das universidades corporativas trouxe uma alteração significativa para a prática de treinamentos, pois a atualização do conhecimento e das capacidades das pessoas é vista como um processo contínuo, que se volta não apenas aos empregados, mas também aos fornecedores, clientes e grupos específicos da comunidade em que a organização encontra-se inserida (MEISTER, 1999).

Alguns autores, no entanto, questionam o processo educacional nas empresas por meio de uma estrutura formal de Universidade Corporativa. O estudo de Brauer (2004) analisa se as Universidades Corporativas educam ou doutrinam, buscando compreender se permitem a crítica e a reflexão, ou se apenas fornecem ferramentas e informações aos funcionários:

a maioria dos participantes acredita que o conteúdo aprendido é uma verdade absoluta. Assim, uma teoria que limite o pensamento e a reflexão do funcionário pode ser ensinada como a melhor forma de se trabalhar, ou que os valores da empresa são os mais corretos e que o bom funcionário deva segui-los sem questioná-los. Supõe-se, então, que os treinamentos ou a educação continuada nas Universidades Corporativas sejam o reflexo dos interesses dos gestores da organização em doutrinar os participantes, especialmente os funcionários, ou seja, um novo exemplo do modelo fordista no qual gestores pensam e os funcionários trabalham (BRAUER, 2004, p.17)

Na mesma linha de pensamento, Vergara (2000, p.187) sinaliza que

a Universidade Corporativa, voltando-se tanto para seus objetivos, estratégias e atividades específicas, corre o risco de formar “apertadores de parafuso”, no sentido chapliniano, e perder sua competitividade por não dispor de pessoas que dominem o pensamento abstrato, os conceitos, que não desenvolvam as habilidades requeridas a um aprendizado contínuo, pessoas capazes de ler o que não está escrito, de ver o que não é mostrado, de ouvir o que não é falado. Enfim, pessoas capazes de fazer a diferença em um mundo de constantes e velozes mudanças.

2.2 Dados sobre educação corporativa

O relatório do estudo Tendências Globais de Talento 2019, realizado pela consultoria Mercer², mostra um panorama das mudanças que estão ocorrendo na gestão do capital humano no mundo, sinalizando que as organizações que não se

² A Mercer é uma empresa privada com 75 anos de existência, que oferece serviços profissionais nas áreas de risco, estratégia e pessoas em mais de 130 países.

adaptarem às novas tendências poderão perder competitividade no mercado. A pesquisa ouviu mais de 7.300 profissionais, sendo que 83% consideram que eles são os principais responsáveis por manter suas competências atualizadas, e não a empresa na qual trabalham. As três abordagens de recapacitação mais utilizadas pelo RH são aprendizado prático e direcionado ao funcionário (59%), programas formais de capacitação para grupos específicos (50%) e aprendizado informal na prática (50%).

A 22ª série anual de tendências da PwC³ Global CEO Survey, realizada em 2019, gerou o relatório Tendências de Talentos 2019, que entrevistou 1.378 executivos em diversos países sobre qualificação para o mundo digital. Nos resultados, 79% dos CEOs demonstraram preocupação com a falta de habilidades essenciais de seus funcionários e identificaram esse fator como uma ameaça ao crescimento dos negócios; em 2014 eram 63%, demonstrando que a preocupação com as habilidades aumentou em decorrência do advento de novas tecnologias nos últimos cinco anos. A incapacidade de inovação aparece como principal impacto da disponibilidade de habilidades-chave nas perspectivas de crescimento da organização. Reciclagem e requalificação significativa são consideradas por 46% dos respondentes como o meio mais importante de se preencher uma lacuna de habilidades. A pesquisa mostrou ainda que 55% dos CEOs ainda não criaram uma narrativa clara sobre o futuro de sua força de trabalho, deixando de definir as habilidades essenciais e estratégias de requalificação.

O Relatório de Aprendizagem no Local de Trabalho 2020, produzido pelo LinkedIn⁴, apresenta os resultados da pesquisa realizada em 18 países que ouviu 1.675 profissionais de RH que atuam na área de desenvolvimento, 2.000 colaboradores e 2.932 gerentes. Os resultados mostraram que 42% dos profissionais de RH consideram criar uma cultura de aprendizagem, um dos três maiores desafios para 2020, e que 49% dos colaboradores declaram não ter tempo para aprender no trabalho. O estudo levantou ainda que as habilidades mais

³ A PwC é uma rede de empresas privadas e independentes presente em 158 territórios, e que oferece serviços de consultoria e auditoria.

⁴ Fundada em 2002, o LinkedIn é uma rede social de negócios pertencente à Microsoft, utilizada por mais de 756 milhões de profissionais em todo o mundo.

requeridas em 2020 são criatividade, persuasão, colaboração, adaptabilidade e inteligência emocional.

Anualmente, a Integração Escola de Negócios⁵, em parceria com a Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, realiza a pesquisa Panorama de Treinamento no Brasil, entrevistando empresas de diversos setores. Os resultados dos últimos três anos mostram uma redução do investimento em educação corporativa:

TABELA 1: INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO CORPORATIVA NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS

	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Empresas participantes na pesquisa	738	406	533
Empresas que possuem UC (%)	28	22	20
Média de horas de treinamento por colaborador	21	18	15
Investimento médio por colaborador (R\$)	788	746	652
Investimento anual em treinamento sobre a receita bruta (%)	0,63	0,58	não informado
Índice de absentismo nas ações de T&D (%)	12	14	14

FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA

Os resultados podem ser justificados por inúmeros fatores, dentre eles, a dificuldade que as empresas têm em medir o retorno dos investimentos realizados em educação, e, ainda, à ausência de transferência do aprendizado para melhoria do desempenho e aumento dos resultados, denominado aprendizado-sucata por Wick, Pollock e Jefferson (2011).

Pesquisas realizadas por Lombardo, Eichinger e Robert (1996) resultaram no Modelo 70:20:10 para Aprendizado e Desenvolvimento, concluindo que 70% do aprendizado acontecem na prática, através das experiências no trabalho; 20% são

⁵ Colocar como nota de rodapé: A Integração Escola de Negócios é uma empresa brasileira privada de gestão educacional, fundada em 1991, que oferece programas de capacitação para empresas.

originados no convívio social, por meio de compartilhamentos de conhecimentos com outras pessoas; e 10% resultam da participação em treinamentos formais.

Em muitas empresas, a área de Treinamento e Desenvolvimento tem enfrentado dificuldades para oferecer ações educacionais que respondam às necessidades contemporâneas do negócio e das pessoas. As Universidades corporativas e os treinamentos formais têm sido desafiados pelo cenário mundial de transformação digital, aceleração das mudanças e superabundância de informações.

2.3 Cultura de aprendizagem autodirigida

Em uma era marcada pela interseção entre a inteligência artificial e a inteligência humana, muitas competências profissionais têm se tornado rapidamente obsoletas, exigindo que a aprendizagem ocorra ao longo da trajetória de vida do indivíduo. Deste modo, a educação para o trabalho deixa de ser considerada um processo temporário, no qual o indivíduo se sujeita até completar a idade adulta.

Cada vez mais se percebe a exigência da educação estar voltada para as reais necessidades do trabalho, com um grau de profundidade maior do que o obtido com a conclusão do ensino superior. Demandas do mercado somam-se, também, às pessoas. Na era da informação, a aprendizagem deixa de ser vitalícia e torna-se fundamental que os indivíduos estejam aptos a dar continuidade à formação que receberam ao longo de sua trajetória educacional (BLOIS e MELCA, 2005, p.33).

Para superar estes desafios, aperfeiçoar o processo de trabalho tem se apresentado como uma questão de sobrevivência, sendo a aprendizagem o meio pelo qual os colaboradores assumem novos papéis, processos e habilidades, novas maneiras de agir, sentir e pensar. “As organizações que se propõem a construir estruturas e estratégias visando a dinamização e aumento do potencial de aprendizagem têm sido denominadas de organizações que aprendem” (BRITO e BRITO, 1997, p. 32).

A aprendizagem organizacional, para Easterby-Smith e Araújo (2001), é um processo técnico e tangível, que está relacionado ao processamento, interpretação e tratamento de informações, e também social e intangível, que se dá por meio das interações que ocorrem naturalmente no ambiente de trabalho e dos significados atribuídos pelas pessoas em relação às suas experiências de trabalho.

Segundo Senge, as organizações representam o ambiente no qual

as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, em que se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (2012, p.28).

A cultura organizacional, composta pelos valores, crenças e comportamentos que moldam como o trabalho é realizado dentro de uma empresa, contribui para uma aprendizagem contínua através da

[...] promoção de uma maior abertura, para que as pessoas troquem conhecimento entre si de forma mais ampla, assim permitindo que elas inovem, tenham espaço para a experimentação, o aprendizado contínuo e a obtenção de resultados a longo prazo. E o papel da aprendizagem é aumentar o conhecimento dentro da organização através da criatividade, da experimentação e da inovação, elementos tão essenciais para a solução de problemas e a criação de novos produtos e serviços (INAZAWA, 2009, p.216).

A troca de conhecimento entre as pessoas, segundo Mussak (2010), é um processo contínuo que prepara as pessoas para novos desafios, e essas pessoas, por meio de sua atuação e da transferência de conhecimento, enriquecem a empresa e a tornam mais competitiva.

Para Blois e Melca:

a velocidade exigida para reciclagem do aprendizado, muitas vezes, pode implicar redução do tempo profissional dedicado às atividades que estejam diretamente relacionadas com os processos-fim da organização. Tal situação enfatiza a importância de adoção de sistemas de aprendizado que supram *in loco* as necessidades de educação e treinamento (2005, p.46).

Para que uma organização impulse a capacidade citada pelas autoras, as empresas buscam promover condições que sejam capazes de potencializar a autonomia, o autodirecionamento dos empregados, a colaboração nas equipes e o compartilhamento de conhecimentos, pois o aprendizado organizacional ocorre por meio das dimensões individual e social (KIRWAN, 2013).

Para Schein (2009), a cultura de aprendizagem se baseia em uma cultura organizacional que visa a promoção e a facilitação da aprendizagem, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento organizacional e melhorias no desempenho. A cultura e o ambiente de uma organização podem influenciar os tipos e a quantidade de eventos relacionados à aprendizagem e a satisfação no trabalho, bem como a

motivação dos funcionários para transmitir conhecimentos recém-adquiridos ao contexto do local de trabalho (EGAN, YANG e BARTLETT, 2004).

Pantoja e Borges-Andrade exemplificam algumas formas de aprendizagem no trabalho:

por meio das consequências organizacionais resultantes de seus comportamentos; observando as consequências dos comportamentos dos demais membros de sua equipe; ouvindo histórias de seus companheiros mais antigos; ou recebendo instruções de seus supervisores ou de outras pessoas designadas pela organização (2004, p.118).

A responsabilidade do indivíduo no processo de aprendizagem é apresentada por Faria, Rurato e Santos por meio da competência da autoaprendizagem, que

está relacionada com uma atitude de abertura em relação às oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas experiências do dia-a-dia e com a capacidade de utilizar de forma eficaz essas experiências formais ou informais. Assim, empenhar-se na auto-aprendizagem é despertar em si mesmo as capacidades de auto-suficiência, de auto-responsabilidade, de autoconfiança na prossecução de objetivos e de participação ativa nos vários contextos sociais, qualidades estas necessárias em todas as situações de vida (2000, p.206).

O conceito da aprendizagem autodirigida ascendeu com o surgimento da Andragogia, criada por Malcom Knowles para estudar a educação voltada para adultos. Para ele, os adultos são sujeitos ativos e aptos a tomarem suas próprias decisões, configurando-se por isso como indivíduos autônomos no processo de aprendizagem (KNOWLES, 1975). O educador impulsionou uma primeira abordagem clássica da aprendizagem autodirigida, estabelecendo seu conceito como:

um processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outras pessoas, no diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, na formulação de objetivos de aprendizagem, na identificação de recursos humanos e materiais para a aprendizagem, na escolha e implementação de estratégias de aprendizagem apropriadas e na avaliação dos resultados da aprendizagem. (KNOWLES, 1975, p.18)

Considerando a perspectiva da Andragogia,

[...] o aluno é o único responsável pela aprendizagem, a qual não é um processo linear, mas sim aleatório e desordenado, no qual cada pessoa tem

a responsabilidade máxima de gerenciar e programar o seu próprio processo de aprendizagem (KENSKI, 2015, p.97).

[...] o próprio aprendiz planeja, desenvolve e regula sua aprendizagem usando os recursos que se encontram disponíveis (KENSKI, 2015, p.236).

A aprendizagem autodirigida possui pouca ou nenhuma supervisão externa, sendo definida por Roberson (2005, p.205) como “[...] aprendizagem intencional e autoplanejada em que o indivíduo está claramente no controle do processo”. Brookfield (2009) considera como sujeito aprendiz autodirigido aquele que busca enfrentar novos desafios para conduzir seu processo de aquisição e reflexão do conhecimento, relacionando as suas experiências com as de outros aprendizes.

Allen Tough (1967,1971) foi um dos primeiros estudiosos a utilizar métodos de pesquisas que buscavam identificar a habilidade do aprendiz adulto na sua capacidade de ser autodirigido. Os estudos revelaram a importância dos caminhos de aprendizagem desenvolvidos pelos adultos fora do ambiente formal, e resultaram na ideia central de que eles são capazes de gerenciar seus próprios processos de aprendizagem baseados em seus interesses e necessidades.

Os adultos, diferentemente das crianças, são sujeitos mais autônomos na autodireção da aprendizagem e escolhem o que desejam aprender, além de possuírem experiências acumuladas que ajudam a orientar os seus caminhos de aprendizado. Esses caminhos são orientados por necessidades práticas que surgem da posição social e profissional (KENSKI, 2015).

Schlochauer considera o ambiente informal um potencializador para a autodireção na aprendizagem: “ao se ampliar a definição de espaço de aprendizagem para espaços de interação do indivíduo com o mundo, reconhecemos a existência de ambientes múltiplos para a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem (SCHLOCHAUER, 2012, p.103).”

A aprendizagem cooperativa também se configura como uma prática em empresas na qual o processo de educação é informal. Nessas experiências,

[...] há um processo de divisão de trabalho, com responsabilidades diferentes de cada participante e ajuda mútua. Na aprendizagem colaborativa, cada participante contribui para resolver o mesmo problema de forma conjunta. A tarefa tem que ser interpretada conjuntamente pelo grupo, e as metas também são determinadas em função do significado atribuído por todos. Pode acontecer que, em determinado momento, o grupo colaborativo se organize para cumprir as metas, mas a diferença está no

processo. São os próprios participantes que se organizam para determinar a divisão e as atribuições de atividades (KENSKI, 2015, p.236).

Em empresas que adotam um modelo de aprendizagem informal, a principal função da área de Treinamento e Desenvolvimento passa a ser fomentar a cultura de aprendizagem autodirigida, diferentemente daquelas que possuem universidade corporativa, nas quais são escolhidos para cada grupo o conteúdo, a forma (online ou presencial), o momento e quem ministrará o treinamento. Quanto aos empregados, estes necessitam desenvolver a curiosidade e buscar constantemente novos conhecimentos, conduzindo assim seu próprio processo de aprendizagem.

Blois e Melca afirmam que:

As empresas, hoje, têm que apresentar ambientes de aprendizado permanente, para que seus profissionais, em todos os níveis, tenham na educação um instrumento disseminador e construtor dos valores da organização, de maneira a fomentar o aperfeiçoamento e estimular a difusão da cultura empresarial; ambientes onde se eliminem as distâncias físicas e se promovam a construção cooperativa e coletiva dos conhecimentos, o desenvolvimento da consciência crítica e o favorecimento das soluções criativas para as novas exigências impostas pela competitividade (2005, p.34).

Nesse sentido, algumas empresas optam por não oferecer uma estrutura formal de educação a seus empregados, mas direcionam seus investimentos para o fortalecimento de uma cultura de aprendizagem autodirigida, no qual cada pessoa é responsável pelo seu desenvolvimento. Essas empresas adotam um processo de aprendizagem contínuo, independente e autônomo, investem em equipes colaborativas, sistemas intuitivos, e formas de compartilhamento de conhecimento que estimulam a troca de ideias e o aprendizado constante. Substituem a paralisação dos empregados para participação em treinamentos pelo aprendizado social que se dá pela colaboração em ambientes informais.

3 A PESQUISA

3.1 Pressupostos metodológicos

Esta pesquisa pretende ir além da aparência do fenômeno da educação corporativa e investigar os nexos dinâmico-causais que sustentam a sua existência objetiva, em conformidade com o pensamento de Gonçalves e Bock de que

[...] é necessário superar a dicotomia e compreender os fenômenos sociais a partir da constituição histórica e social dos indivíduos e de sua subjetividade. Compreender o indivíduo é compreender, ao mesmo tempo, a relação indivíduo sociedade (superar a dicotomia). Não há uma sociedade externa e independente dos indivíduos; não há indivíduos a priori ou independentes da sociedade. Essa compreensão está posta na delimitação do objeto social como sendo a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais (2009, p. 144).

Descrevemos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos que serão adotados para compreender as significações constituídas por profissionais sobre as experiências educacionais vivenciadas no âmbito empresarial, e que constituem a dimensão subjetiva da educação corporativa.

Entende-se dimensão subjetiva da realidade como construções da subjetividade que também são constitutivas dos fenômenos. São construções individuais e coletivas, que imbricam, em um processo de constituição mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como subjetivos (BOCK e GONÇALVES, 2009, p.143).

O estudo tem como orientação metodológica as contribuições da Psicologia Sócio-histórica, elaborada por Lev Vigotski, na qual “as contradições são tomadas como próprias da complexidade do fenômeno psicológico e da subjetividade” (KAHHALE e ROSA, 2009, p.23). Baseada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a Psicologia Sócio-histórica entende

o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representação da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história como um movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia (BOCK, 2004, p. 5).

Para analisar a dimensão subjetiva da realidade é preciso entender o homem histórico, constituído socialmente numa relação dialética entre objetividade e subjetividade. Lane (2002, p.12) explica que “o particular contém em si o universal; deste modo se desejarmos conhecer cientificamente o ser humano, é necessário considerá-lo dentro do contexto histórico, inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação”.

O materialismo histórico-dialético, pensamento desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, contribuiu para a compreensão da organização social proveniente dos confrontos entre classes ocasionados pela exploração do homem pelo próprio homem, e para o entendimento deste enquanto sujeito histórico inserido num sistema de produção capitalista. Por favorecer o entendimento das contradições que se dão na sociedade capitalista, como aquelas que se dão entre classes, entre forças e relações de produção, e entre progressão da riqueza de poucos e miséria da maioria, a teoria marxista é considerada uma sociologia do conflito, isto é, do “antagonismo”.

A análise do movimento dessas contradições elimina a ideia de causa e efeito nas relações e por consequência, os determinismos. As relações humanas na sociedade, portanto, não são causais: ao ser afetado pelo social, o homem se constitui num movimento histórico e dialético que produz a subjetivação da realidade objetiva e a objetivação da realidade subjetiva.

Estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. O sujeito, nessa perspectiva, apropria-se da realidade nos aspectos que lhe são significativos, sendo a maneira como se apropria única e fundamento de sua própria singularidade (ZANELLA, 2007, p.28).

Nas palavras de Vigotski,

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade à sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo

que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento (VYGOTSKI, 1995, p. 6).

Aqui vale explicar que a materialidade não é o mundo concreto, físico, que pode ser medido e captado pela aparência, mas sim tudo aquilo que se efetiva na realidade e que afeta o homem. A classe social é um exemplo de materialidade, pois existe e impacta a constituição humana, ainda que não se tenha consciência sobre ela. Sawaia explica que a psicologia sócio-histórica

[...] afirma a materialidade, mas nega o determinismo estrutural e a ordem natural dos fenômenos, apresentando uma concepção muito profícua de que a materialidade já contém a subjetividade historicamente incrustada, o que significa que a materialidade não é física, e que a subjetividade não é ideia pura: ambas são configuradas e configuram a história pela mediação do trabalho (2014, p. 5).

Ao subjetivar a realidade, cada pessoa produz individualmente uma objetividade exclusiva que a difere das demais, dando à espécie humana a característica da singularidade. Cada indivíduo se apropria da realidade a seu modo, atribuindo sentidos e significados que se misturam e são influenciados pela emoção e pela afetividade. Assim, tudo o que o sujeito expressa é afetivo e cognitivo, e carrega as dimensões objetiva e subjetiva da realidade, revela o social e o individual ao mesmo tempo.

Logo, nossa unidade de análise é a significação, que traz a articulação sentido e significado, e para entendê-la não podemos analisar a palavra em si, mas palavras que expressam aquilo que é do sujeito e que é social ao mesmo tempo, que carregam sentidos e significados.

Na Psicologia Sócio-histórica, sentido e significado são entendidos como

[...] momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente (AGUIAR *et al.*, 2009, p.60).

Importante conceituar que os significados se referem aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226), e que sentido é uma categoria que faz parte de significado, mas que

corresponde à significação pessoal, construída a partir das experiências individuais no mundo:

O sentido refere-se, portanto, ao conjunto dos processos de pensamento e afetivos que permitem ao indivíduo uma representação própria da realidade [...] assim o sentido representa a parcialidade da consciência individual e permite a compreensão de como os fenômenos e construções sociais são subjetivadas em um indivíduo particular. Se o significado é o que uma palavra quer dizer, o sentido é o que a palavra quer dizer pra mim [...] (SANTOS e LEÃO, 2012, p. 642).

3.2 Objetivos geral e específicos

O **objetivo geral** desta pesquisa é investigar a dimensão subjetiva da educação corporativa, identificando de que forma ela atua na formação do homem e ainda, como este mesmo homem constrói o fenômeno educacional que se dá no mundo do trabalho. De acordo com Aguiar *et al* (2016, p.22), "a educação se caracteriza como atividade não apenas social, mas também histórica", constituindo e sendo constituída pelos indivíduos, sujeitos ativos e portadores de aspectos econômicos, sociológicos e psicológicos.

Apresentam-se como **objetivos específicos** compreender as significações dos sujeitos entrevistados sobre os seguintes temas:

Sentido da aprendizagem: que significados o empregado percebe nas ações de aprendizagem que vivencia no seu trabalho? Os aprendizados fazem sentido ou são percebidos como imposição da cultura empresarial?

Protagonismo: em que grau os empregados se sentem responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento?

Autonomia: que nível de autonomia o trabalhador tem no seu processo de aprendizagem no trabalho? Que escolhas é capaz de fazer sobre o que aprender e como aprender?

Impactos: que impactos são gerados pela aprendizagem no trabalho? Os comportamentos modificados pelas experiências educacionais modificam a sua forma de pensar, agir e sentir?

3.3 Sujeitos participantes

Buscando compreender a dimensão subjetiva da educação corporativa, foram entrevistados sujeitos que trabalham em contextos de aprendizagem corporativa distintos:

- a) empresas que investem em educação formal ou Universidade Corporativa, visando o desenvolvimento de competências essenciais para o negócio, o fortalecimento da cultura organizacional e o aumento dos resultados por meio do desenvolvimento de seus colaboradores;
- b) empresas que adotaram uma cultura de aprendizagem autodirigida, na qual não há desenvolvimento de soluções educacionais, mas sim, um ambiente que fomenta a busca constante da aprendizagem para realização do trabalho individual e alcance de resultados coletivos.

Além deste critério, a escolha dos participantes da pesquisa teve como requisito serem empregados contratados em regime CLT há pelo menos 1 (um) ano. Foram entrevistadas cinco mulheres, com as seguintes características:

QUADRO 3: CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Nome Fictício	Idade	Formação	Tempo de Empresa (aproximado)	Tipo de Aprendizagem Corporativa
Amanda	36 anos	Psicologia	2 anos e 6 meses	Cultura de aprendizagem autodirigida
Fernanda	35 anos	Administração de Empresas	1 ano e 6 meses	Universidade Corporativa
Suellen	29 anos	Administração de Empresas	8 anos	Universidade Corporativa
Renata	32 anos	Publicidade	1 ano e 4 meses	Cultura de aprendizagem autodirigida
Clarice	35 anos	Comunicação Social	3 anos	Universidade Corporativa

FONTE: QUADRO ELABORADO PELA AUTORA

3.4 Procedimentos para coleta de dados

A abordagem do estudo é qualitativa, por se aproximar do objeto que se pretende pesquisar: a percepção de sujeitos singulares que dialogam com a realidade e atribuem sentidos às suas experiências, constituindo-as e sendo

constituídos por elas. Para a coleta de dados, foi adotada a entrevista individual semiestruturada, que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), permite acesso aos processos psíquicos de interesse do pesquisador, possibilitando fornecer importantes informações sobre as vivências do indivíduo relacionadas à educação corporativa a partir de suas próprias exposições, ainda que os temas sejam pré-definidos.

A entrevista individual semiestruturada adotou as estratégias da entrevista reflexiva, por considerar que

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p.25).

A entrevista reflexiva é marcada pelo diálogo compreensivo que busca minimizar a hierarquia e tornar horizontais as relações de poder que, porventura, possam vir a existir, durante a situação de entrevista entre pesquisador e sujeito participante (SZYMANSKI, 2004).

Da mesma forma que quem entrevista tem/busca informações, quem é entrevistado também está processando um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o interlocutor e organizando suas respostas para aquela situação (YUNES e SZYMANSKI, 2005, p. 3).

Nessa linha, a pesquisadora estabeleceu um diálogo que buscou favorecer a reflexão do participante e a exposição espontânea de suas percepções sobre as experiências educacionais vividas em seu trabalho atual.

A entrevista semiestruturada, com enfoque qualitativo, foi elaborada a partir de tópicos estabelecidos previamente, mas permaneceu aberta a outras informações que pudessem decorrer durante sua aplicação. O roteiro pré-definido (Apêndice A) buscou levantar informações dos participantes (idade, formação, cargo e tempo de

empresa), assim como orientar o pesquisador a conduzir a entrevista de modo que fosse possível compreender as percepções dos empregados sobre os temas elencados nos objetivos geral e específicos da pesquisa.

Freitas aborda a dimensão social da pesquisa qualitativa de natureza sócio-histórica, que, para a autora:

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (2002, p.29).

Os sujeitos que, de forma livre e voluntária, aceitaram participar da pesquisa, foram previamente esclarecidos sobre seus objetivos, confidencialidade e anonimato. Foi apresentada a possibilidade de escolha de um nome fictício e as entrevistadas assinaram o termo de consentimento (Anexo A).

As entrevistas, com duração aproximada de 1 hora, foram realizadas por videochamada e gravadas para possibilitar a transcrição e análise dos dados, que são confidenciais e disponíveis apenas para a pesquisadora e seu orientador. Somente trechos transcritos da entrevista são apresentados na análise dos resultados. Os dados foram produzidos a partir da análise das narrativas, que por sua vez foram examinadas e categorizadas sob a perspectiva sócio-histórica.

3.5 Procedimentos para análise de dados

A análise dos dados qualitativos produzidos nas entrevistas foi norteada pela perspectiva sócio-histórica, buscando os núcleos de significação que possibilitam a apreensão dos sentidos e subjetividade dos sujeitos participantes. Para alcançar os núcleos de significação, as narrativas foram exploradas de acordo com as etapas de elaboração de pré-indicadores e de indicadores, conforme as orientações de Aguiar e Ozella (2006).

O levantamento dos pré-indicadores se deu pela leitura detalhada do material transcrito, visando identificar os temas mais frequentes, ambivalentes,

contraditórios, valorizados pelo participante e/ou relevantes para compreensão do objeto de pesquisa (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Os pré-indicadores identificados como similares, complementares ou contrapostos foram agrupados, definindo assim os indicadores. Os conteúdos dos indicadores foram elaborados a partir de uma nova leitura das transcrições, e, assim como na etapa anterior, articulados de acordo com as semelhanças, complementaridade ou contradição dos significados, tornando possível a produção dos núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Os núcleos foram nomeados e analisados de modo a explicitar as semelhanças e/ou contradições dos sujeitos, nem sempre expressas nos discursos. Para isso, Aguiar e Ozella (2006, p.231) orientam que:

o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo será apresentada a análise das informações obtidas após leituras da transcrição das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os sujeitos da pesquisa, para os quais foram utilizados nomes fictícios por motivo de anonimato. Da mesma forma, os nomes das empresas em que trabalham ou trabalharam foram modificados para preservação da identidade destas instituições e, ainda, por não configurarem como objeto desta pesquisa.

A partir da análise das narrativas dos sujeitos participantes, foram levantados pré-indicadores e indicadores que, ao serem interpretados, organizados e articulados entre si possibilitaram a elaboração dos núcleos de significação abaixo, que revelam os sentidos e significados dos sujeitos sobre suas experiências de aprendizagem no trabalho, e que constituem o fenômeno da educação corporativa.

Núcleo 1 - Motivos para aprender no trabalho: crescer junto com a empresa e ser tão competitiva quanto ela.

Núcleo 2 - A quem interessa a aprendizagem no trabalho?

Núcleo 3 - Aprendizagem formal x empírica: como o trabalhador aprende?

Núcleo 4 - Aprendizagem pelo relacionamento com o outro.

A compreensão da constituição da subjetividade a partir da relação dialética com a objetividade material considera que o sujeito atua sobre o fenômeno, o transforma, e, ao mesmo tempo, por ele é transformado. “A ‘conscientização’ não tem como base uma consciência, de um lado, e um mundo, de outro; aliás, ela não busca tal separação. Pelo contrário, está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 2016, p.57).

As significações a seguir carregam, portanto, a materialidade das relações trabalhistas que se dão na sociedade capitalista em que os sujeitos estão inseridos. Isto posto, vale afirmar que esta análise não pretende refutar a importância da educação corporativa para empresas e empregados, mas propiciar uma compreensão deste fenômeno que possibilite futuras discussões sobre a emancipação humana pelo trabalho.

Compreendendo o trabalhador como sujeito de reflexão e ação, criação e construção, ativo nos processos que o constitui, a educação corporativa mostra-se como um poderoso instrumento que possibilite o homem revolucionar as relações de trabalho.

[...] é necessário que a educação seja adaptada – em seu conteúdo, seus programas e métodos – ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade com os outros homens, formar sua própria cultura e fazer a história (FREIRE, 2016, p.74).

4.1 Núcleo 1

Motivos para aprender no trabalho: crescer junto com a empresa e ser tão competitiva quanto ela.

“Porque eu acho que quando eu aprendo é... conseqüentemente eu me torno uma profissional melhor [...]”

“[...] como é que eu consigo ser melhor e ser mais qualificada pra ter cargos maiores...”

Iniciamos a análise deste núcleo pelos indicadores que se referem à motivação dos sujeitos para a aprendizagem no trabalho, permitindo-nos compreender a origem do valor atribuído pelos sujeitos às experiências educacionais no âmbito corporativo. Uma das razões pelas quais os empregados buscam aprender no exercício profissional é a preocupação em gerar vantagem competitiva para a empresa, como podemos verificar nos trechos abaixo:

Renata: [...] minha preocupação é sempre transformar as empresas pra elas estarem né, mais... com processos mais alinhados, mais condizentes com o futuro, com o que o mercado tá demandando.

Suellen: [...] eu acho que... que as boas ideias, que a inovação que as pessoas tanto falam né, ela vem do conhecimento. Então enquanto eu estiver aprendendo, eu vou estar me reinventando. A partir do momento que eu tenho a mesma bagagem de conhecimento, e eu já coloquei aquilo a serviço da empresa, vai ter um momento que eu não vou ter mais o que oferecer. Vou oferecer mais do mesmo. A oxigenação, pra mim, ela vem da aprendizagem.

Nota-se, nessas narrativas, uma substituição na cobrança pelo homem produtivo, que produz mais do mesmo, pela exigência de um trabalhador que precisa inovar constantemente, caso contrário a empresa não se mantém competitiva dentro de um mercado que enfrenta constantes transformações. As entrevistadas percebem que o único caminho que leva à inovação é a aprendizagem.

Caniato e Rodrigues explicam a origem da busca dos profissionais por inovação, ao afirmar que:

A acumulação capitalista contemporânea passou a ser flexível, ou seja, voltada para o descarte, pois o consumo passou a condicionar toda a produção. O trabalhador ideal passou a ser aquele homem flexível, que consegue se adaptar a constantes mudanças. O discurso da flexibilidade - de saber “desprender-se de seu passado”, de adaptar-se ao “correr riscos”, de ser “sempre inovador”, de buscar o novo constantemente etc. – passa a ser difundido em toda a sociedade como um ideal a ser alcançado (2012, p.31).

Isto posto, observamos a procura por formação sendo direcionada pela preocupação dos sujeitos em melhorar suas entregas no trabalho, para assim atender às necessidades empresariais. O discurso abaixo evidencia o pensamento de Kuenzer (2016) de que a articulação entre os interesses dos trabalhadores e as demandas do capital se dá, dentre outros fatores, pela formação profissional. Tal articulação é evidenciada pela busca dos trabalhadores em dominar os conhecimentos necessários para a realização de suas tarefas, para o alcance de suas metas de produtividade e para a permanência no emprego:

Suellen: [...] *Eu falei: cara, eu preciso de uma formação em produção. Não porque eu quero ser produtora, mas porque eu preciso entender isso aqui pra eu poder trabalhar melhor. Porque se eu não entender o que é o core do que eu tô fazendo, eu não vou melhorar. Aí eu identifiquei: eu preciso fazer um curso de produção. Aí eu me inscrevi e eu tô fazendo curso de produção agora.*

Fernanda: [...] *vou fazer isso aqui, mas olha o que que isso aqui vai me agregar? Pô, vai me... vai me dar um plus no meu currículo [...]*

A preocupação com a carreira e com o currículo está diretamente relacionada à necessidade de adquirir as competências exigidas pelo mercado, levando o trabalhador a ser mais valorizado pelas empresas. Nessa lógica, “educação e formação não estão orientadas a contribuir para a realização de maiores níveis de

liberdade para os indivíduos, mas são orientados para fornecer serviços produtivos que os trabalhadores vendem no mercado e as organizações compram” (Ospina, 2015, p.317, *tradução nossa*).

Fernanda, ao ser perguntada sobre o que a motiva para a aprendizagem no trabalho, relata que a participação em treinamentos pode contribuir para melhorar a qualidade do seu trabalho, aumentando assim seu valor no mercado. “Então eu vou me vender melhor” é um trecho da fala que remete ao pensamento neoliberal do trabalhador como mercadoria básica para o funcionamento do processo produtivo que se dá na reprodução do capital: “Todo o sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende e sua força de trabalho como mercadoria” (MARX, 1985b, p.50).

O pensamento de Ospina de que “o sistema visa a melhoria da qualidade do ser humano, mas não como tal, mas como ser econômico que contribui para aumentar os lucros das diferentes empresas; que estão sujeitos à exploração pelo capital” (2015, p.323, *tradução nossa*), é revelado na fala de Suellen, que afirma não querer ser vista como um instrumento, mas sim como pessoa:

Suellen: [...] eu queria muito que a empresa é... olhasse pra mim como indivíduo, e não como... como uma função. [...] Dos movimentos todos que eu fiz, eu sempre pensei em como ia somar pra mim e como ia somar também pra empresa. E eu percebo que sempre foi uma via só, não foi do outro lado.

[...] Se eu (empresa) tiver sempre sendo reativa, eu nunca vou estar desenvolvendo verdadeiramente aquela pessoa. Eu só vou estar fazendo alguns mecanismos ali, aí você transforma o desenvolvimento em mecanismo. Eu só vou ter um mecanismo ali pra não perder a Suellen. Acabou.

De acordo com Brito e Castro (2019, p.152), “no projeto burguês, a educação do trabalhador e, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria.” No entanto, os sujeitos percebem que a aprendizagem no trabalho faz com que eles se tornem mais competentes, reconhecidos e valorizados profissionalmente, além de contribuírem para o crescimento dos outros:

Clarice: [...] eu encaro como uma maneira até de crescer né, ser reconhecida no que eu faço, sabe? Porque eu acho que quando eu aprendo é... conseqüentemente eu me torno uma profissional melhor, é... consigo também compartilhar esse conhecimento que eu tenho com outras pessoas, e enfim, acho que isso acaba fazendo com que eu me torne mais reconhecida, mais valorizada no meu trabalho.

Ospina (2015) afirma que a conversão da capacidade de trabalho em mercadoria fez com que ela passasse a ser remunerada de acordo com as leis da oferta e da procura, exigindo dos trabalhadores uma maior preparação profissional, sem oferecer em troca um aumento na remuneração ou na qualidade de vida. O ser humano foi reduzido a mero objeto da administração, e a busca da sua melhoria “não obedece racionalidade substantiva, mas sim instrumental, marcada pela necessidade de melhorar indicadores econômicos e de negócios” (Ospina, 2015, p.322, *tradução nossa*).

A concepção de que a aprendizagem gera vantagem competitiva não se relaciona somente às empresas. Algumas narrativas evidenciam o desdobramento de tal vantagem para o indivíduo, que precisa se destacar para sobreviver no mercado de trabalho. A avaliação das oportunidades de aprendizagem, portanto, aparece condicionada ao retorno que elas podem oferecer para a carreira, assim como a possibilidade de ser visto como referência em algum assunto ou área de conhecimento:

Fernanda: [...] *eu quero aprender porque eu quero ser diferente, eu quero ser melhor, sei lá, do que as outras pessoas.
[...] Então eu tenho essa... essa... não é necessidade a palavra. Esse desejo de aperfeiçoar e de também não é me mostrar, mas assim de ir e falar: cara, olha aqui, olha o meu diferencial, entendeu?*

Renata: [...] *como é que eu consigo ser melhor e ser mais qualificada pra ter cargos maiores...”
[...] sempre que sai uma novidade eu tô comprando aquela novidade, eu tô querendo entender sobre aquilo, tô me atualizando porque aquele ali é onde eu consigo dominar.*

A comparação com o outro aparece, de maneira diferente, no discurso de Suellen:

Suellen: [...] *eu tenho as minhas referências, dentro da empresa e fora delas, é... eu estudo muito a carreira das pessoas que eu admiro. Muito. Assim, eu tenho uma referência de uma pessoa, eu vou estudar aquela pessoa até... até o fim. E aí do ponto de vista é... acadêmico e do ponto de vista comportamental. Cara, o que essa pessoa tem? Qual foi o item aí, que comportamento que ela desenvolveu, qual foi o curso que ela fez, qual é a formação dela?*

As narrativas demonstram que a competição, inicialmente manifestada entre classes em busca da posse dos meios de produção, modificou-se ao longo do

tempo: sua lógica foi incorporada na organização do trabalho, naturalizando e valorizando a busca dos trabalhadores por vantagem competitiva. Na sociedade contemporânea, movida pelo neoliberalismo, não há oferta de emprego para todos, levando os sujeitos a buscarem distância dos demais sob a justificativa do desenvolvimento individual. Tal ideologia revela a submissão do homem às regras do capitalismo e promove uma cultura de rivalidade, comprometendo a ascensão da solidariedade como um valor social.

Caniato e Rodrigues (2012) explicam que a competição, por ser a base do modo de produção capitalista, sempre foi vista como algo positivo, uma busca pela perfeição na execução de alguma habilidade e desenvolvimento dos potenciais. No entanto, o ato de competir se acirrou tão fortemente que passou a esvaziar os homens, dificultando o progresso da solidariedade:

A competição, dessa forma, caminha no sentido oposto à real necessidade humana, uma vez que impossibilita relações de acolhimento, indo na contramão daquilo que fortifica o homem e o caracteriza enquanto humano: a necessidade do outro. Pergunta-se, porém: no contexto atual, como esperar do outro amparo se ele é decretado a priori como meu concorrente, meu rival? Afinal, não existe emprego para todos, não existe vaga na universidade para todos, nem todos têm condições materiais de viver de forma digna, com saúde e moradia (CANIATO e RODRIGUES, 2012, p.24).

O pensamento individualizante expressa a perspectiva da educação enquanto instrumento meritocrático, que conduz os sujeitos ao seu próprio crescimento, levando-os a operar sobre o fenômeno educacional prioritariamente a serviço de si e de suas próprias aspirações. Dessa forma, precisam atuar como protagonistas no processo de desenvolvimento, comportamento este que passa a ser requisitado e valorizado pelos empregadores, além da exigência do alcance de determinadas competências requeridas para a função:

Amanda: [...] eu sinto que existe uma expectativa de onde eu preciso chegar do ponto de vista de conhecimento. É... esse processo ele não é muito rígido de como eu vou chegar nesse lugar, de como eu vou adquirir essa competência, é... a empresa dá alguns recursos pra que eu chegue até lá, mas também espera que eu busque por conta própria chegar nesse lugar onde eles esperam que eu chegue.

[...] mas honestamente eu não tenho uma expectativa que o RH seja é... o grupo que vá desenhar uma trilha de desenvolvimento pra mim. Assim, não tenho. Porque eu... eu particularmente acho que essa não é uma responsabilidade da área de RH e não é uma responsabilidade da organização. Eu acho que essa é uma responsabilidade minha.

Clarice: *É muito mais ligado à gente, assim. Eu acho que é... é muito essa coisa do autodesenvolvimento, a empresa estimula muito o autodesenvolvimento, né, que cada um é... corra atrás mesmo, e seja protagonista.*

Este pensamento, associado à geração massiva de informação, contribui para uma ideologia de valorização do capital intelectual e de busca por conhecimento como forma de ocupação no mercado de trabalho e ascensão social. Além disso, a volatilidade enfrentada pelas empresas têm substituído a exigência por formação pela flexibilidade e capacidade de aprender continuamente:

Ao invés de profissionais rígidos, competentes nos fazeres que se repetem através da memorização, há que formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico tecnológica contemporânea (KUENZER, 2016, p. 40).

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez (KUENZER, 2016, p. 45).

A competência da aprendizagem contínua, no entanto, tem sua capacidade de transformação da realidade criticada por Brito e Castro (2019, p. 155):

Embora essas competências sejam “vendidas” para o empregado como a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo, observa-se numa leitura mais apurada que o “aprender a aprender” é o aprender a adaptar-se e não o aprender a transformar a realidade, e que a comunicação, a colaboração, a liderança e a criatividade são sempre para negação das necessidades do trabalho e afirmação dos interesses das empresas que, por outro lado, transferem para o empregado as possibilidades de gerenciamento da carreira.

Ainda que busquem aprender continuamente com foco nos interesses empresariais, as entrevistadas não se veem conduzidas pelas empresas em que trabalham quando nos referimos à educação, mas sentem-se autônomas em relação às suas necessidades de desenvolvimento e experiências educacionais. Renata, ao ser perguntada se sente que a empresa conduz o seu desenvolvimento, responde e reafirma: “100% na nossa mão. 100% na nossa mão.” Essa narrativa é condizente com a fala de Amanda, que, apesar de ter clareza sobre o desempenho que é esperado, não percebe as exigências corporativas como elementos que modificam os rumos de sua trajetória:

Amanda: [...] eu sinto que existe uma expectativa do meu desempenho, existe uma expectativa do que eu preciso entregar em troca do meu salário né, digamos assim, né? Mas eu não sinto que eu tô sendo conduzida no meu processo de desenvolvimento. Existe uma expectativa, e eu preciso atingir essa expectativa. Se eu precisar de recursos da organização pra eu chegar lá eles vão estar disponíveis pra mim.

Meister (1999, p.12) defende que a educação corporativa é “um modelo de educação mais eficiente, guiado pelo mercado, que já pode ser considerado o educador predominante dos adultos que trabalham”. No entanto, para Brito e Castro (2019), ao determinar padrões de desempenho e nortear o desenvolvimento dos trabalhadores de acordo com seus interesses, as empresas perpetuam uma ideologia que legitima a exploração. A inconsciência sobre os mecanismos de dominação resulta da inacessibilidade do homem aos bens que produz, conceituada na teoria marxista como alienação do trabalho.

A apropriação do trabalho pelo capital, ao longo dos anos, foi formando o modo de ser do trabalhador, propondo que este seja capaz de alcançar resultados cada vez maiores, instituindo, assim, “o culto ao padrão de excelência que não deixa opções, restando, apenas, a submissão do trabalhador ao discurso globalizante do sucesso profissional” (SILVA e FRANCISCO, 2010, p.747).

Todos os conhecimentos e experiências que o indivíduo adquire no decurso da vida para executar seu trabalho constituem a sua forma de ser, agir e pensar. Ao internalizar uma parte do mundo objetivo, constitui sua subjetividade que, por meio da ação e da linguagem, se objetiva na realidade material. De acordo com Freire, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (2019, p. 128).

A intenção do capital é integrar a subjetividade humana a partir da internalização dos conhecimentos, desejos e visão de mundo que são do seu interesse. Segundo Guattari e Rolnik (1986, p.26), “[...] a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até que o petróleo e as energias”.

No entanto, ainda que a exploração e a alienação sejam a essência das relações capitalistas de produção e, portanto, dos movimentos de formação da sociedade, a dialeticidade presente na constituição da subjetividade faz com que ela

deixe de ser um mero reflexo na realidade e atue na transformação social por meio das diferentes formas de objetivação histórica (SAWAIA, 2014).

Sendo assim, a sociedade opressora não se deu ao acaso nem foi algo determinado e imutável que condicionou a vida humana, mas foi estabelecida pelo próprio homem ao longo da sua história. Compreender a dialeticidade entre o homem e o mundo, nos permite entender que “[...] mesmo o homem sendo sócio-histórico não é mecanicamente determinado pelo meio, mas, condicionado por esse e dotado de potencial para, através do trabalho, transformar o meio e ser por ele transformado (MANGIACAVALLI, 2015, p. 96)”. Segundo Freire,

O homem não somente é criador de cultura por suas relações e suas respostas aos desafios que a realidade lhe apresenta, como também faz história, por meio dessas mesmas respostas e de suas relações (2016, p. 73).

Essa capacidade de transformação se dá pela singularidade, característica humana em permanente construção que permite a cada sujeito se apropriar do real e atribuir sentidos individuais às experiências vividas, dando-lhe um modo único de pensar, agir e ser no mundo (PLACCO e SOUZA, 2006).

4.2 Núcleo 2

A quem interessa a aprendizagem no trabalho?

“[...] é como se o meu desenvolvimento... ele fosse só um problema meu. Quando na verdade eu sou um ativo intelectual dessa empresa e tudo o que eu fizer profissionalmente, eu vou, de alguma forma, direta ou indiretamente, eu vou tá entregando pra empresa como resultado.”

O núcleo 2 demonstra as significações que os sujeitos da pesquisa constituem a respeito dos interesses das empresas no seu desenvolvimento, evidenciando que os conhecimentos produzidos servem prioritariamente aos interesses dos seus empregadores:

Amanda: [...] nas outras empresas que eu trabalhei a minha sensação é: as pessoas foram contratadas a X tempos atrás com um grau de skills e

competências para desempenhar uma função e, passados os anos, a exigência da organização era que essa pessoa tivesse um outro set de competências. E então, é... a empresa se empenhou, entre aspas, pra levar as pessoas do estágio A para o estágio B.

Clarice: *Acho que no caso do PDI (plano de desenvolvimento individual), a ideia é ser muito mais pra gente, independentemente do negócio. Só que aí é onde o negócio entra né? É meio que tentando é... alinhar dentro da atividade que você faz, alguma coisa que... que tem a ver com o teu objetivo de estudo.*

Suellen: *[...] A (Empresa X) quando investe no meu aprendizado, ela não está empoderando a Suellen, indivíduo, ela tá empoderando ela mesma, a (Empresa X) mesma. Ela tá me dando ferramentas, cara, pra que eu possa entregar mais em nome da (Empresa X).*

As falas relacionam-se ao movimento feito pelas empresas a respeito da transferência das necessidades de formação do indivíduo para as empresas, que passaram a elaborar programas pedagógicos customizados com interesse na dimensão estratégica do desenvolvimento de competências para o aumento da competitividade (KUENZER, 2016).

Atualmente, muitas empresas têm oferecido diferentes formas de aprendizado contínuo com vistas ao suprimento das carências de formação das instituições educacionais em relação aos interesses do negócio. Ao disponibilizarem recursos educacionais com foco no desenvolvimento de competências alinhadas às suas necessidades, valores e objetivos, elas valorizam as dimensões econômicas do processo de formação, que passa a ser considerada uma ferramenta de negócio para o aumento da produtividade.

Assim, frente à inadequação e ao distanciamento do que é ensinado nas escolas, as empresas preferiram assumir essa função, com o propósito de serem mais assertivas na qualificação de seus funcionários, pois devem responder rapidamente às exigências do mercado (PEREIRA, 2013, p.18).

A necessidade de as empresas investirem em educação surgiu, inicialmente, sob a justificativa de suprir as lacunas de aprendizagem produzidas pelo Estado. No entanto, Cruz denuncia o domínio empresarial sobre a educação, ao afirmar que “na chamada Teoria do Capital Intelectual, no contexto do Estado mínimo neoliberal, o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais materializados em programas de educação corporativa” (2010, p.340). Dessa maneira, os investimentos em educação corporativa só se justificam se implicarem no aumento da produtividade e dos lucros. Ospina (2015) descreve que:

Segundo a teoria do capital humano, o trabalhador com conhecimento é considerado o bem mais valioso de uma organização; [...] se o conhecimento está no cérebro das pessoas, é preciso atingir o comprometimento pessoal dos funcionários e sua identidade com a empresa, sua visão, sua missão e seus valores; a este respeito, a criação de conhecimento tem a ver, tanto com ideias, como com ideais, o que serve como um incentivo para inovação; Dessa forma, o trabalhador, seja qual for sua condição, é tratado como um recurso e apenas dá importância na medida em que seu conhecimento pode ser destinado a usos produtivos; em busca de compromisso de poder tirar o máximo proveito de seus conhecimentos, a coisificação da pessoa e a instrumentalização de seus saberes, por isso o ser humano é importante enquanto recurso e não como pessoa (p.330, *tradução nossa*).

Nesse sentido, a educação corporativa passa a ser vista como estratégia que deve favorecer o alcance de resultados econômicos satisfatórios, assim como outras formas de investimentos em máquinas ou equipamentos. Se por um lado propicia uma melhor prestação de serviços aos consumidores, por outro lado representa “[...] uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano” (FRIEDMAN, 1977, p. 95).

Com base na Teoria Crítica, Ospina (2015) repreendeu a lógica do capital humano, expressão criada por Schultz (1985), ao afirmar que esta passa a ser uma simples instrumentalização que aumenta a exploração da força de trabalho, a partir de uma concessão de maiores níveis de conhecimento a serviço do capital, e que coloca o homem para compra e venda no mercado como qualquer outra mercadoria, cujo objetivo final é a exploração do trabalho:

Sob essa racionalidade instrumental, os avanços da ciência e da tecnologia são elementos que tornam necessário investimento em seres humanos para aumentar o chamado capital humano; que visto como tal, não contribui para a melhoria da sociedade; mas para o processo de adaptação do ser humano às novas condições impostas pelo mercado de trabalho, em decorrência da aplicação dos avanços tecnológicos aos processos de produção de bens e serviços (OSPINA, 2015, p. 329, *tradução nossa*).

A expressão capital humano tornou-se amplamente utilizada não só pelo mercado como também foi apropriada pelos trabalhadores que, ao se considerarem um ativo intelectual, buscam motivação para a aprendizagem na preocupação em manter seus níveis de empregabilidade, como verificamos no relato abaixo:

Suellen: [...] o meu processo de aprendizado hoje, profissional, ele tá muito na minha mão. É... ou eu me incomodo para continuar estudando e me desenvolvendo, ou eu vou ficando ali e a tendência é que você fique cada vez mais bitolado, cada vez mais distante do mercado onde trabalho.

A educação no trabalho, por não se limitar a instrumentalizar o homem para o exercício laboral, acarreta na cooptação da subjetividade humana pela lógica empresarial. Este movimento pode ser entendido sob a afirmação de Mangiacavalli de que “a indissolubilidade do trabalho e educação acaba por constituir não só o homem, mas também o mundo dos homens, a sociedade, evidenciando o fato da socialidade e da educação participarem dos fundamentos ontológicos do ser humano (2015, p.48).”

Para Santos (2014), não se discute como distribuir toda produtividade alcançada pelo desenvolvimento do trabalhador, mas sim que as novas bases de produção determinadas pelo avanço tecnológico exigem um modelo de educação a ser protagonizado pelas empresas para a capacitação de novos perfis profissionais.

A entrevistada Suellen faz uma crítica relacionada à falta de investimentos da empresa em que trabalha, entendendo que esta deveria investir em educação por se beneficiar dela:

Suellen: Eu acho que... que ainda é visto muito como uma forma de.... Ah, está querendo que a gente banque coisas que você deveria tá... tá olhando. [...] é como se o meu desenvolvimento ele fosse só um problema meu. Quando na verdade eu sou um ativo intelectual dessa empresa e tudo o que eu fizer profissionalmente, eu vou de alguma forma, direta ou indiretamente, eu vou tá entregando pra empresa como resultado.

O desejo de que a empresa invista na aprendizagem está relacionada à afirmação de Ospina (2015) de que na medida em que um investimento contribui diretamente para o aumento da produção, esse dinheiro passa a ser um investimento de capital, contribuindo diretamente para a oferta de bens e serviços para o mercado.

Observamos, no trecho abaixo, que o poder decisório no processo de desenvolvimento encontra-se em poder das organizações e não dos empregados, devido ao desequilíbrio entre oferta e demanda de mão-de-obra:

Amanda: Se eles vão dar oportunidade pras pessoas desenvolverem, se não, se vai contratar essa competência nova no mercado, demitir quem já tá hoje, que também é um processo que é... todas as outras empresas fazem

né? Então eu acho que é uma escolha né, sempre organizacional de se eu comprar essa competência no mercado ou se eu ajudo quem tá aqui dentro a desenvolver essa competência.

Tonet aborda a assimetria presente nas relações contratuais de trabalho, ao afirmar que:

A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subseqüentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador (TONET, 2012, p.34).

O desemprego estrutural, que consiste num permanente quantitativo da força de trabalho acima das necessidades de produção, modela a forma de ser da classe trabalhadora, reprime as reivindicações trabalhistas e reforça o controle empresarial sobre a educação no trabalho. Na teoria crítica, a constante possibilidade de ser substituído no trabalho é considerada, ao mesmo tempo, veículo do progresso e da regressão por Horkheimer e Adorno (1985), resultado do atrofiamento da fantasia e da valorização da técnica que se dão na sociedade administrada.

Ainda que percebam que as empresas são as maiores interessadas com a educação corporativa, as entrevistadas expuseram suas expectativas a respeito da atuação da área de Recursos Humanos no desenvolvimento das pessoas. As falas demonstraram que a principal função do RH deveria ser disponibilizar soluções educacionais que garantam um desenvolvimento com autonomia:

Suellen: *E o papel do RH pra mim é... é buscar ferramentas de desenvolvimento. Tô falando ferramentas formais, cursos, treinamentos, workshops, palestras, trocas né?*

Fernanda: *Então eu acho que o papel do RH é divulgar e sei lá, promover o que a empresa tá disposta a oferecer de... de conhecimento, de treinamento, enfim, do que que ela tem ali de grana, vamos dizer, pra motivar seus funcionários, é... e oferecer treinamentos, porque obviamente com treinamentos é que as pessoas também acabam se desenvolvendo.*

As falas da Clarice e Suellen sinalizam o desejo por uma figura que atenda às suas necessidades e aspirações pessoais e que não represente somente os interesses da empresa:

Clarice: *Então acho que é legal sim ter uma... uma presença ali, um acompanhamento é... de alguém do RH olhando sabe, pra... pra carreira das pessoas, pro aprendizado das pessoas. Assim, acho que isso é legal sim. [...]*

Suellen: *[...] eu esperaria ter um braço de desenvolvimento que olhasse pros funcionários enquanto indivíduo, porque eu acho que cada indivíduo ele é um universo, né? [...] Eu acho que tem que vir da área de desenvolvimento dentro do RH. É... e pra mim é direto com o funcionário.*

Os discursos demonstram o desafio enfrentado pelas áreas de Recursos Humanos em atuar no cerne do desenvolvimento humano a partir do trabalho, convergindo os interesses das empresas e dos empregados. Como aperfeiçoar as competências para o negócio e fortalecer a cultura organizacional sem oferecer uma educação doutrinária? As falas revelam a contradição entre o que se diz a respeito do papel do RH nas organizações e sua real atuação como departamento que impulsiona os resultados da empresa por meio das pessoas. Esta atuação se expressa na própria nomenclatura do departamento, que sendo Recursos Humanos ou Gestão de Pessoas, reflete a valorização do trabalhador como um recurso a ser gerenciado pela empresa em busca de resultados.

4.3 Núcleo 3

Aprendizagem formal x empírica: como o trabalhador aprende?

“O meu conhecimento hoje foi de tudo que eu, de tudo que eu acabei é... lidando no meu dia a dia e agregando conhecimento e tudo mais, mas esses treinamentos são pra outras coisas.”

Este núcleo apresenta as significações a respeito da aplicabilidade, relevância e impacto dos treinamentos corporativos para os sujeitos entrevistados, e aborda a prática como um pressuposto fundamental para a aprendizagem do adulto. Iniciamos pela fala de Amanda, que afirma que a maior parte dos treinamentos que participou foram importantes, mas nem todas: “As que eu participei eu achei bem relevante. [...] A maior parte delas. [...] Não 100% eu achei relevante não, mas a maior parte delas sim.” Essa fala é condizente com a percepção de Fernanda que, ao ser perguntada se considera que os treinamentos foram importantes, responde

que “Sim”. Porém, durante a entrevista, demonstra dificuldade em relatar a aplicabilidade dos mesmos:

Fernanda: *Hoje eu não consigo chegar e falar: Roberta, essa, esse ponto aqui específico desse treinamento eu aplico muito hoje. Talvez se eu estiver aplicando tá no automático e eu não faça essa menção aí de... de... ainda não consigo dizer isso assim. É... falar, pô eu tô exercendo muito isso aqui que eu aprendi.*

[...] Eu ainda não consegui aplicar o que eu aprendi em treinamento na minha rotina, eu até me pergunto isso, né? Na hora de... como é que eu vou aplicar isso aqui? [...] não, eu ainda não consegui. Eu ainda não consegui.

[...] O meu conhecimento hoje foi de tudo que eu, de tudo que eu acabei é... lidando no meu dia a dia e agregando conhecimento e tudo mais, mas esses treinamentos são pra outras coisas.

Percebe-se, assim, uma crítica aos treinamentos corporativos referente à sua utilidade na prática. As narrativas evidenciam que o aprendiz adulto prefere atividades de aprendizagem que forneçam agilidade na resolução de problemas significativos:

Renata: *É muito chato você ir pra um treinamento sobre atendimento ao cliente e você não ouvir o que de fato precisa ser falado, mostrar um atendimento, mostrar a crise, como é que você sai disso, então essas aplicações na prática eram o grande diferencial assim, quando eu mostrava o case, sabe?*

Fernanda: *[...] eu acho que a didática foi boa, também gostei dos professores, é... mas, assim, eu sou uma pessoa que acabo aprendendo muito, muito, muito na prática.*

Suellen: *Então eu prefiro estudar e aprender profundamente sobre aquilo pra que eu possa passar pro outro. E que não é a proposta dos cursos da minha... da minha empresa. Que é sempre um consultor ali, formatado, tipo terno e gravata, com um monte de blá blá blá, que o cara porra, nunca experienciou aquilo que ele tá vendendo. Entende?*

Clarice: *[...] eu acho que a plataforma (de cursos), ela entra nessa mesma situação onde... de ter que aprender fora da empresa, sabe? É... são coisas que são pouco direcionadas ali pro dia a dia, sabe? São coisas mais amplas, é... e que às vezes não me resolvem nesses problemas específicos.*

Para Knowles (2009), a aplicação da aprendizagem é um dos fatores motivacionais na aprendizagem de adultos, que se sentem orientados a aprender ao perceberem que o conhecimento adquirido ajuda a realizar tarefas ou lidar com os problemas do cotidiano.

A baixa transferência de aprendizagem relatada evidencia a importância em fundamentar as ações de treinamento nos pressupostos da Andragogia. O

trabalhador, por ser independente, autodirecionado e com experiência prévia, busca conhecimento na realidade por meio de desafios e solução de problemas, e por esse motivo, as ações educacionais precisam ser elaboradas a partir de suas necessidades, e não as do negócio.

O aprendiz adulto se sente oprimido quando colocado em uma situação em que se vê obrigado a fazer algo de maneira pré-estabelecida, pois deseja aprender com liberdade e interpretar as situações do cotidiano com base em sua própria experiência de vida, como podemos verificar nos discursos abaixo:

Amanda: [...] quando a organização, quando a empresa me guia, me guia também no formato. Então eu prefiro muito mais o modelo que eu tenho hoje do que o modelo mais tradicional que eu já tive em outras organizações.

[...] Eu prefiro muito mais definir minha forma de aprendizado, não só o conteúdo que eu vou aprender, como eu vou aprender, é... não só o que eu vou aprender mas como eu vou aprender. Porque eu... eu durante algumas, alguns momentos da minha carreira eu fui é... colocada dentro de sala de aula pra aprender uma competência X: "ah, você precisa participar do treinamento tal". É... às vezes não era uma coisa que eu identificava que eu tinha é... ou deficiência ou interesse em aprender, e o formato nunca era um formato que me agradava.

Para Knowles,

Os adultos possuem um autoconceito de serem responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Uma vez que eles tenham chegado a esse autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir. Eles se ressentem e resistem às situações nas quais percebem que os outros estão impondo suas vontades sobre eles (KNOWLES, 2009, p.70).

Evidenciamos algumas narrativas que demonstram que gostar do que se aprende e da forma como se aprende é essencial na educação de adultos, que desejam ter autonomia no seu processo de aprendizagem. Para Freire, “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (2021, p.105).”

Fernanda: [...] o que eu gosto de fazer é muito mais fácil aprimorar e querer me desenvolver, quando é um assunto que me interessa. É... talvez seja nessa linha, assim, o que me interessa, o que eu tenho vontade, o que eu gosto, o que seja muito mais fácil de eu me aperfeiçoar e falar: caramba, olha isso aqui, nossa, isso daqui dá pra fazer isso, isso aqui dá pra melhorar nisso, isso aqui tem um monte de coisa, tem um mundo aqui pra... porque é algo que eu tô afim e é algo que eu gosto. Agora se for algo que eu não

tenha muito interesse... [...] o que me interessa, o que eu gosto, é muito mais fácil de eu querer aprimorar e de eu querer desenvolver porque aquele assunto me puxa. O que eu achar chato...

Amanda: *[o que ajuda ou atrapalha a aprendizagem] Eu acho que tem duas coisas. Uma é o meu grau de interesse por aprender aquele tema, então usando esse exemplo que eu acabei de falar de gestão de orçamento, não é uma coisa que me interessa pessoalmente, certamente não vai ser uma coisa que eu vou ficar vidrada horas estudando. É... e a segunda coisa é o formato: a forma que esse conteúdo tá sendo passado.*

[...] Quando esse... essas ações são direcionadas pela organização, né 'ah, você precisa desenvolver essa competência de gestão de orçamento', a maior parte das vezes eles vão me colocar dentro de sala de aula com powerpoint e um instrutor pra me ensinar sobre gestão de orçamento e não necessariamente essa é a melhor forma de aprendizado pra mim.

[...] Se gasta muito dinheiro pra ter uma baixa efetividade porque os treinamentos são tipo da mesma forma, e você parte do princípio que todo mundo aprende do mesmo jeito, né?

Para Placco e Souza (2006), “[...] não há um caminho único nos processo de ensino-aprendizagem do adulto”, o que pudemos evidenciar nos discursos a seguir. Os caminhos para a aprendizagem mostraram-se diversos, não se limitando aos recursos educacionais oferecidos pela empresa. Pelo contrário, as falas demonstram a prevalência do aprendizado empírico e uma rejeição ao modelo tradicional de educação corporativa, que consiste na oferta de treinamentos formais.

Renata: *[...] ou a internet também, né? Quando eu quero um assunto específico eu vou lá, eu olho, eu estudo, eu... por conta própria, né? É mais nesse sentido.*

[...] eu acho que muito do meu processo de aprendizagem sempre é empírico mesmo, sabe? Isso da tentativa e erro [...] eu vou tentar assim, se não der certo eu tento da outra forma, então é muito tentativa e erro também, sabe?

[...] É o famoso... 'eu aprendi a me virar'. Então hoje eu tenho até uma certa dificuldade com a educação formal.

Clarice: *E aí você pode procurar na empresa mesmo, ou fora sabe, de... né... livros, e... e... vídeos etc...*

Suellen: *[...] eu te digo com tranquilidade que o que eu tenho hoje de comportamento eu aprendi mais com os livros que eu li, com os teds que eu assisti, do que com os cursos que eu fiz na... na empresa. Com toda tranquilidade do mundo eu te falo isso.*

[...] pra mim nada se compara a uma passagem de aprendizagem no trabalho. Com a minha liderança... com as pessoas que eu trabalho, com o nível de responsabilidade que eu assumo, no meu dia a dia. Na verdade, quanto mais autonomia eu tenho, mais eu sinto que eu aprendo.

[...] Quando eu tô num curso, eu ouço uma coisa ou outra assim, que é curiosa, que traz um insight bacana e tal. É... mas do ponto de vista de evolução, olhar pra mim e falar: poxa, é... hoje eu estou mais madura do que há dois anos atrás, eu atribuo isso não aos cursos que eu fiz, eu atribuo às experiências...

Os trabalhadores, como sujeitos históricos, culturais e sociais, não devem ser considerados o que Freire (2019) chamou de objetos depositários de conhecimentos, mas sim, sujeitos capazes de construir aprendizado a partir das próprias experiências e das trocas com o meio em que estão inseridos. Para Placco e Souza (2006), a aprendizagem do adulto se dá pela atividade pessoal de relacionar as novas ideias com o que já se sabe, e pelo confronto e aprofundamento de ideias em grupo, sendo o processo de aprender uma atividade singular, permanente e dialética, que envolve escolha deliberada e que se inicia sempre na experiência acumulada.

Mangiacavalli, ao abordar a educação pela prática, entende que não é o conhecimento que leva à experiência, mas sim o contrário;

A educação pela práxis é uma forma de educação que não nega a liberdade do educando e tampouco aprisiona a realidade em ideologias, diferentemente da educação bancária que impõe o conhecimento pré-concebido ideologicamente domesticando-o (2015, p.91).

O educando, então, pela práxis, transforma-se em sujeito capaz de transformar seu objeto de conhecimento, pois, uma atividade consciente, dirigida a um objetivo, supõe um ser consciente de si mesmo, da materialidade, de sua relação com esta e do fim que deseja alcançar (2015, p.102).

Outros trechos das entrevistas abordam as percepções que os sujeitos têm sobre os impactos das experiências educacionais no trabalho. Se por um lado sentem que suas formas de agir e pensar são transformadas, por outro apresentam dificuldade em exemplificar algum comportamento que tenha sido modificado:

Amanda: [...] *Eu tenho que parar pra pensar. Eu tenho que parar pra pensar. Ele certamente mudou meu nível de conhecimento, é... é... mas... é... eu preciso parar pra pensar sobre quais são os comportamentos que mudaram depois disso. (pausa...) alguns treinamentos que eu fiz sobre feminismo, racismo, é... é... eu consigo perceber hoje como eu me coloco em situações e como eu me comporto é... com algumas pessoas que era diferente de como eu me comportava antes. [...] então eu percebo. Eu percebo. Não é uma coisa que eu consigo né, responder tipo de bate pronto. Mas percebo sim.*

Clarice: *É... Ah, eu acho... Deixa eu pensar... (pausa para pensar)... Cara, tô tentando pensar em algum exemplo assim, concreto (risos) [...] Mais concreto pra não ficar muito no ar. Pensar em alguma situação que eu fui... (pausa para pensar)... transformada. [...] Hã... deixa eu tentar... Não sei. Não sei se é tão claro assim. Eu acho que é uma coisa que talvez eu não me dê conta? (risos). Não é que não aconteça, mas talvez eu não me dê tanta conta (risos). Do tipo: nossa, eu*

tô... tô agindo de tal forma porque isso é reflexo de algo que eu aprendi, sabe?

Quanto aos efeitos dos treinamentos na vida pessoal, manifestaram-se percepções distintas. Enquanto para Suellen e Fernanda os treinamentos não mudaram suas vidas fora do trabalho, para Renata e Amanda os aprendizados adquiridos foram levados para o seu contexto familiar:

Suellen: *Na vida pessoal também... zero.*

Fernanda: *Não agregaram, não.*

Renata: *[...] ainda nesse âmbito de experiência do cliente, é... consegui transformar muitas vezes até o meu ambiente familiar. [...] então eu comecei a estudar muito essa coisa do... do atendimento né, e como isso tá se tornando mais forte nas empresas agora e tudo mais. E eu percebi essa mudança dentro da minha casa, né? O meu pai, quando atendia ou quando falava com um operador de telemarketing, ele tinha uma determinada postura, né? Hoje em dia independente dos caras estarem fazendo o atendimento que eu acho correto ou não, a postura do meu pai já mudou, porque eu consegui mostrar pra ele o que que está por trás, que o atendente não tem culpa, que aquele processo precisa ser... esperar tantos dias sim, porque ele opera um sistema que precisa assim... Tem muito isso também, sabe, de mostrar o outro lado, é... de... do que eu aprendi e tem também o técnico, né? Eu tô falando dessa parte comportamental mas tem as coisas técnicas que eu aprendi e que eu tento sempre ensinar.*

Amanda: *Bastante. [...] eu passei a ser uma pessoa muito mais crítica. [...] então assim, eu sou uma pessoa muito mais crítica pessoalmente, com as pessoas ao meu redor, com a minha família, e... e tentar é... e eu tento sempre trazer esse conhecimento pra essas pessoas também. Extrapolar isso do que... onde eu consegui chegar nesse grau de conhecimento eu tento extrapolar pra que isso não fique só comigo. É... pra que isso fique com as pessoas que tão ao meu redor também.*

A dificuldade presente nas falas das entrevistadas em identificar as transformações a partir das experiências educacionais confirma a relação dialética presente na constituição do homem pelo trabalho, explicada por Mangiacavalli a partir de Vigotski:

Podemos dizer que o Homem como indivíduo concreto necessita do trabalho como atividade mediadora para sua própria constituição. Ao trabalhar, produz transformações no meio, transformando a si mesmo em uma força produtiva, pois, nesse processo, desenvolve capacidades que antes não lhe eram próprias, tornando-se a partir do trabalho, proprietário de capacidades humanas. É por isso, que a mediação do trabalho (no homem concreto) potencializa ao infinito, as possibilidades de constituição humana (na espécie). Porque dependendo do tipo de trabalho, teremos constituições diferentes. O que nos permite pensar que a atividade do trabalho, é o próprio fenômeno do “vir-a-ser” do homem, e é, portanto, a

escolha da atividade no mundo é que vai possibilitar a liberdade do homem ao se constituir. Assim, a liberdade humana não será dada, porém será o resultado da ação transformadora do homem, sendo o trabalho a condição da superação dos determinismos (2015, p.45).

A fala abaixo também expressa a indissolubilidade entre sujeito e trabalho:

Clarice: [...] *ainda mais que sei lá, hoje né, trabalho e vida pessoal estão tão... tá tão misturado (risos) e como é isso né, às vezes eu termino meu trabalho e tô aqui estudando alguma coisa sobre trabalho, sabe? É... acho que as coisas se conectam mesmo. É... e eu acho que acabam interferindo sei lá, provocando uma reflexão sobre o meu papel, sobre o que eu faço, e acho que isso extrapola o trabalho né? Sobre até meu propósito, sabe, de fazer aquilo, acaba que essas reflexões surgem também.*

Portanto, as aprendizagens que se dão no trabalho não geram mudanças tão claras e identificáveis no homem, pois atuam diretamente na sua própria constituição. A perspectiva vigotskiana percebe o indivíduo como sujeito não só passivo ou ativo diante das experiências vividas, mas sim, como sujeito interativo que se constitui por meio das interações sujeito-objeto. Dessa maneira, ao abordar o homem como sujeito ativo que constrói a própria história, contribui para que a educação considere a realidade como algo também histórico e por esse motivo, modificável, entendendo o conhecimento como algo permanentemente inacabado.

A constituição do homem pelo trabalho se dá dialeticamente com a materialidade, conforme explicado por Pinto (1982, p.80):

O adulto é, por conseguinte, um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele.

A partir do trabalho, o homem constitui não só a si, mas também o outro, a sociedade, a partir do trabalho conjunto e das experiências compartilhadas pelo processo educativo (MANGIACAVALLI, 2015). Para Saviani (2007), a origem da educação coincide com a do próprio homem, já que a natureza não garante a existência humana. O homem, por não nascer homem, precisa tornar-se, e para tornar-se, precisa aprender a produzir sua própria existência.

Apesar das falas denunciarem uma inutilidade e inaplicabilidade dos treinamentos, e em contraponto, valorizarem a aprendizagem por meio das interações sociais, uma contradição se evidencia em outros pré-indicadores: as

entrevistadas manifestam o desejo por soluções educacionais tidas como tradicionais, como cursos, treinamentos e *workshops*, considerando-as relevantes para o seu desenvolvimento. Tal contradição, no entanto, não está nos sujeitos, mas na relação dialética estabelecida entre eles e a cultura organizacional, que da mesma maneira relacionam-se com o social. A educação formal é apontada socialmente como um caminho para o desenvolvimento, levando as empresas a acreditarem na educação corporativa como ferramenta essencial para a formação do quadro funcional, assim como os trabalhadores, que desejam e esperam participar de cursos no trabalho:

Fernanda: [...] obviamente com treinamentos é que as pessoas também acabam se desenvolvendo

Clarice: Eu aprendo muito em métodos mais tradicionais, digamos, como cursos [...]

[...] Porque eu acho que de outras soluções a gente acaba tendo mais, assim, e... e eu particularmente acabo aprendendo melhor é... desse modo e também com contato né, com os colegas. Então é... eu sinto falta dessa... desse aprendizado mais né, estruturado [...]

Renata: O que eu sei foi buscando e conversando com as pessoas, mas eu adoraria ter esses treinamentos pra me agregar enquanto profissional de entretenimento, e de procurement, entendeu?"

[...] mas na parte técnica, eu sinto mais falta, sabe? Desse treinamento mais técnico, mais orientado a processos e tudo mais.

Suellen: [...] eu sinto necessidade de... desenvolvimento mais acadêmico, e aí eu não tô falando de necessariamente Mestrado ou Doutorado.

Amanda: É... tem alguns treinamentos formais, mas eles são em volume baixo ainda no meu ponto de vista.

Ainda que desejem mais treinamentos por parte da empresa e que percebam a prática do dia a dia como principal meio de aprendizagem, as entrevistadas denunciam uma falta de tempo para aprender, que se dá pelo excesso de demanda de trabalho. Fernanda, ao ser perguntada sobre o que a empresa poderia fazer para contribuir com o seu desenvolvimento, responde: "Diminuir as minhas demandas (risos)." Clarice compartilha da mesma percepção, ao dizer que:

Clarice: [...] eu acho que a coisa do... da cobrança e do tempo me atrapalha. É... por exemplo, sei lá, eu tô... tô no meu desenvolvimento, tenho que aprender alguma coisa pra executar alguma atividade, e aí tá meu chefe ali falando: preciso entregar isso pra ontem, é... e aí tipo, tira meu foco, sabe? Eu vou ter que resolver o que ele tá pedindo e sabe, se for alguma coisa assim sem poder de negociação, isso me atrapalha.

[...] No trabalho é só o dia a dia. Não dá tempo de fazer outra coisa (risos). Aí quando que eu aprendo coisas do futuro e enfim pra abrir a cabeça? Fora do trabalho (ênfase). Tipo agora mesmo eu vou acabar de falar com você e tô fazendo um curso. É... é... e aí tem coisas que às vezes eu leio, newsletter que eu recebo, só que raramente eu consigo ter esses momentos no trabalho. É... então é, tipo no trabalho é tipo: ah, cara eu preciso sei lá, desbloquear, ter uma ideia, ter uma coisa e eu pra resolver determinado problema eu vou lá e procuro. Agora... não dá tempo. Sinceramente eu acabo tendo que fazer isso extra trabalho, assim.

Fernanda: *Inclusive eu sei que eu estou bem errada né, nesse pensamento, mas talvez a minha rotina não me permita pensar diferente, mas atualmente assim, com a rotina que eu tenho, é... e com quantidade de demandas que eu tenho hoje, fazer um treinamento pra mim é algo que eu vejo até como... por mais que eu saiba que é algo bom, e que a empresa tá me oferecendo, eu vejo como um problema.*

Nos discursos, a realização das tarefas e o desenvolvimento são vistos como coisas distintas, apesar de afirmarem em outros momentos da entrevista que a aprendizagem se dá, na maioria das vezes, pela própria rotina do trabalho. A não percepção do trabalho como aprendizagem significativa revela uma ausência de sentido nos conhecimentos adquiridos e ainda, o sequestro do tempo do trabalhador por atividades que não contribuem para sua efetiva realização enquanto sujeito. Bondía (2002, p.23) afirma que “porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.”

Antunes, ao abordar o futuro do trabalho na era digital, defende que

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela omnilateralidade humana, somente poderá se efetivar através da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. E se o trabalho tornar-se novamente dotado de sentido será também (e decisivamente) através do verdadeiro tempo livre, do ócio, em sua forma mais autêntica e livre, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo (2020, p.12).

4.4 Núcleo 4

Aprendizagem pelo relacionamento com o outro

“[...] eu sou bem esponja nesse sentido, né? Eu vejo como as pessoas estão

trabalhando, interagindo, e eu aprendo muito com as pessoas, né? De... é... de conversar, de observar e de conversar com elas.”

Este núcleo expressa a relevância da interação com o outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento. O relacionamento aparece nos discursos como a principal fonte de aprendizagem, em consonância com o pensamento de Vigotski (2008) de que o homem é sujeito sociocultural ativo e interativo, que busca produzir conhecimento e constituir-se como humano a partir das relações com o outro. Assim, o desenvolvimento da personalidade, e o da consciência, se dão pela internalização de papéis sociais que ocorrem a partir das trocas com o meio histórico e socialmente construído por ele em conjunto com outros membros do grupo social. Para Oliveira (1992, p.33), “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”, o que pode ser verificado nos trechos abaixo:

Clarice: [...] por exemplo, nessa plataforma, é como eles chamam de trilhas de aprendizado. [...] é... mas pra mim assim, é muito menos isso (risos) e mais o dia a dia é... com quem eu trabalho mesmo.

[...] De forma geral, assim... é... eu aprendo muito com as pessoas, é... observando como as pessoas trabalham e, eu acho que esse foi um dos fatores que a pandemia pesou bastante. Eu vi até que o meu aprendizado é... deu uma desacelerada, sabe?

[...] eu sou bem esponja nesse sentido, né? Eu vejo como as pessoas estão trabalhando, interagindo, e eu aprendo muito com as pessoas, né? De... é... de conversar, de observar e de conversar com elas.

[...] Você acaba enxergando aquela realidade às vezes de um outro modo, sabe? De é... de maneiras que eu não tava vendo, sabe? De repente um determinado problema, ou alguma situação que eu não tenho o conhecimento, às vezes alguém traz uma luz diferente do que eu tava imaginando, ou dá alguma dica assim.

Renata: Eu tenho, eu tenho... eu tenho os pares né, eu tenho... o gerente de produção, a gerente do jurídico, a gerente de RH... Então eu troco mais com os meus pares, com a minha liderada direto, que é coordenadora da área, a gente também troca... mas aí é muito mais é... eu sendo a... a treinadora né? Tem uma troca, é sempre uma troca e tal, mas é... eu como treinadora ali mas é muito mais os pares, mesmo, sabe? E assim, pessoas que não necessariamente são da minha empresa, né? Colegas do mercado [...].

Vargas e Gomes explicam o pensamento vigotskiano a respeito da aprendizagem pela interação com o outro:

[...] o conhecimento do mundo é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e pela linguagem. Por meio da palavra, na relação com o outro e com o mundo, classificamos, recortamos, agrupamos, representamos e significamos nossa realidade. O aprendizado humano, nessa perspectiva, é essencialmente social e se processa na interação com os outros, à medida que seus elementos constitutivos se interpenetram na vida intelectual e cultural dos participantes do grupo. A relação entre o indivíduo e a sociedade é um processo dialético construído e mediado pela linguagem; portanto, é simultaneamente um processo subjetivo e social (2013, p. 452).

Freire, ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (2019, p.95)”, sustenta a ideia de Vigotski de que o conhecimento só pode ser construído por meio de ação partilhada, na qual as relações entre sujeito e o objeto de conhecimento são estabelecidas (REGO, 1995). Para Freire,

[...] pode-se dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de firmar relações, no próprio ato de responder aos desafios que a natureza lhe apresenta, como também no ato mesmo de criticar, de incorporar em seu próprio ser e de traduzir numa ação criativa o produto da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam (2016, p.73).

As relações sociais, portanto, são por si só educativas, pois o pensamento, construído num movimento constante e dialético, ao ser expresso pela fala, constrói e modifica o mundo objetivo (Aguiar *et al*, 2016). Além disso, os conhecimentos adquiridos nas relações dão o suporte necessário para transformar o ser humano biológico em ser social (Leite, Leite e Prandi, 2009).

Alguns discursos valorizam a prática do *feedback*, demonstrando que as interações sociais contribuem ainda para a autoavaliação dos sujeitos, que consideram a percepção do outro a respeito de si mesmos sobre quais comportamentos precisam ser entregues no contexto do trabalho:

Amanda: [...] esse processo de autoanálise, de percepção, do feedback ele não necessariamente vem só da minha gestão. Então é... as pessoas que trabalham comigo, os meus pares, enfim, é... tem uma expectativa da organização de que as pessoas troquem muito a percepção delas sobre é... feedbacks etc. Então é, eu não espero só que essa... esse olhar que complementa a minha autopercepção venha só da minha gestão.

Fernanda: [...] na empresa que eu trabalho hoje, eu... eu fico feliz, né, de já ter tido esse, esses, esses feedbacks. Eu acho que isso é bem importante pra você se desenvolver, você saber onde tá o seu potencial, o que que você tem a desenvolver ou não. É... então essa questão do feedback eu acho importante e é uma empresa que dá feedback [...].

Para Schein,

A chave para a aprendizagem é obter feedback e dedicar tempo para refletir, analisar a assimilar as implicações do que o feedback tem comunicado. Outra chave para a aprendizagem é a habilidade de gerar novas respostas; tentar novos meios de fazer as coisas e obter feedback dos resultados do novo comportamento (2009, p.369-370).

A prática do *benchmarking*, técnica que consiste em conhecer práticas de outras empresas para aquisição de vantagem competitiva, também é trazida pelas entrevistadas como um importante recurso de aprendizagem:

Renata: *Então assim, a gente teria que entender como é que funcionava esse negócio, então é muito é... quando eu digo que é empírico, é por isso mesmo, sabe? Vai, encontra a dificuldade, marca com pessoas, faz benchmarking, e aí enfim, foi assim que a gente foi explorando, entendeu?*

Suellen: *Eu acredito muito no benchmarking também é... pra que eu me desenvolva.*

Mangiacavalli, ao abordar o trabalho como mercadoria sob a perspectiva freireana, afirma que

o homem oprimido por mais que realize trabalho no seu cotidiano, não o faz como práxis criativa capaz de desenvolver o real e a si mesmo, ao mesmo tempo. Mas, realiza trabalho como práxis imitativa transformando-o em simples peça mecânica para reproduzir a engrenagem do capitalismo. Tal trabalho alienado não permite liberdade ao homem porque funciona por meio de prescrições, afastando o homem daquilo que o une à sua espécie: o trabalho como práxis criativa (2015, p.84).

Dessa maneira, o *benchmarking* como instrumento a serviço da competitividade empresarial, gera nos trabalhadores a necessidade de ir em busca da satisfação de necessidades que são do negócio, e não suas. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), a racionalidade instrumental presente na sociedade integralmente administrada capturou a subjetividade humana em função das necessidades do aparato técnico, produtivo e econômico. Todavia, a perspectiva sócio-histórica, ao considerar o homem constituído a partir da relação dialética com o social, opõe-se a esse pensamento de submissão da subjetividade à totalidade, entendendo-o como sujeito ativo e singular, capaz de produzir o novo a partir da conversão de suas experiências em sentidos. Deste modo, o conhecimento

adquirido por meio dessa prática contribui para que os sujeitos modifiquem sua forma de trabalhar e sejam por elas transformados.

Podemos entender ainda que o trabalhador, ao constituir a cultura organizacional e ser constituído por ela, internaliza os símbolos dessa cultura e os transforma, criando e compartilhando outros novos símbolos:

É importante salientar que o homem, na visão sócio-histórica não é entendido como um ser passivo, que precisa somente aprender os símbolos já construídos; ao longo do tempo, os homens constroem e reconstróem novos sistemas simbólicos; e é exatamente isso que dá ao homem seu caráter de sujeito histórico que, ao criar cultura, cria a si mesmo (LEITE et al, 2009, p.208).

A relação dialética entre o trabalhador e a cultura empresarial se mostra, em muitos discursos, mediada pela figura do gestor imediato. As narrativas de todas as entrevistadas revelam que as vivências educacionais variam de acordo com a relação estabelecida com as suas lideranças:

Clarice: *Mas aí você tá numa área que tem o gestor né, que apoia esse crescimento, faz toda diferença. Não adianta só a pessoa querer ir atrás e aí o gestor, por exemplo, não vai atrás de conseguir verba pra treinamento, ou não apoia, não vê valor. Então eu conheço muitas pessoas, que por exemplo, reclamam desse ponto. Então... de... de não ter gestores que apoiam.*

Renata: *Porque quando você tem um gestor que não patrocina esse teu desenvolvimento, ferrou. Então acho que foi um casamento muito legal. Eu tinha uma diretora que ela patrocinava isso. Então assim: o curso mais caro que eu queria fazer no segmento, ela: Vai! [...] muito do que eu aprendi foi começando do zero alguns processos. E aí a experiência do meu gestor e o know how dele, como a gente já se conhecia antes, já tinha afinidade, é... ele é quase que um mentor pra mim, isso me ajudou a entender a realidade da empresa, né, o operacional da empresa.*

Fernanda: *[...] eu acho que depende de mim, mas tem que ter também essa, essa... esse apoio né, do líder. Porque não adianta só eu querer também. Se eu quiser fazer um monte de treinamento e eu tiver um chefe que sei lá, não enxergue valor nisso, é... isso vai ser em vão, né? Enfim... eu acredito também que tenha líderes assim, que falam ah, treinamento, sei lá, é perda de tempo, ou, não, vai tirar meu funcionário daqui, vai, vai.. sei lá, tô com pouca gente, não vou conseguir... Eu acredito que... que tenha líderes assim, que tenham líderes assim. Mas não é o meu caso graças a Deus.*

Clarice: *[...] e às vezes fica tudo sempre muito baseado no gestor né, como eu falei [...]*

Suellen: *Só que aí, supondo, você acaba ficando muito na mão do seu líder. Então se você tem um líder muito bom, que é o cara que entende de gestão de pessoas, ele vai te apontar gaps pra desenvolver, seja técnico ou*

seja comportamental, se for um líder muito ruim ele não vai te apontar nada, ele vai te falar: Oh, Roberta, você é excelente, cara acho que é isso aí.

Sob a perspectiva vigotskiana, Oliveira exemplifica a mediação por meio da interação com outros seres humanos:

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente, ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar sua mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão, está mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode queimar-se, a relação está mediada pela intervenção dessa pessoa (1997, p.26).

Percebemos, nas narrativas, uma contradição: ainda que as entrevistadas relatem que suas jornadas de desenvolvimento são de sua inteira responsabilidade, percebemos uma dependência em relação aos seus líderes, pois estes direcionam parte das experiências educacionais e influenciam significativamente as formas de sentir, pensar e agir dos seus liderados. Para Aguiar *et al*, “[...] não há educação, nos sentidos de transformação do indivíduo e da sociedade, fora de condições de participação e intervenção na vida do outro (2016, p.22).”

No entanto, ao considerarmos o outro como líder, nos referimos a um sujeito revestido de autoridade dentro de uma estrutura organizacional hierárquica. A liderança, como um fenômeno universal e histórico, se manifesta desde os tempos mais remotos da sociedade por meio da atuação de homens que, fazendo uso do poder, da influência e do relacionamento promovem mudanças no contexto em que vivem. No âmbito organizacional, ao entendermos liderança como a influência de um indivíduo sobre um grupo, percebemos que aqueles que ocupam posições de chefia mobilizam pessoas para os objetivos do negócio e agem como sujeitos ativos que influenciam valores, crenças e comportamentos nos seus liderados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar a dimensão subjetiva da educação corporativa, compreendendo de que forma ela atua na formação dos sujeitos e como o fenômeno da aprendizagem se dá no contexto do trabalho. O tema deste trabalho considera a trajetória do capital e das relações trabalhistas, possibilitando uma análise reflexiva sobre o papel da educação no cenário atual.

Analisando as narrativas que estão inseridas no modo de produção capitalista, foi possível compreender que a educação corporativa, ao seguir as exigências empresariais, busca desenvolver o profissional para integrar pensamento e ação no sentido de produzir conhecimentos úteis para a estratégia organizacional.

Percebemos, nas entrevistas, elementos que evidenciam um domínio das empresas nas relações de trabalho e a influência da cultura organizacional, que contempla os valores, crenças e comportamentos que moldam como o trabalho é realizado dentro de uma organização, e que são transmitidos aos empregados pelas ações educacionais. No entanto, ao considerarmos a relação dialética do homem com o mundo, afastamos os determinismos e entendemos o seu papel ativo na construção desta relação a partir da apropriação única e individual que cada um faz do real.

Buscando compreender se os aprendizados fazem sentido ou se são percebidos como imposição da cultura empresarial, evidenciou-se que, por se sentirem parte da empresa, os ideais corporativos são, muitas vezes, aceitos e incorporados pelos trabalhadores. Dentre as razões para aprender no trabalho, a principal delas consiste em aperfeiçoar o desempenho para gerar vantagem competitiva para a empresa por meio da inovação.

Para entregar inovação, as pessoas se sentem orientadas a aprenderem continuamente, em busca de conhecimento que gere não somente valor para a empresa, como também o aperfeiçoamento do currículo, o desenvolvimento das competências requeridas, reconhecimento e valorização no mercado de trabalho. A disputa acirrada por emprego que está presente numa sociedade regida pela lógica neoliberal incentiva o desenvolvimento individual, fortalecendo uma cultura de competitividade e fomentando a percepção da educação como instrumento meritocrático. Este cenário revela um importante questionamento de que pode o mercado atuar como educador?

Ao se dedicarem cada vez mais em busca da aprendizagem que leve ao conhecimento, notou-se que os trabalhadores procuram no alcance dos resultados empresariais uma forma de serem reconhecidos e valorizados, percebendo os ganhos e o sucesso da organização como seus também. Os interesses da empresa em investir em educação, por sua vez, se dão pela necessidade de melhorar seus indicadores econômicos. O desequilíbrio do poder na relação entre empresa e empregado, provocado, dentre outros fatores, pelo desemprego estrutural, direciona os esforços sobre como desenvolver as pessoas para o negócio, e não como distribuir a riqueza produzida de modo a amenizar as profundas desigualdades sociais.

As empresas, ao desenvolverem programas educacionais ou fortalecerem uma cultura voltada para a autoaprendizagem com vistas ao aumento da competitividade, utilizam estrategicamente a educação como instrumento de negócio para o aumento da produtividade. Os investimentos em educação corporativa, portanto, equivalem a investimentos em máquinas ou qualquer outro recurso que movimentam a engrenagem produtiva.

As significações dos sujeitos evidenciam que os conhecimentos produzidos por eles servem prioritariamente aos interesses das organizações, tornando-os um ativo intelectual que deveria receber ainda mais investimentos. Por esse motivo, percebem também que cabe aos departamentos de Recursos Humanos oferecerem soluções educacionais diversificadas que possibilitem o desenvolvimento das pessoas, que por sua vez devem ser consideradas sujeitos autônomos e singulares. As significações revelam uma contradição presente na atuação destas áreas, que ao mediarem interesses naturalmente divergentes, precisam aperfeiçoar as competências para o negócio e fortalecer a cultura organizacional sem oferecer uma educação doutrinária.

Os sistemas de avaliação de desempenho e de recompensas reforçam a necessidade de os empregados seguirem um padrão de qualidade e de se manterem alinhados às diretrizes organizacionais, o que contribui para a manutenção de um modo de trabalho que se dá pela exploração. Além da aprendizagem contínua, exige-se ainda flexibilidade para adaptação às rápidas e constantes mudanças.

Por se sentirem orientadas a aprender continuamente, as entrevistadas percebem-se como protagonistas no processo de aprendizagem e desenvolvimento,

e ainda, autônomas por adotarem a aprendizagem empírica como principal fonte de conhecimento, que ocorre pela prática do dia a dia e pelo relacionamento com o outro.

Desejando aprender sempre com liberdade e interpretar as situações do cotidiano com base em sua própria experiência de vida, as entrevistadas fazem uma crítica aos treinamentos formais por não ajudarem a resolver os problemas do dia a dia. Nesses discursos, a contradição entre a percepção de que os treinamentos são importantes ainda que pouco aplicáveis, sinaliza a possibilidade de novas pesquisas sobre como potencializar a aprendizagem de adultos no trabalho por meio de soluções educacionais que sejam elaboradas a partir de suas necessidades.

As entrevistadas, ao expressarem que gostar do que aprendem e da forma como aprendem é essencial para o desenvolvimento, reforçam a inadequação de uma educação bancária e a preferência por construir conhecimento por meio das próprias experiências e das trocas com o meio. Ainda assim, desejam soluções educacionais mais tradicionais, como cursos, treinamentos e workshops, revelando a valorização da educação formal como um caminho para o desenvolvimento.

O tempo a ser disponibilizado para a aprendizagem, ao ser problematizado pelas entrevistadas como algo que compromete as entregas no trabalho, indica lacunas a serem respondidas em futuras pesquisas: como o aprender é comprometido pelo excesso da demanda de trabalho se, concomitantemente, a maior parte da aprendizagem se dá pela própria prática do trabalho? A falta de tempo se aplica somente aos treinamentos formais ou existe uma contradição que revela a falta de um verdadeiro sentido naquilo que se aprende?

Como observamos em alguns discursos, a subjetividade humana, objeto de estudo desta pesquisa, é constituída de maneira que a identidade do trabalhador se funde à organizacional, e os impactos da aprendizagem que se dão no trabalho na sua forma de agir, pensar e sentir não são claramente percebidas. Pretendendo realizar a existência humana, o homem vincula-se ao trabalho por meio da cultura da empresa, constituindo-a e por ela sendo constituído, que em contrapartida, o enxerga utilitariamente.

Os relatos de que os comportamentos são impactados pelas experiências de aprendizagem no trabalho, mas que, ao mesmo tempo, essas mudanças não são tão perceptíveis ou facilmente identificáveis, traz a importante constatação de que a existência humana é formada dialeticamente no e pela realização do trabalho. No

exercício de suas atividades é que o homem se faz homem e produz a cultura que o constitui.

Nesse processo, o relacionamento com o outro aparece nos discursos ocupando papel primordial: sem interação, a aprendizagem não se viabiliza, evidenciando o homem como sujeito ativo, histórico, social, cultural e interativo, e que também considera a percepção do outro sobre si mesmo.

A atuação da liderança como figura mediadora na relação entre os sujeitos entrevistados e a cultura organizacional é um tema complexo que pode ser aprofundado em futuras pesquisas, experienciando como seriam as vivências educacionais dos empregados sem a atuação dos chefes que, além de avaliarem o desempenho de seus liderados e sugerirem ações de desenvolvimento, podem motivar ou não suas equipes, de acordo com o estilo de gestão que desempenham.

Discutir a educação corporativa a partir da compreensão da sua dimensão subjetiva possibilita a humanidade caminhar na direção do dever enunciado por Freire:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (2019, p.51).

Nas contradições do sistema capitalista que se dão entre o desenvolvimento do indivíduo e os interesses do capital, discutir a dimensão do trabalho apartando-a das necessidades do mercado pode nos permitir transformar as relações exploratórias, e caminhar rumo a uma sociedade mais justa na distribuição das riquezas que produz. Assim, o objetivo central da educação seria a emancipação humana. Para Lopes,

a educação tem por missão (histórica) a emancipação do homem, a sua libertação (praxis libertadora) que levará à construção de uma nova ordem social. O processo educativo deve ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos produzem a sua existência (homem-cidadão, sujeito produtor do seu próprio processo histórico), numa perspectiva abrangente (em vários sentidos) e como meio de combate a uma alienação crescente, típica das sociedades capitalistas (2012, p.4).

Resgatando um dos problemas centrais relatados na introdução deste trabalho de que, apesar de toda inovação tecnológica, a humanidade não consegue

resolver seus mais urgentes, profundos e complexos problemas como a desigualdade social, a degradação ambiental, a miséria, a injustiça e o enfraquecimento das democracias, e, ainda, considerando a capacidade do homem de produzir o novo a partir da conversão de suas experiências em sentidos, esta pesquisa provoca algumas reflexões importantes a respeito de como a educação deve atuar para favorecer a solução destas questões e a plena realização humana através do exercício do trabalho.

Assim, qual seria o papel da educação corporativa num cenário em que se manifestam diversas contradições, desejando-se, cada vez mais, que o profissional seja flexível e resiliente para aceitar as condições mais adversas e atuar em contextos de incerteza? Que seja inovador sem romper o *status quo* e verdadeiramente transformar o meio em que está inserido? Que tenha agilidade na tomada de decisões, assuma riscos, esteja integralmente disponível e tenha senso de dono num negócio que não é seu? Que seja capaz de se relacionar e trabalhar em equipe em ambientes hostis e competitivos, e, ainda, que aceite a exploração sob a justificativa da necessidade de engajamento?

Diante da complexidade do assunto e das amarras do modelo social em que vivemos, baseado na produção e no consumo, a finalização desta pesquisa não esgota as discussões sobre o tema, pelo contrário, fomenta uma discussão crítica sobre o papel da educação empresarial e sua atuação na formação dos sujeitos, com a esperança de que, pelo exercício do trabalho, a humanidade caminhe no sentido de uma sociedade mais justa, livre e igualitária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. **Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, p. 62-75, 1986.

ADORNO, Theodor. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. trad. Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. 3 ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: Uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (orgs.) **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, p. 54-72, 2009.

ANTUNES, Ricardo Coltro. **Adeus trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, Ricardo Coltro. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?. **Laborare**, v. 3, n. 4, p. 6-14, 2020.

BLOIS, Marlene; MELCA, Fátima. **Educação corporativa**: novas tecnologias na gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, México, n.1, fev. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 ago. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES; Maria da Graça M. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES; Maria da Graça M., (orgs). **A Dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, Giselle Reis. Gestão de pessoas e as universidades corporativas: dois lados da mesma moeda? **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 2, p. 22-33, 2006.

BRAUER, Marcus. **O caráter doutrinário de Universidades Corporativas**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas - FGV, Rio de Janeiro, 2004.

BRITO, Mozar José de; BRITO, Valéria da Glória Pereira. Aprendizagem nas organizações: paradigmas de análise, teoria e cultura organizacional. **Organizações & Sociedade**, v. 4, n. 10, p. 15-41, 1997.

BRITO, Lydia Maria Pinto; DE CASTRO, Ahiram Brunni Cartaxo. Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial. **Inovar**, v. 29, n. 72, p. 147-162, 2019.

BROOKFIELD, Stephen D. Self-directed learning. *In*: BROOKFIELD, Stephen D. **International handbook of education for the changing world of work**. Springer, Dordrecht, 2009. p. 2615-2627.

CANIATO, Angela Maria Pires; RODRIGUES, Samara Megume. A construção psicossocial da competição: o engano na cumplicidade de uma falsa vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 23-35, 2012.

CARVALHO, Luciano Martins de. Educação corporativa e desempenho estratégico. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 13, n. 3, p. 67-85, 2014.

CRUZ, Daniele. Educação Corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática. **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 317-357, 2010.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020.

EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates. *In*: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne e Luis Araújo (orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização que aprende: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 15-38, 2001.

EBOLI, Marisa. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. *In* FLEURY, M. T. L. **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, p. 185-216, 2002.

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

EGAN, Toby Marshall; YANG, Baiyin; BARTLETT, Kenneth R. The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. **Human resource development quarterly**, v. 15, n. 3, p. 279-301, 2004.

FARIA, Luísa; RURATO, Paulo; SANTOS, Nelson Lima. Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. **Análise psicológica**, v. 18, n. 2, p. 203-219, 2000.

Fórum Econômico Mundial. Relatório O Futuro dos Empregos 2018. Geneva, 2018. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2018/12/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf. Acesso em 20 setembro 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

GOULART, Sonia. Universidade corporativa e universidade tradicional: A parceria necessária. In Ricardo, Eleonora Jorge (Org.), **Educação corporativa e educação a distância**, p. 39-50. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Cartografias do desejo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

INAZAWA, Fernandez Kenji. O papel da cultura organizacional e da aprendizagem para o sucesso da gestão do conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 3, p. 206-220, 2009.

Integração Escola de Negócios. **Panorama de Treinamento no Brasil 2017**. Disponível em: <https://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2017.pdf>. Acesso em 20 setembro 2021.

Integração Escola de Negócios. **Panorama de Treinamento no Brasil 2018**. Disponível em: <https://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2018.pdf>. Acesso em 20 setembro 2021.

Integração Escola de Negócios. **Panorama de Treinamento no Brasil 2019**. Disponível em: <https://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2019.pdf>. Acesso em 20 setembro 2021.

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES; Maria da Graça M., (Orgs). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, p. 19-53, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo: Editora Senac, 2015.

KIRWAN, Cyril. **Making sense of organizational learning**: Putting theory into practice. Routledge, 2016.

KNOWLES, Malcom. **Self-directed learning**: A guide for learners and teachers, Chicago: Follet Publishing Company, 1975.

KNOWLES, Malcom. **Aprendizagem de Resultados**: Uma prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

KUENZER, Acacia. A Formação dos trabalhadores no Espaço de Trabalho. **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 25, 2016.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A dialética da subjetividade versus objetividade. **Por uma epistemologia da subjetividade**: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais, p. 11-17, 2002.

LEITE, Carla Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos Ruiz; PRANDI, Luiz Roberto. A aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 17, n. 4, 2009.

Linkedin. **Workplace Learning Report 2020**. Disponível em: <https://learning.linkedin.com/resources/workplace-learning-report>. Acesso em 20 setembro 2021.

LOMBARDO, M. M.; EICHINGER, R. W. **The Career Architect Development Planner**. Minneapolis, MN: Lominge. 1996.

LOPES, Paula. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas**: Marx, Durkheim e Weber. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2012. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf> Acesso em 23/09/2021.

MANGIACAVALLI, Maria Angélica da Silveira Corrêa. **A educação como práxis**: fundamento da Psicologia sócio-histórica e da teoria educacional de Paulo Freire. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.2 (Os economistas).

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985b. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

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

Mercer. **Tendências de Talento Global 2019**. Disponível em: <https://www.mercer.com/content/dam/mercer/attachments/latin-america-and-caribbean/tendencias-de-talento-global-2019-portuguese.pdf>. Acesso em 20 setembro 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUSSAK, Eugênio. **Gestão humanista de pessoas: o fator humano como diferencial competitivo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky. aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OSPINA, Duvan Emilio Ramírez. Capital humano: una visión desde la teoría crítica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, p. 315-331, 2015.

PANTOJA, Maria Júlia; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 4, p. 115-138, 2004.

PEREIRA, Sylvia Bachiegga Rodrigues. **A constituição identitária do educador corporativo nas empresas: o significado da experiência e da formação pedagógica para essa constituição**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1982.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

PWC. **Talent Trends 2019: Upskilling for a digital world**. Disponível em: <https://www.pwc.com/gx/en/ceo-survey/2019/Theme-assets/reports/talent-trends-report.pdf>. Acesso em 20 setembro 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROBERSON, Donald. Leisure and Learning: an investigation of older adults and self-directed learning. **Leisure/Loisir**, Waterloo, v. 24, p. 203-238, 2005.

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. **27a Reunião anual da ANPEd**, 2004.

SANTOS, Livia Gomes dos Santos; LEÃO, Inara Barbosa. O inconsciente sócio-histórico: notas sobre uma abordagem dialética da relação consciente - inconsciente. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 638-647, 2012.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, p. 152-165, jan./abr., 2007.

SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social? **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 4-17, 2014.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. Tradução: Ailton Bomfim Brandão. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHLOCHAUER, Conrado. **Um estudo exploratório sobre a autodireção da aprendizagem em ambientes informais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Best Seller, 2012.

SILVA, Regina Coeli Araujo da; FRANCISCO, Ana Lúcia. Cultura, subjetividade e as organizações na contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 10, n. 3, p. 735-756, 2010.

SZYMANSKI, H , ALMEIDA, L.. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. TONET, I. **Educação contra o capital**. 2ª ed. rev, p. 27-43, 2012.

TONI, Kelly Cristina Wilhelm de; ALVARES, Lillian Maria Araújo de Rezende . Educação Corporativa na perspectiva da Inteligência Organizacional. **Informação & Informação**, v. 21, n. 3, p. 228-257, 2016.

TOUGH, Allen M. **Learning without a teacher**. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1967.

TOUGH, Allen M. **The adults learning projects**. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 449-463, 2013.

VASAPOLLO, Luciano. O conflito capital-trabalho na competição global. **Lutas Sociais**, n. 9/10, p. 133-142, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras escogidas**, v. 3, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WICK, Calhoun; POLLOCK, Roy; JEFFERSON, Andrew. **6ds-As Seis Disciplinas que Transformam Educação**. Editora Évora, 2011.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva e grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Interamerican journal of psychology**, v. 39, n. 3, p. 431-438, 2005.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DIRIGIDO PARA ENTREVISTA

Informações do Participante

Nome fictício: _____

Idade: _____

Formação: _____

Onde trabalha atualmente: _____

Cargo: _____

Tempo de serviço na empresa atual: _____

Questão desencadeadora:

Queria começar pedindo para que você me falasse, de forma geral, como percebe o processo de ensino/aprendizagem no seu ambiente de trabalho atual?

O que seus colegas de trabalho falam sobre a cultura de aprendizagem dessa empresa?

A empresa em que você trabalha possui Universidade Corporativa ou treinamentos formais?

O que você tem a dizer sobre as experiências de aprendizagem que vivenciou desde que entrou até o momento atual?

Como você se sente em relação à forma como a empresa conduz o seu processo de desenvolvimento?

Como são identificadas as suas necessidades de treinamento? Qual o papel da liderança?

Quais são as suas responsabilidades, as do seu gestor e do RH nesse processo?

Como é o seu planejamento de desenvolvimento? Como foi feito? Por quem?

Quem define o que você precisa aprender e como aprender? E você acha que deveria ser assim ou mudaria algo?

Quais as suas motivações para buscar se desenvolver?

Que fatores influenciam na sua aprendizagem?

Me fale sobre a relevância das ações de treinamento que você participa.

O quanto você se sente transformada por essas experiências educacionais?

Que comportamentos você percebe que foram ou são modificados?

Que impacto os aprendizados tem no seu desempenho?

Que impactos você percebe na vida pessoal?

Que impactos você percebe na sua atuação dentro da sociedade?

O que uma empresa deveria fazer para que você atingisse o seu máximo potencial?

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS Nº 466/12)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre esta pesquisa, para a qual você foi convidado a participar, bem como obter sua autorização explícita para realizá-la.

Espera-se, através deste termo, oferecer uma ideia básica sobre a pesquisa e o que a sua participação envolverá. Se você desejar mais detalhes sobre algo mencionado aqui, ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar.

Por favor, leia cuidadosamente este formulário e as informações aqui contidas.

Essa pesquisa é sobre a Dimensão subjetiva da educação empresarial, que será analisada sob a perspectiva sócio-histórica, e que está sendo desenvolvida por Roberta de Lima Oliveira sob a orientação do Professor Antônio Carlos Caruso Ronca.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: Compreendendo a relevância da educação empresarial na formação do homem, o objetivo geral da pesquisa é investigar sua dimensão subjetiva sob a perspectiva sócio-histórica. Solicitamos a sua colaboração para a entrevista, que será qualitativa e terá duração média de 1 hora, assim como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes pessoais estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas para a análise científica dos dados. Serão citados nomes fictícios.

RISCO OU DESCONFORTO: não há risco associado a esta entrevista, mas, se em algum momento, você se sentir desconfortável, pode solicitar a suspensão de sua participação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária. Uma cópia deste consentimento lhe será entregue.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: a participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Roberta de Lima Oliveira

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Contato com o Pesquisador (a):

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, entrar em contato com a pesquisadora Roberta de Lima Oliveira no telefone (21) 98070-3539 ou email 82robertaoliveira@gmail.com.

Se houver dúvidas sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP, localizado na Rua Ministro Godói, 969, sala 63 C, Perdizes, CEP 05015-001, São Paulo.

Telefone (11) 3670-8466. E-mail: cometica@pucsp.br. Horário de Funcionamento: de segunda à sexta-feira, das 9:00 às 18:00.

O Comitê é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução CNS nº 466 de 2012).