

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO CORPORATIVA NATURA:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PESSOAS

EVANILSON ARAÚJO SANTOS

Brasília – DF
2007

EVANILSON ARAÚJO SANTOS

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA NATURA:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PESSOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, com concentração na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eda Castro Lucas de Souza

Brasília - DF
2007

EVANILSON ARAÚJO SANTOS

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA NATURA:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PESSOAS**

Brasília, 30 de maio de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Eda Castro Lucas de Souza
FE/UnB

Prof^a. Dr.^a Miramar Ramos Maia Vargas
CEAD/UnB

Prof. Dr. Bráulio Tarcísio Porto de Matos
FE/UnB

À minha família, em especial
ao meu filho Victor.

AGRADECIMENTOS

A Deus que é fonte de toda vida e sabedoria, minha gratidão pelos dons que foram concedidos e, em especial, por essa experiência do mestrado.

A Prof^a Eda, minha orientadora, por compartilhar seus conhecimentos e generosidade, que tanto me inspiraram para este estudo, além, de todo apoio e crença na realização dessa pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof^a Miramar e Prof^o Bráulio, que, gentilmente, aceitaram o convite para participar deste estudo, cujas orientações foram imprescindíveis para que se estabelecessem as diretrizes e os objetivos fossem alcançados.

À Secretaria de Estado de Educação do DF, que por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, tem apoiado a formação continuada, possibilitando o meu afastamento para estudos, cujo tempo foi precioso.

Às professoras Antonia Telma e Francisca Vânia, que, na função de Chefia do NCP/DRESAM, colaboraram imensamente, em vários sentidos para que este trabalho pudesse ser concluído com êxito. Minha gratidão aos colegas da seção que demonstraram solidariedade e companheirismo.

Muitos participaram da construção deste trabalho, ao compartilharem idéias, sugestões, críticas, acreditando sempre na realização dos meus projetos. Meus agradecimentos ao primo Elder Linton, e aos amigos: Romeu, Sônia, Raquel, Maria Celeste, Rita de Cássia, Cida Abreu, Seir, Telma Cruz, Karla, Dra. Francisca, Edna Mara e Eliene, além daqueles que guardo com carinho no coração.

Todo o meu respeito e admiração à equipe da Educação Corporativa Natura, representada por Denise Asnis, Gerente de Educação Corporativa, que, gentilmente, abriu as portas para realização da pesquisa de campo, sem a qual, o trabalho não teria o mesmo brilho. Também à Ivone, Gerente de Relacionamentos da Natura, em Brasília, por sua discreta e valiosa contribuição.

Por fim, minha gratidão à Fani, por sua expressão de companheirismo, carinho e amor, estando do meu lado passo a passo, nos bons e maus momentos, sem perder o ânimo, mantendo a certeza de que a vitória estava próxima.

“Que Deus me permita falar como eu quisera, e ter pensamentos dignos dos dons que recebi, porque é Ele mesmo que guia a sabedoria e emenda os sábios. Porque nós estamos em suas mãos, nós e nossos discursos, toda a nossa inteligência e nossa habilidade; foi ele quem me deu a verdadeira ciência de todas as coisas...”

Sabedoria 7, 15-17

RESUMO

Inúmeros fatores contribuíram para que nos últimos anos do século XX, as organizações buscassem novas alternativas para o processo de formação da sua força de trabalho. Constatou-se que o simples treinamento do trabalhador tornou-se uma prática ineficaz. Para que houvesse elevação nos índices de produtividade e na própria capacidade de competitividade organizacional, era imprescindível que os processos educativos no âmbito das empresas, assumissem nova dimensão, onde os conceitos de competências, educação continuada, autodesenvolvimento e empregabilidade passam a compor essa nova dinâmica. Dessa forma, a literatura especializada indica que as organizações cada vez mais implementam mudanças estratégicas, passando do modelo de T&D ao modelo de Educação Corporativa, às vezes assumindo o título de Universidade Corporativa. Portanto, o processo de formação do trabalhador deixa gradativamente de ser uma exclusividade dos sistemas formais de ensino, uma vez que, nesse contexto, inseriram-se novos atores sociais, onde se incluem as organizações. Este estudo objetivou identificar o papel das Universidades Corporativas e sua relação com as Instituições de Ensino Superior. Na primeira parte do estudo, constatou-se o fato de que não há conhecimento sobre o número real de organizações no Brasil, que adotam o modelo de educação corporativa. Entretanto, é possível avaliar que as organizações têm adotado estruturas e práticas pedagógicas diversificadas. E nesse aspecto, destacam-se os esforços implementados pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, na tentativa de sistematização de informações, divulgação e incentivo dessas práticas no âmbito organizacional. Na sequência, apresenta-se o caso da Educação Corporativa Natura (ECN), onde se identifica o apoio e envolvimento da alta cúpula nas ações de formação, além de possuir significativos recursos financeiros, humanos e estruturais, em que se destaca o perfil institucionalizante de suas práticas educativas. Apesar de se buscar o alinhamento entre a missão, visão de mundo e estratégias da Natura, a ECN, atende, preferencialmente, ao seu público interno, formado pelos colaboradores. A principal metodologia utilizada refere-se às aulas presenciais, tendo como suporte vários recursos didático-metodológicos. Não se constata a existência de qualquer vinculação ou parcerias entre a ECN e Instituições de Ensino Superior, demonstrando haver uma postura de auto-suficiência na condução de suas ações. Verificou-se a existência de lacunas que apontam para o fato de que não se pode afirmar, que as ações da ECN atendam em sua totalidade aos pressupostos teóricos que definem o modelo de educação corporativa, por permanecerem traços do antigo modelo de T&D. Por outro lado, é preciso considerar que são significativos os esforços da Natura em implementar o seu próprio modelo de educação corporativa, podendo inferir que a organização ainda passa por uma fase de transição, já que as ações da ECN somente tiveram início no ano de 2003, não tendo havido tempo hábil para que toda a organização pudesse incorporar a nova filosofia de sua ação educativa.

Palavras-chave: Educação – Formação de Pessoas – Educação Corporativa

ABSTRACT

Innumerable factors contributed so that in the last few years of the XX century, the organizations searched for new alternatives for the formation process of its work force. It was acknowledged that the worker's simple training became an ineffective practice. In order to increase the productivity levels and the organizational competitiveness capacity itself, it was essential that the educational processes in the companies' scope took a new dimension, where the concepts of abilities, continuing education, self-developing and hiring start to be a part of this new dynamic. This way, the specialized literature indicates that the organizations implement strategic changes more and more, going from the T&D model to the Corporative Education, sometimes taking the title of a Corporative University. Therefore, the worker's formation process gradually stops being exclusively the formal teaching systems, given that, in this context, new social actors were inserted, where organizations are included. This study intended to identify the role of Corporative Universities and their relation with the Higher Education Institutions. In the first part of the study, it was acknowledged that the real number of organizations in Brazil which adopt the corporative education model is unknown. However, it is possible to evaluate the organizations that have adopted diversified pedagogical practices and structures. And in this aspect, the efforts implemented by the Development, Industry and Commerce Ministry stand out in an attempt to systemize information, promote and incentive these practices in the organizational scope. In the sequence, the case of the Natura Corporative Education (NCE) is presented, where the support and involvement of the high cupola in the formation actions are identified, besides possessing significant financial, human and structure resources, in which the institutionalizing profile stands out from its educational practices. Even searching for the alinement among Natura's mission, world vision and strategies, the NCE, attends, preferably, to its inside public, formed by the collaborators. The main methodology used refers to the presential classes, having various methodological-didactic resources as a support. The existence of any connection or partnerships between the NCE and Higher Education Institutions is not acknowledged, showing that there is a self-sufficiency in the conducting of its actions. It was verified the existence of gaps that point to the fact that it cannot be affirmed that the actions of NCE respond in its totality to the estimated theories that define the Corporative Education model, for remaining traces of the old T&D model. On the other hand, it is necessary to consider that Natura's efforts are significant in implementing its own corporative education model, being able to infer that the organization still goes through a transition phase, since the actions of NCE started only in the beginning of the year 2003, not having skillful time for the whole organization to incorporate the new philosophy of its educational action.

Keywords: Education – People Formation – Corporative Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos do Estudo	14
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1 Educação e Formação	16
2.1.1 Educação e Capital Humano	26
2.1.2 Educação ao Longo da Vida	30
2.2 Competência – Um conceito a ser desvendado	36
2.3 Educação Corporativa: novas perspectivas à formação nas organizações....	43
2.3.1 Universidade Corporativa: unidade de ensino-aprendizagem.....	52
2.3.2 A Universidade Corporativa no contexto brasileiro.....	61
2.4 A Interação Universidade-Empresa.....	71
2.4.1 Universidade Corporativa: ações estratégicas de cooperação.....	83
3. METODOLOGIA	87
3.1 Caracterização da Pesquisa	87
3.2 Coleta de Dados	87
3.3 Análise dos Dados	88
3.4 Limitações do Estudo	89
4. ANÁLISE DOCUMENTAL E RESULTADOS.....	91
4.1 Universidade Corporativa: Panorama Brasileiro.....	91
4.2 NATURA: História e consolidação de sua marca.....	98
4.2.1 Educação Corporativa Natura (ECN): análise documental.....	105
4.2.2 Análise de Entrevistas.....	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	133
6. REFERÊNCIAS.....	143
Apêndice A – Roteiro de Entrevista 1.....	154
Apêndice B – Roteiro de Entrevista 2.....	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Educação Corporativa: Articulando os conceitos de competências, gestão do conhecimento e aprendizagem	51
Figura 2	O Conceito de Competência	57
Figura 3	Estrutura para Criar Parcerias Organizacionais/Escola	84
Figura 4	Quatro Pilares da ECN	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mudança de Paradigma de T&D para Educação Corporativa.....	47
Quadro 2	Definições sobre Universidade Corporativa.....	60
Quadro 3	O papel das instituições de ensino superior e das universidades corporativas.....	64
Quadro 4	Barreiras à cooperação.....	78
Quadro 5	Categorias de Análise.....	89
Quadro 6	ABC... da Educação Corporativa no Brasil.....	92
Quadro 7	Responsabilidade Corporativa – projetos e ações.....	100
Quadro 8	Número de Colaboradores Natura.....	104
Quadro 9	Investimentos em Educação e Treinamento de Colaboradores.....	105
Quadro 10	Pilar Disseminação de Diferenciais – Natura.....	108
Quadro 11	Pilar Capacitar para a Função	109
Quadro 12	Pilar Formação.....	110
Quadro 13	Pilar Liderança.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNI	Confederação Nacional da Indústria
IES	Instituições de Ensino Superior
ECN	Educação Corporativa Natura
CF	Constituição da República Federativa do Brasil.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96)
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
PISA	Programme for International Student Assessment
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OCDE	Organização para a Cooperação Econômica Européia
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
UC	Universidade Corporativa
ONG	Organização Não-Governamental
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
ABEC	Associação Brasileira de Educação Corporativa
PITE	Parceria para a Inovação Tecnológica
PACTI	Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
BITEC	Projeto Bolsas IEL-SEBRAE-CNPq-BITEC
SEBRAE	Sistema Brasileiro de Apoio a Empresa
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
MBA	Master of Business Administration
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ABRAEAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

1 INTRODUÇÃO

A educação é apresentada na história, como um dos símbolos de nobreza, cujo acesso estava limitado a alguns poucos privilegiados, fato que permaneceu inalterado por muito tempo. Com a Revolução Industrial surgem mudanças nas estruturas do processo produtivo, mas também, na própria organização da sociedade, o que possibilita a abertura de espaços formais, dedicados aos processos pedagógicos (escolas) a um número crescente de indivíduos, permitindo, assim, a aquisição de conhecimentos mínimos, necessários ao desenvolvimento de suas atividades profissionais.

A partir do século XX, os avanços tecnológicos, nas mais variadas áreas do conhecimento, tornam a educação uma exigência estratégica para o desenvolvimento dos distintos setores da sociedade. A esfera produtiva, por sua vez, reforça essa postura ao diversificar e intensificar as ações educativas, no interior das organizações, numa busca permanente por conhecimentos, que atendam às novas demandas tecnológicas, possibilitando a agregação de valor aos seus produtos e serviços, visando manter-se em elevados níveis de competitividade.

As ações do Estado, no campo educacional, apesar dos avanços registrados nos últimos anos, apresentam limitações estruturais em seus sistemas formais, com profundas fragilidades em questões cruciais, como acesso e permanência dos estudantes nas várias modalidades de ensino, passando por questões de financiamento e de qualidade do ensino. Como exemplo, os índices de analfabetos no Brasil ainda são alarmantes. Por outro lado, busca-se justificar que os elevados níveis de desemprego dos trabalhadores brasileiros, seja uma das conseqüências da baixa escolarização.

Um novo perfil profissional tem sido exigido dos trabalhadores, demandando novas competências, sendo incentivada a criatividade, a iniciativa, o espírito de equipe, entre outros elementos que possibilitem manter a empregabilidade. É nesse contexto, que o conceito de educação ao longo da vida é apresentado como chave de acesso dos trabalhadores aos variados modelos educativos, num esforço de adequação da mão-de-obra aos novos patamares de conhecimentos, competências e informações indispensáveis à eficácia do trabalho (DELORS, 2004).

No Brasil, o pensamento pedagógico do setor produtivo é representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Essa organização tem estabelecido por meio do

documento intitulado, Mapa Estratégico da Indústria, a disposição desse setor em ampliar a rede de apoio e alianças, visando agregar maior valor à produção, incentivar a inovação, apoiar práticas de educação continuada, fortalecer a educação profissional e tecnológica, como estratégias necessárias ao desenvolvimento do país (CNI, 2005). Em conformidade com o referido documento, a educação destaca-se como elemento fundamental para criar uma ambiência própria à

Geração e disseminação de conhecimentos em grande escala, fundado no acesso amplo às tecnologias de informação, no desenvolvimento de competências profissionais e humanas adequadas às necessidades do setor produtivo e no fomento ao empreendedorismo e à criatividade (CNI, 2005, p. 31).

Ao criar unidades de ensino e ao recorrer à parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), o setor produtivo brasileiro tem por objetivo desenvolver competências necessárias às pessoas e às empresas, oferecendo, assim, condições para a melhoria da competitividade empresarial. Há por outro lado, a conscientização de que os altos investimentos em desenvolvimento de recursos humanos e em tecnologia educacional não são eficazes, isoladamente, para o atendimento das demandas por novos saberes. A universidade, nesse contexto, torna-se um lócus privilegiado para a geração e transmissão de conhecimentos, além de agregar a necessária cientificidade às práticas organizacionais.

Evidencia-se, contudo, que o estabelecimento de parcerias entre a universidade e o setor produtivo é fator gerador de conflitos, por serem áreas que possuem características peculiares e distintas, mas que podem vir a atuar de forma complementar.

Faz-se necessário, portanto, analisar como o setor produtivo tem organizado suas ações de educação corporativa e estabelecido a estruturação das parcerias. Assim, para efeito deste estudo, serão focalizadas as unidades de educação corporativa e as parcerias com as Instituições de Ensino Superior - IES, as quais, na maioria das vezes, encontram-se no centro desse cenário.

Considerando o contexto apresentado, pergunta-se: Qual a importância e o papel das Universidades Corporativas para as organizações? Qual o papel das Instituições de Ensino Superior – IES - para a institucionalização dessas unidades de ensino?

1.1 Objetivos do Estudo

A partir dos questionamentos apresentados, este estudo tem, como **objetivo geral**, identificar o papel das Universidades Corporativas e como ocorre a relação dessas organizações com as Instituições de Ensino Superior – IES. Para tal, será estudada a Educação Corporativa da Natura.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende:

- a) Identificar as estratégias das universidades corporativas para a implementação de parcerias com as IES;
- b) Identificar os mecanismos de desenvolvimento de competências essenciais às organizações;
- c) Identificar a percepção dos atores que atuam na implementação da Educação Corporativa da Natura, quanto às parcerias realizadas com as IES.

2 MARCO TEÓRICO

Que perspectiva se pode ter da educação? Gadotti (2000) diz que, para se compreender o futuro, é necessário ter uma visão histórica. Considera esse autor, que algumas marcas continuarão a persistir na educação do futuro, acreditando que o conhecimento é o grande capital humano, que necessita ser disponibilizado a todos, e que possibilitará o desenvolvimento de inovações, elemento necessário à sobrevivência da humanidade, além de afirmar que:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural* (GADOTTI, 2000, p. 7, grifos do autor).

Para vários autores, as transformações ocorridas no mundo com o contínuo processo de globalização, não só alteraram as relações no campo da economia mundial, como também, no que diz respeito às relações no mundo do trabalho. O perfil do trabalhador, que hoje o mercado exige, é distinto daquele requerido há trinta ou quarenta anos atrás. A dinâmica das organizações e suas estruturas também não são mais as mesmas. Contudo, os esforços são empreendidos no sentido de serem construídas estruturas organizacionais, que promovam ou possibilitem o desenvolvimento de sua competitividade, o que pode se tornar um fator decisivo para a sobrevivência do negócio.

É nesse sentido que, ao se atrelar os processos educativos ao desenvolvimento de novos conceitos como: competências, competitividade, educação continuada, educação corporativa, entre outros, observa-se que tais noções têm recebido crescente destaque, no cenário mundial, sendo apontadas como alternativas ao desenvolvimento das nações, das organizações e dos próprios indivíduos.

Os desafios que se fazem aos sistemas educativos tornam-se cada vez mais complexos, demandando novas aprendizagens que requerem mudanças nas estruturas dos sistemas formais de ensino, que os aproximem dos meios de produção. Porém, há um movimento de valorização de modelos de educação informal, deslocando o ato educativo para novos espaços sociais. A visão de Illich (1973, p. 87) demonstra ser ainda plausível nos dias atuais, afirmar que: “A Nova Igreja do Mundo é a indústria do conhecimento, ao mesmo tempo fornecedora de ópio e lugar de trabalho durante um número maior de anos na vida de uma pessoa”.

Quem são os favorecidos nessa relação com a educação e o conhecimento? Os trabalhadores, que por meio da educação, podem desenvolver suas competências, tornando-se cada vez mais produtivos, assegurando uma suposta empregabilidade? E as organizações, não são igualmente favorecidas ao manterem em seus quadros funcionais, indivíduos com elevado nível de formação, aptos para tomarem atitudes e promoverem o contínuo crescimento do negócio? As respostas para essas questões não são simples, pois exigem a análise de muitas variáveis do contexto socioeconômico.

Na perspectiva de Kliksberg (2002a), a qualidade da educação torna-se um fator decisivo e pré-requisito para que os indivíduos possam ter uma inserção produtiva estável, criando possibilidades reais de mobilidade social. A educação, por sua vez, caracteriza-se como um dos investimentos de maior retorno, por ser um elemento estratégico para o desenvolvimento da competitividade, além de ter incidência positiva sobre a produtividade do conjunto.

Portanto, compreender as dinâmicas que envolvem os processos educativos, considerando que os fatores que abrangem tais processos são múltiplos, exige o aprofundamento do conhecimento sobre aspectos essenciais do desenvolvimento de modelos educativos não formais, bem como, a sua viabilidade diante das demandas que emergem no contexto atual.

2.1 Educação e Formação

Desde os tempos mais remotos da sua existência, a humanidade esteve inserida num permanente processo evolutivo, que lhe possibilitou a superação de incontáveis limitações, revelando sua grande capacidade de adaptação aos novos contextos. A busca incansável de respostas, o desejo de ir além, a compreensão dos elementos da natureza, a construção da sociedade, o trabalho, a escrita, as artes, são fatores vinculados à capacidade inata do homem de criar, de expandir-se, de aprender e de educar-se, continuamente.

Não existe uma definição única para aprendizagem; segundo Moreira (1999, p. 13), esse conceito traz uma gama de significados não compartilhados, que a define como:

Condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais.

Ser eternos aprendizes e passar a vida em permanente aprimoramento, é a noção trazida por Senge (2005) com relação à aprendizagem, fato que considera bem mais

profundo do que a simples internalização de informações ou adequação do comportamento humano à execução de algumas atividades laborais. Na concepção desse autor:

Pela aprendizagem, nos recriamos. Através da aprendizagem tornamo-nos capazes de fazer algo que nunca fomos capazes de fazer. Através da aprendizagem percebemos novamente o mundo e nossa relação com ele. Através da aprendizagem ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo da vida. Existe dentro de nós uma intensa sede para este tipo de aprendizagem (SENGE, 2005, p. 47).

De acordo com o pensamento de Aranha (1996), o conceito de educação abrange o homem de forma integral, promovendo o desenvolvimento de sua capacidade física, intelectual, moral, do caráter e da personalidade. Pela educação, existe a possibilidade de criar o novo e romper com o velho, não apenas interagindo sobre o mundo, mas também, compreendo o significado de suas ações. Por isso, “a educação não deve estar separada da vida nem é preparação para a vida, mas é a vida mesmo” (ARANHA, 1996, p. 52).

Na avaliação de Rios (2002, p. 24), “o mundo é o tamanho do conhecimento que temos dele”. A autora compreende que o papel fundamental da educação vai além da construção, reconstrução e socialização do saber, pois considera que é necessário formar cidadãos que sejam efetivamente atuantes. Afirma ainda:

Se a educação é um processo contínuo de busca de um saber ampliado e aprofundado, de um viver inteiro, é preciso que os indivíduos estejam inteiros nessa busca. Ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades (RIOS, 2002, p. 61).

Freire (1987) define que o homem é um ser que se encontra inconcluso, e por ter consciência da sua situação, insere-se num permanente processo de busca, deparando-se dentro da história e do seu contexto real, com momentos de humanização e desumanização. Esse autor critica a visão da educação, que a partir de um suposto processo de doação do saber, torna-se um instrumento ideológico promovendo a alienação da ignorância. Para Freire (1987, p. 69), “ninguém educa ninguém, como tampouco se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Morin (2006) traz para o debate educacional a inclusão de setes saberes que pautam a educação do futuro: as cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. O autor reforça a concepção de que o homem é, ao mesmo tempo, um ser biológico, psíquico, social, afetivo, racional e que, igualmente, a sociedade traz dimensões históricas, econômicas,

sociológicas, religiosas, etc. Esse autor define que o objetivo principal da educação é capacitar os indivíduos para viverem com lucidez, num processo que denomina como hominização. Adverte, Morin (2006) que os conhecimentos do campo racional-empírico-técnico não podem anular os conhecimentos simbólicos, míticos ou poéticos, sendo necessário o convívio harmônico dessas áreas.

Uma visão bastante crítica da educação formal é apresentada por Illich (1973), que traz como tese o fim da escola, fato que ocorreria através de um processo de desescolarização da sociedade. Acredita que a escola não consegue cumprir os papéis pedagógicos, e por estar afastada do mundo da produção, também não consegue formar, adequadamente, o indivíduo para o mercado de trabalho. Esse autor afirma que a escola tornar-se um instrumento de dominação das classes menos favorecidas, além do fato de que, através dela, muitos mitos são difundidos entre a população, destacando-se:

- Mito do Consumo: a existência da escola levaria ao surgimento de uma demanda e, conseqüentemente, ao consumismo cada vez maior dos seus produtos ofertados;
- Mito da Mensuração dos Valores (Mito da Competência): a escola criaria um sistema de crenças onde tudo na vida do indivíduo pode ser medido, incluindo-se a imaginação e o próprio homem;
- Mito dos Valores Empacotados: a escola estaria vendendo um currículo, como qualquer outra mercadoria ou bem de consumo.

Outra visão crítica sobre o sistema formal de ensino é apresentada por Postman (2002), que avalia que a sociedade, ao buscar a escola, e, conseqüentemente, a educação, somente encontra sentido se houver deuses a quem servir; isso é, um conjunto de crenças. Tomando como base de análise o sistema educacional dos Estados Unidos, esse autor relaciona os principais deuses que influenciam o campo educacional, como:

- O deus da Utilidade Econômica: reforça a idéia de que através da escolarização todos terão bons empregos, sucesso, preparando desde cedo as crianças para o ingresso competente na vida econômica;

- O deus do Consumo: que reforça a crença de que é preciso satisfazer a qualquer custo todas as necessidades, inclusive no consumismo de produtos educacionais;
- O deus Tecnologia: esse deus Tecnologia anda de mãos dadas com o deus Consumo, criando falsas necessidades, impedindo o acesso igualitário de todos aos recursos tecnológicos, bem como, gerando, historicamente, vencedores e perdedores, ao impor sua força por meio das mudanças tecnológicas.

Postman (2002) assume uma postura polêmica, quando afirma não haver evidências reais que vinculem diretamente o aumento de produtividade de uma nação com a qualidade de sua escolarização. Nesse aspecto, relata o fato de que, mesmo nos momentos em que os níveis educacionais dos alunos norte-americanos, eram inferiores aos níveis dos alunos de países europeus e asiáticos, fábricas automobilísticas desses países com melhores índices educacionais foram montadas em território americano, sem prejuízo de sua produtividade.

Complementa esse autor:

As escolas, poderíamos dizer, são espelhos do credo social, devolvendo o que os cidadãos põem diante delas. Mas não estão fixadas numa posição única. Podem ser movidas para cima, para baixo e para os lados, de modo que em diversas ocasiões e em diversos locais refletirão uma coisa e não outra. Mas sempre mostram alguma coisa que está aí, não inventada por elas, mas pela sociedade que paga pelas escolas e as usa para vários fins. Por isso é que os deuses da Utilidade Econômica, do Consumo, da Tecnologia são encontrados em nossas escolas agora, exercendo força e impondo vassalagem. São deuses que vêm de fora das paredes da sala de aula (POSTMAN, 2002, p. 62-63).

É interessante perceber que a posição adotada por Postman (2002), no parágrafo anterior, não apresenta, necessariamente, uma negação de que a educação seja um fator que pode contribuir com o aumento da produtividade. Porém, há um deslocamento do foco da análise para outras dimensões socioeconômicas que também influem sobre a produtividade, sendo a educação um desses fatores; mas, não o único.

Na visão de Mészáros (2005), os propósitos da educação, institucionalizada nos últimos 150 anos, foram além da geração de conhecimentos e formação de pessoal para o sistema produtivo, pois coube, também, transmitir, legitimar e internalizar valores dominantes.

A educação é, para Gadotti (2005, p. 89), uma obra transformadora, criadora e repleta de desobediência, em que o homem busca se tornar cada vez mais humano: “Fazer

progredir alguém significa modificá-lo”. Por isso, a educação é um ato de “*desobediência e de desordem*”. Nesse sentido, o autor afirma que diante da não linearidade da vida e das suas imprevisibilidades, o ato educativo, rompe com o equilíbrio, impulsiona o homem para frente, levando-o a superar suas limitações, tirando-o da sua inconsciência sobre a realidade individual e social. Gadotti (2005), ao referir-se ao fato de que os processos educativos são marcados por ideologias, esclarece que:

Certamente o ato educativo é um ato político, é um ato social e portanto ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo. Mas não é só. O encontro que caracteriza o ato educativo guarda algo de original que não pode ser destruído nem reduzido pela ideologia. Está aí a chance da educação. É por isso que acredito nela, mesmo se ela é pega no círculo devorador da ideologia. A educação, sendo práxis, porque ela é práxis é que pode escapar à ideologia. A ideologia não consegue dominar o ato educativo; sempre fica um espaço *livre* (GADOTTI, 2005, p. 34-35, grifo do autor).

Com referência aos conflitos que ocorrem no interior da escola e da proliferação do mito social, que lhe transfere toda a responsabilidade pelo desenvolvimento individual e coletivo da nação, Gadotti (2005) assume a seguinte posição:

Quero dizer que a educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende; a questão essencial da educação que é a relação entre a educação e a sociedade, não é uma relação simétrica ou matemática: o sistema escolar não é apenas um subsistema social. Ele o é, mas não é apenas isso. Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma cultura que é a tarefa revolucionária da educação (GADOTTI, 2005, p. 60-61 grifo do autor).

De acordo com Pires (2005, p. 31), é impossível precisar a importância que a educação terá na vida dos indivíduos e das sociedades, pelo fato de que “o papel atribuído à educação depende de visões de mundo e valores”, e que o “processo educativo sofre transformações com o passar do tempo”, sendo influenciado por novas tecnologias e por decisões que estão fora do âmbito educacional.

Apesar dos múltiplos objetivos a que pode servir como meio, foi se constituindo, em torno da educação, uma visão de que é um fim em si mesma: o homem nasce para conhecer, descobrir, desvendar, explorar, explicar; e a educação é a contínua e sistemática ação que empreende quando dá vazão à sua natureza curiosa, laboriosa, negadora do desconhecido. Educar-se, nesta acepção, é estar mergulhado durante toda a vida em um processo de constantes e novas descobertas, que se renovam e lançam desafios cada vez maiores, de tal forma que quanto mais educado seja o indivíduo, mais se humaniza e se ampliam as potencialidades da própria espécie, na medida em que os indivíduos podem “transmitir” não só os seus “estoques” de conhecimento adquiridos, como também suas percepções e avaliações do passado, do futuro, das dificuldades, das potencialidades, do ser e do dever ser das coisas (PIRES, 2005, p. 32).

No Brasil, as orientações norteadoras de todo o sistema de ensino são regidas, inicialmente, pela Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, que no seu artigo 205 define que a educação é um direito de todos, configurando-se num dever do Estado e da família, que visa promover e incentivar com a colaboração da sociedade, o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e do trabalho. Vale ressaltar que no artigo 206, inciso I, é destacado como um dos princípios da educação a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988 p. 137).

As diretrizes apresentadas pela CF/1988 são refletidas e detalhadas na estrutura, princípios e fins da educação, abordados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N°. 9.394/96, que em seu artigo 1º define:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2001, p. 09).

A LDB N° 9.394/96 visa dar o norte às ações educativas desenvolvidas, predominantemente, pelas instituições formais de ensino, assegurando que a educação no país se inspira nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana.

Contudo, apesar de a legislação em vigor assegurar a existência de direitos, e que todos os cidadãos são merecedores do acesso à educação, percebe-se, na prática, que há uma grande distância entre o que se prega e o que faz, tornando-se cada vez mais evidente as disparidades evidenciadas pela desigualdade. Outro fator que não pode passar despercebido, está na constatação de que as políticas sociais, e, em particular, as políticas educacionais, são influenciadas direta ou indiretamente por fatores econômicos e políticos, num processo de cooptação, promovido por organismos internacionais. Para Morin (2006, p. 69), “os Estados dominam o cenário mundial como titãs brutos e ébrios, poderosos e impotentes”.

Há de se considerar, neste estudo, o fato de que a educação no Brasil, historicamente, esteve ligada aos princípios liberais, que, de acordo com Aranha (1996), ao proclamar os ideais de igualdade e liberdade, o fazem na perspectiva das classes dominantes, transformando a escola num sistema dualista, em que a qualidade e conteúdos, ofertados por cada tipo de escola, vinculam-se à origem social dos alunos. Algumas expressões dessa realidade podem ser verificadas na análise das abordagens de educação

implementadas no país, onde se destacam a escola tradicional, a escola nova e a tendência tecnicista.

É nessa perspectiva, que Tommasi (2003) avalia que a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, no ano de 1990, cujos patrocinadores foram o Banco Mundial, PNUD, a UNESCO e o UNICEF, os interesses do Banco Mundial voltaram-se para os investimentos em educação básica. No caso específico do Brasil, a estratégia do banco é encorajar o crescimento econômico e desenvolvimento social, enfatizando a melhoria na eficiência dos gastos, melhor definição do público alvo, e ampliação de serviços aos pobres. Em linhas gerais, a ação do Banco Mundial estaria centrada na melhoria da aprendizagem dos alunos, redução das taxas de repetência e aumento das despesas por aluno. Contudo, esse banco exerce forte pressão sobre as autoridades do país para que diminuam os investimentos no ensino superior, por considerarem que as taxas de retorno desse investimento são menores que as taxas obtidas no ensino fundamental.

Para Coraggio (2003), o principal papel do Banco Mundial é oferecer idéias que contribuirão na formulação de políticas estratégicas. Nesse sentido, as políticas sociais também são influenciadas pelos processos conjunturais da reforma do Estado e de suas relações com a sociedade e com a economia. Várias ações visam criar um modelo de competitividade, que submete as políticas sociais aos objetivos econômicos, incluindo nesse rol uma visão puramente economicista da educação. Para o autor:

A competitividade sustentável requer uma sociedade não polarizada, na qual existam expectativas de melhoria contínua da qualidade de vida dos agentes econômicos, o que não é independente da qualidade de vida de toda a população com a qual convivem (meio ambiente, saneamento, saúde, concentração demográfica, violência, segurança, valores de solidariedade e colaboração, identidade cultural, valores democráticos, direitos à cidadania, sistemas de socialização escolar, qualidade dos meios de comunicação de massa etc.). Esta constatação torna-se mais evidente se a competitividade é encarada como um fenômeno estrutural, transgeracional. O desenvolvimento humano não pode ser visto como um resultado possível da competitividade, mas como condição desta (CORAGGIO, 2003, p. 94).

Na visão de Kliksberg (2002a) avanços ocorreram no sentido da obrigatoriedade da educação básica e no aumento progressivo no número de matrículas; mas, na realidade do contexto social, muitos não conseguem exercer o direito à educação, por variados fatores. Os estudos apresentados por esse autor são enfáticos no sentido de apontarem a incoerência dos mitos que envolvem a educação na América Latina. Se, de um lado, a educação é tida, por vários setores da sociedade, como fonte de crescimento e

desenvolvimento, tornando-se um fator estratégico para o ganho de competitividade, é considerada, por muitos, no nível familiar e pessoal, um canal de mobilidade social.

Entretanto, Kliksberg (2002a) adverte que o raciocínio simplista que considera que a expansão do acesso à educação gerará melhores qualificações, e, assim, o rompimento das desigualdades é irrealista, por não penetrar nas circunstâncias e nas complexidades que envolvem tal fenômeno. Afirma esse autor, que o fato de haver a universalização da educação, não oferece garantias de sua qualidade. O quadro educacional é agravado por questões socioeconômicas, que submetem as classes menos favorecidas a três fatores decisivos:

- Evasão: menos da metade dos alunos que entram no ensino fundamental consegue concluí-lo. O mesmo fato ocorre no ensino médio, gerando um contingente elevado de pessoas que não têm acesso tanto aos aspectos básicos da vida social, como apresentam dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho;
- Repetência: a América Latina possui um alto índice de repetência, onde cerca de 50% dos alunos repetem o primeiro ano e a taxa média é de 30% em cada ano. Estudo comparativo entre os países da América Latina e Caribe, indica que o Brasil no ano de 1990 teve uma taxa de repetência de 55,7 %, sendo que apenas 1% dos alunos matriculados conseguiu concluir a 6ª série sem nenhuma reprovação (KLIKSBERG, 2002a, p. 51).
- Qualidade da Educação: não se pode considerar como qualidade apenas à elevação no número de anos de escolaridade, mas, sobretudo, o grau de atualidade, relevância do conhecimento e eficiência das metodologias instrucionais. As diferenças de qualidade e desempenho nas escolas tornam-se mais visíveis quando se comparam os setores sociais, sendo que nessa lógica, os alunos de escolas rurais são os mais prejudicados.

Relativamente aos resultados de testes internacionais (TIMSS, PISA e OREALC), que buscam desenvolver um quadro comparativo entre os estudantes de várias partes do mundo, Carnoy (2004) recorre a esses dados, com a finalidade de analisar o comportamento dos sistemas educacionais da América Latina e Caribe, diante da necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador. A posição desse autor é coerente

com as afirmações de Kliksberg (2002a; 2002b) no que diz respeito às desigualdades sociais e educacionais na América Latina.

De acordo com Carnoy (2004, p. 12), o nível educacional e a qualidade da educação e da força de trabalho, nos países latino-americanos, encontram-se “bem abaixo dos padrões dos países desenvolvidos”. Referindo-se à realidade dos jovens brasileiros, afirma esse autor que o nível de escolarização é inferior, mesmo quando comparado com outros países da América Latina. Exemplo dessa situação está no fato de que, nos anos 1990, apenas 23% dos estudantes entre 20 e 25 anos conseguiram concluir o ensino médio. Nessa mesma linha de análise, dados do ano 2000 indicam que entre os indivíduos de 25 a 30 anos, somente 10% cursaram o ensino superior, sendo que a maior taxa de conclusão nesse nível de escolarização - 90% - encontra-se nos indivíduos entre 40-45 anos (CARNOY, 2004, p. 50).

Para esse mesmo autor, os países da América Latina e Caribe somente conseguirão aumentar a produtividade e distribuição de renda, com a ampliação não só do acesso à educação de nível médio e superior, mas também, na melhoria da qualidade da educação como um todo, privilegiando a formação de novos cientistas e indivíduos que possam contribuir no desenvolvimento de inovação. Considera esse autor, ser fundamental que haja melhoria nas condições de desenvolvimento de P&D nesses países, e avalia:

Se a ampliação do acesso à educação é o caminho principal seguido pelos países da América Latina e Caribe para melhorar a qualidade do capital humano na região, eles precisarão superar seus competidores asiáticos para alcançar níveis de escolaridade elevados entre os trabalhadores jovens. Para alcançar níveis de acesso elevados, os países da região ainda precisarão investir na melhoria da qualidade dos insumos, do currículo e das práticas de ensino. E os níveis de acesso à educação, mais do que o desempenho médio dos alunos das escolas de nível fundamental e médio, serão a medida da “competitividade” das forças de trabalho da América Latina e Caribe, em escala mundial (CARNOY, 2004, p. 73-74).

Conforme Mourão e Puente-Palacios (2006, p. 41-50), a concepção do trabalho tem sofrido alterações nas diversas formas de organização da sociedade, sendo o seu valor definido socialmente, possibilitando ao trabalhador uma posição de destaque social, o que lhe confere, ainda, uma identidade, além de ser uma necessidade básica. Entretanto, identificam essas autoras, os baixos níveis de qualificação da mão-de-obra no Brasil estão vinculados aos baixos níveis de escolarização da população, que segundo dados do IBGE em 2001, existiam cerca de 15 milhões de analfabetos no país e que a média de frequência à escola era de apenas 5,9 anos, conforme indicações do IBGE de 1998. Os estudos dessas

autoras indicam que, no Brasil, segundo estimativas, menos de 10% da População Economicamente Ativa tenha tido acesso a algum tipo de formação profissional.

Na visão de Illich (1973, p. 21), a escola leva os indivíduos a crerem que, quanto mais longo for o tempo de escolarização, melhores serão os resultados, confundindo ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência. O certificado constitui-se, para esse autor, uma forma de manipulação mercadológica, e a escola faria da alienação uma preparação para a vida. Adverte, por outro lado, sobre a incapacidade de os países ofertarem educação com qualidade para toda a população, afirmando que:

Paradoxalmente, a convicção de que a escolarização universal é absolutamente necessária, mantém-se mais firmemente nos países em que menos pessoas foram e serão servidas por escolas. Na América Latina a maioria dos pais e crianças ainda podem tomar diferentes rumos em relação à educação. As somas governamentais investidas nas escolas e professores podem ser proporcionalmente mais elevadas do que nos países ricos, mas esses investimentos são totalmente insuficientes para atender a maioria, nem mesmo para possibilitar quatro anos de frequência escolar (ILLICH, 1973, p. 30).

Analisando discursos oficiais, Rios (2002) acredita ser necessário ter cuidado com as conotações idealistas que envolvem os processos educativos:

O que se constata na prática, entretanto, é a ausência de condições concretas efetivas para a realização dos propósitos que se anunciam – convivemos, na realidade, com altos índices de reprovação e evasão, com baixos salários, com insegurança nas escolas, com uma formação inicial e continuada ainda precária, na quase totalidade do Brasil (RIOS, 2002, p. 25).

Carvalho (2003) alerta para novas demandas a educação como processo de desenvolvimento pessoal, vinculando conhecimento e informação. Considera que o baixo nível de qualificação dos trabalhadores torna-se um fator de restrição ao processo de reestruturação produtiva, sendo necessário, portanto, a elevação do nível intelectual, fator que, diretamente, diz respeito ao papel desempenhado pelo sistema educacional.

Os sistemas formais de ensino no Brasil são marcados, historicamente, por fragilidades estruturais, que impossibilitam o acesso e permanência dos estudantes até a conclusão da educação básica. Obviamente, ao se conjugar a frágil formação educacional, com outras condições socioeconômicas desfavoráveis, essas variáveis podem se transformar em fatores decisivos para que significativa parcela da população não consiga inserir-se formalmente no mercado de trabalho. Aos trabalhadores que se vêem inseridos num círculo de desemprego e/ou subemprego, reduzem-se consideravelmente suas chances de acesso às novas tecnologias, à segurança de um trabalho estável, e às novas formas de

conhecimento. Assim, a posição de Kliksberg (2002a, p. 30) é coerente quando afirma, que: “a possibilidade de contar com uma educação de qualidade razoável surge, nos atuais cenários econômicos, como um pré-requisito central para uma inserção produtiva estável”.

É nesse contexto, que as organizações do setor produtivo passam a assumir novos papéis e espaços no processo de formação e qualificação dos trabalhadores, proliferando a criação de unidades de ensino corporativo, vinculando cada vez mais educação, estratégias de negócio e produtividade. Portanto, indaga-se: as possíveis fragilidades apresentadas nos sistemas formais de ensino podem ser superadas a partir das ações educativas desenvolvidas pelas organizações? Quem são os maiores beneficiários dessas iniciativas?

2.1.1 Educação e Capital Humano

Alinhar o desenvolvimento com base nas novas forças globais, que, por um lado, demandam maior competitividade internacional, e, por outro, maior capacitação e flexibilização da força de trabalho, traduz os objetivos propostos pela constante reestruturação econômica, que atinge, também, as reformas educacionais dos países latino-americanos (CARNOY, 2004). De acordo com esse autor, os investimentos em educação e pesquisa configuram-se em uma estratégia ao desenvolvimento econômico. Em outras palavras, é o investimento no capital humano. Nessa mesma linha de raciocínio, Kliksberg (2002a; 2002b) percebe a educação como um investimento de elevado retorno, avaliando os efeitos nocivos da desigualdade sobre a possibilidade de acesso à formação de capital humano, que ocorre, prioritariamente, por meio da educação formal e da família.

De acordo com Schultz (1973), os investimentos em educação formal de alto nível, treinamentos no local de trabalho, políticas de migração, saúde e informação econômica, possibilitam a elevação no nível de produtividade dos indivíduos e, conseqüentemente, do nível de renda. Esse autor afirma que:

Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar (SCHULTZ, 1973, p. 33).

Conforme o pensamento desse mesmo autor, o capital humano é parte do próprio homem, não podendo dele separar-se, ou seja, a educação é o capital mais durável que outras formas de capital não-humano, cujos conhecimentos podem acompanhar a pessoa por toda a sua vida, assim como a acumulação de capital pode ser ampliada pelos processos educativos. Para Schultz (1973), há uma vinculação direta entre educação e desenvolvimento econômico, ao considerar que:

A educação tornou-se uma fonte de maior importância para crescimento econômico ao conquistar a abundância que terá de haver, ao desenvolver-se uma agricultura e uma indústria modernas. Simplesmente não seria possível ter-se uma tal abundância se as pessoas fossem predominantemente analfabetas ou sem qualquer capacitação técnica. A educação, por conseguinte, além do acréscimo em apresentar altos valores culturais, é efetivamente também um investimento nas pessoas, à medida que aperfeiçoa as suas capacitações e portanto aumenta os futuros rendimentos a serem auferidos pelos indivíduos. (SCHULTZ, 1973, p. 60).

Nos países capitalistas, de acordo com Pires (2005), a política educacional constitui-se, ao mesmo tempo, como política pública e política social, não deixando de se tornar uma política econômica ao se considerar que os seus resultados interferem nas condições de trabalho e produção. Afirma ainda, esse autor, que qualquer análise das políticas educacionais necessita considerar as alterações sofridas no papel do Estado, a partir das pressões provenientes do fenômeno da globalização. E diante desta lógica globalizante, a escola e a educação, a partir da adoção de políticas de cunho neoliberal, progressivamente transforma-se em menos política social. Esse fato ocorre quando não se aceita que o sistema formal da educação básica e o ensino superior sejam custeados pelo Estado, que apresenta como o maior beneficiário o próprio indivíduo. Portanto, a educação passa a ser encarada como qualquer outra mercadoria, que deverá trazer alto retorno tanto para quem vende como para quem a adquire. Verifica-se de acordo com o autor, que:

o controle passa de simplesmente estatal para estatal sob forte pressão supranacional, mediado por interesses mercantis mais fortemente interessados no setor educacional como espaço de oportunidades de investimento e acumulação de capital (PIRES, 2005, p. 54).

Dentro de uma perspectiva histórica, Pires (2005) avalia que a ascensão da teoria econômica, como fundamento da política educacional, é recente e ganha força a partir da teoria do capital humano. Destaca, ainda, que na década de 1960, esforços foram desenvolvidos pela OCDE (Organização para a Cooperação Econômica Européia), que através do Projeto Regional Mediterrâneo, passou a analisar países como Grécia, Itália, Portugal, Espanha, Turquia e Iugoslávia, cuja renda *per capita* era considerada baixa para os níveis do continente, traduzindo dados em previsões, que tinham como objetivo tanto o crescimento econômico quanto a demanda de mão-de-obra. A partir da visão econômica, a educação é analisada como consumo, por trazer satisfação a quem dela se beneficia; e, por investimento, por assegurar retornos futuros, maiores que os gastos aplicados à sua aquisição.

Na visão de Frigotto (1984), a teoria do capital humano reduz as práticas educacionais a um fator de produção, puramente técnico. Argumenta esse autor, que o

prolongamento da escolaridade serve aos propósitos do capital, mantendo um número maior de indivíduos longe do mercado de trabalho por mais tempo. Quanto às políticas educacionais adotadas no Brasil, principalmente a partir da década de 1960, assegura Frigotto (1984) serem amplamente influenciadas pela teoria do capital humano, fazendo do acesso à escolarização e, sobretudo, ao ensino superior um instrumento de mobilidade, equalização e justiça social, fomentando a crença de que o progresso técnico geraria novos empregos e, por outro lado, os trabalhadores conseguiriam ascensão a trabalhos mais qualificados e, conseqüentemente, com maiores níveis de renda. Em decorrência dessas medidas, esse autor declara:

Mais de uma década e meia tem-se passado e o que se verifica concretamente é que, ao contrário da distribuição de renda, a concentração se acentuou; e, ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados. A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as “promessas” prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram (FRIGOTTO, 1984, p. 27).

Para Kliksberg (2002b), dados do Banco Mundial apontam para o aumento progressivo dos índices de pobreza em todo o mundo, como uma das conseqüências da inadequação na formulação de políticas públicas, em que o pensamento econômico restringia o desenvolvimento dos países à adoção de políticas econômicas. Surgem, portanto, a partir da década de 1990, inúmeros estudos, promovidos por organismos internacionais, como por exemplo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que trazem para o centro das discussões as políticas sociais como fatores promotores de um novo tipo de capital, denominado capital social. O capital social constitui-se dos seguintes elementos básicos:

- o clima de confiança existente entre os membros de uma sociedade;
- o grau de associatividade;
- o nível de consciência cívica.

Pesquisas comparativas demonstraram haver “evidências muito fortes com relação a como esses fatores atuam sobre o desenvolvimento econômico, o desenvolvimento social, a estabilidade política” (KLIKSBERG, 2002b, p. 43). Nesse sentido, os organismos internacionais sugerem e incentivam a implementação de um novo tipo de abordagem, que tem por base o conceito de desenvolvimento integrado:

Nesta concepção trata-se de avançar de forma harmônica e integrada nos campos do desenvolvimento econômico e social e a idéia básica é que é imprescindível que uma sociedade cresça economicamente, tenha condições de estabilidade, progresso tecnológico, competitividade, o que não exclui, pelo contrário, exige

um desenvolvimento social profundo e políticas sociais agressivas. [...] Dessa forma, a mobilização do capital humano e capital social de um país são essenciais para um desenvolvimento econômico sustentado de longo prazo. Os dois planos devem ser coesos e com eles deve ser buscado o desenvolvimento sustentável em termos de meio ambiente, assim como o aprofundamento democrático. A igualdade surge como uma das bases estratégicas de toda a concepção (KLIKSBERG, 2002b, p. 47).

Outro elemento da análise de Kliksberg (2002b) consiste na redefinição do papel do Estado, que não se constitui como Estado onipotente, nem como Estado ausente. Busca-se a adoção de um modelo de Estado que alie o desenvolvimento econômico e social, com políticas públicas ativas, e que seja, administrativamente, eficiente. Esse autor declara que:

Há uma ampla série de papéis não tradicionais que se espera do Estado. Têm a ver com áreas como a melhoria da igualdade, assegurar a saúde pública e a educação para todos, o ajustamento, a integração econômica regional, o impulso ao progresso tecnológico e à competitividade, um sistema jurídico que seja garantia para todos, entre outros. O perfil que se vê não é o do Estado do passado. Surge a imagem de um Estado com um serviço civil profissional, bem administrado, transparente, descentralizado, monitorado pela comunidade e estreitamente articulado com a sociedade civil em sua ação (KLIKSBERG, 2002b, p. 51).

Por sua vez, Pires (2005) aponta para o fato de que o capital humano e o capital social apresentam-se como os representantes do pensamento econômico, dando formato às políticas educacionais, que no âmbito da preparação profissional visam dotar os estudantes com amplos recursos para atuarem na sociedade do conhecimento, além de outros recursos voltados ao desenvolvimento do senso ético, crítico, cidadania e responsabilidade. Conclui esse mesmo autor, que:

Na teoria do capital humano esse homem típico é explícito: ele investe em educação para melhorar sua renda e não vai se educar o suficiente se não for suficientemente incentivado (com bolsas, melhores salários, etc.). Na teoria do capital social a forma de vê-lo é espreitando pelos vãos de um suposto altruísmo: sua solidariedade é moeda de troca para a solidariedade do outro para com ele. Ou seja, quem precisa dele hoje e nada tem para dar em troca amanhã, vai perecer. O cálculo do custo-benefício é o mesmo do homem egoísta explícito (PIRES, 2005, p. 93-94).

Ao analisar a educação sob o prisma da manutenção da hegemonia das classes dominantes, Frigotto (2003, p. 26) adverte que, com o intuito de responder às demandas do capital, as variadas formas de acesso dos trabalhadores à educação, tem como objetivo “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”. Como alternativa, esse autor indica outra visão, onde:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser

mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2003, p. 31-32).

Para Morin (2006), a educação do futuro deve prezar pela educação centrada na condição humana, situando-o no universo, como parte do próprio universo. Complementando essa linha de pensamento sobre a educação, Postman (2002, p. 37) afirma que:

Qualquer educação voltada principalmente para utilidade econômica é limitada demais para ser útil, e, de qualquer modo, amesquinha tanto o mundo que acaba zombando de nossa humanidade.

Constata-se, portanto, que a teoria do capital humano possui um amplo campo de poder na formulação das políticas educacionais do Brasil, influenciando direta ou indiretamente a vida dos indivíduos e a maneira como as organizações educacionais e empresariais concebem seus programas de formação e treinamento. A seguir, buscar-se-á compreender outros elementos e argumentos que, atualmente, reforçam a exigência por constantes aprendizagens, como fator condicionante para o acesso ao mercado de trabalho, sob a égide da empregabilidade. Em pauta, portanto, o discurso da educação continuada como estratégia para a educação do século XXI.

2.1.2 Educação ao Longo da Vida

A UNESCO propõe para o século XXI, uma revisão do modelo educacional mundial, no sentido de possibilitar a formação de uma sociedade educativa, que possa promover a educação ao longo da vida. Esta exigência se faz em virtude do atual momento histórico, em que o papel do conhecimento é essencial para o desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, Delors (2004, p.18-19) afirma que:

nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno. Todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação, o disseram e repetiram. Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial.

A valorização dos sistemas formais de ensino apresentado por esse autor, no parágrafo anterior, não invalida as inúmeras iniciativas e a introdução de novos atores sociais empenhados no desenvolvimento de alternativas educativas, configurando-se num processo de re-significação da noção de educação. “A própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender, oferecidas pela sociedade exterior à escola, multiplicam-se, em todos os domínios” (DELORS, 2004, p. 103).

Carnoy (2004) reforça que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho tornam a educação e o treinamento, ofertados pelas organizações, essenciais para que os trabalhadores possam ter acesso a novas ocupações. Dessa forma, o autor valoriza o papel das organizações, no processo de formação, ao afirmar:

A capacitação geral deva ser mais valiosa para a carreira de uma pessoa, especialmente se a capacitação específica puder ser obtida por meio do treinamento no trabalho e da educação continuada (CARNOY, 2004, p. 30).

Nesse contexto, os próprios indivíduos são chamados a desejarem e a buscarem espontaneamente, não só os meios necessários para o autodesenvolvimento educacional, como o de suas competências. Considerando a estruturação de modelos educativos que desenvolvam a educação ao longo da vida, Delors (2004) destaca os seguintes pontos:

- reconhecer as diferenças entre educação formal e informal, valorizando-as como intercomplementares;
- a partir da formação inicial, buscar o desenvolvimento da formação profissional permanente e a construção de competências;
- cada indivíduo deve saber conduzir o seu destino;
- a educação deve ser um meio de equilíbrio entre trabalho e educação, bem como, ao exercício de uma cidadania ativa;
- quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação;
- é necessário que haja o princípio da igualdade de oportunidades para que todos possam ter acesso à educação;
- o aumento do tempo livre deve ser acompanhado por um aumento do tempo consagrado à educação.

Objetivando aprofundar alguns conceitos abordados no referido relatório de Delors (2004), Vargas e Abbad (2006) buscam estabelecer a diferenciação na definição dos termos educação continuada e educação para a vida. Para essas autoras, os dois conceitos têm sido freqüentemente utilizados de forma indistinta. Porém, avaliam que é possível apontar alguns traços que os distinguem, sendo que:

Na visão de Tight (1999), educação continuada está mais atrelada a uma preocupação com certificação, atualização e retreinamento, enquanto educação ao longo da vida possui um foco que envolve toda a aprendizagem que acontece durante toda a vida do indivíduo (VARGAS e ABBAD, 2006, p. 148).

De acordo, ainda, com Vargas e Abbad (2006), ao se utilizar de forma mais explícita o termo educação ao longo da vida, como um *continuum* educativo que envolve todas as dimensões do ser humano, Delors demonstra e reafirma a necessidade de que para manter-se competitivo e inserido no mundo do trabalho, é preciso preparar-se, estudar continuamente e manter-se atualizado, sinalizando assim, a noção de um processo de educação continuada.

Compartilhando dessa visão, Meister (1999, p. 11-12) ressalta que a aprendizagem não se limita mais ao término dos anos de escolaridade formais, prolongando-se por toda a vida:

Na antiga economia, a vida de um indivíduo era dividida em dois períodos: aquele em que ele ia para a escola e o posterior a sua formatura, em que ele começava a trabalhar. Agora, espera-se que os trabalhadores construam sua base de conhecimento ao longo da vida.

A educação ao longo da vida tem se constituído num discurso constantemente utilizado nos meios educacionais, muitas vezes, sem que ocorra a compreensão das suas reais dimensões e importância. Na concepção de Delors (2004), a educação deste século precisa transmitir de forma maciça e eficaz cada vez mais saberes para que haja a construção de competências adaptadas ao futuro, além de servir como uma bússola para que os indivíduos possam navegar pelas complexidades do mundo. Para tal, esse autor refere-se a quatro pilares, como:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2004, p. 90, grifos do autor).

Ainda nessa linha, Gadotti (2005) mostra outro enfoque, que, em texto produzido no ano de 1978, já abordava criticamente o fenômeno chamado, na época, de educação permanente: trata-se de um discurso ideológico com o intuito de “apresentar um projeto de educação que deveria se adaptar a todos os sistemas políticos, não importando o sistema social e econômico” (p. 93). Esse autor considera que a idéia de educação permanente não é algo recente e que sete séculos antes de Cristo, Lao-Tsé, na China, já expressava a idéia de que todo estudo é interminável. No século XX, continua Gadotti (2005), o movimento por um tipo de educação fora do sistema formal já ocorria há mais de meio século, vindo a tomar corpo na década de 1960, sendo que a expressão Educação Permanente somente

aparece pela primeira vez, na França, no ano de 1955. A educação permanente passa, portanto, por fases:

- 1ª - expressão aplicada à educação de adultos;
- 2ª - tida como fase utópica, visa integrar toda ação educativa, além de desejar a transformação radical da educação;
- 3ª - é utilizada a partir de projetos e experiências, no intuito de operacionalizar o conceito;

Outras questões são apresentadas por Gadotti (2005) com o intuito de caracterizar o aspecto do discurso ideológico que envolve a educação permanente. Uma delas está no fato de quem vai poder delimitar quais são as novas qualificações requeridas pelo mercado de trabalho, tornando a educação um bem de consumo a ser cada vez mais utilizado, apesar de os trabalhadores ignorarem a serventia do próprio trabalho. Esse autor analisa que, através de um suplemento de formação, cria-se uma falsa crença de que o trabalhador alcançará alguma promoção individual ou que a educação será a alavanca da transformação social, sendo que, na verdade, se espera muito mais crescimento econômico e de produtividade. Quanto às promessas de igualdade de acesso à educação, conclui que:

O objetivo da Educação Permanente é atingido apenas por aqueles que têm condições sociais e econômicas melhores para estudar. A ilusão da igualdade de oportunidades é um verdadeiro *ópio* para o trabalhador. A Escola não deixa de mostrar os seus “grandes modelos” que, graças à formação, conseguiram “vencer na vida”, graças ao esforço pessoal. Com isso a Educação Permanente impede o trabalhador de tomar consciência de que não é graças ao esforço pessoal, mas através de uma ação conjunta que pode esperar a sua emancipação. A educação transforma-se, assim, num *remédio* da sociedade opressiva e num sonífero para fazer esquecer a desigualdade inicial na concorrência para a formação (GADOTTI, 2005, p. 97, grifos do autor).

Kellen (1996) refere-se à aprendizagem ao longo da vida como um tema que traz, em seus pressupostos, múltiplos interesses e objetivos, que se constituíram na sua grande força e na sua fraqueza. Considera, ainda, que nenhuma das organizações tais como: UNESCO, Conselho da Europa e OCDE, conseguiu inserir em seus próprios modelos de aprendizagem ao longo da vida, a devida importância que o tema exigia. Dentro de uma perspectiva histórica, Kellen (1996, p. 17) avalia que em livros sagrados, como no caso do Antigo Testamento, o Corão, o Talmude, entre outros, existem relatos explícitos sobre a “necessidade de o homem aprender ao longo de toda a vida”.

Tendo como princípios a igualdade, a participação e a globalização, o modelo de educação permanente, adotado na década de 1960, pelo Conselho da Europa, esperava que a educação fosse uma estratégia eficaz ao estabelecimento da igualdade, tornando-se um “padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos” (KELLEN, 1996, p. 18). Nesse mesmo período, a UNESCO também passou a sofrer várias pressões, que se basearam no fato da elevação dos índices de analfabetos no mundo, cuja necessidade se resumia em dotá-los de um mínimo de conhecimento e competências. Sua política sobre educação ao longo da vida ganha força com o relatório *Lerning to Be*, elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure. A filosofia desse relatório caracteriza-se como: “Um ‘novo humanismo’ que vai beber ao desejo inato do homem de aprender, e que torna possível trabalhar rumo a uma sociedade nova e mais humana, em uníssono com as nobres idéias que haviam inspirado a criação da Organização” (KELLEN, 1996, p. 19).

Outra noção, elaborada pela OCDE, adotando o conceito de educação continuada, consistia na disseminação de ações educativas por curtos períodos de tempo, prolongando-se por toda a vida do indivíduo. Buscou-se tornar o sistema educacional mais eficiente, tendo esta proposta, uma forte conotação econômica, sintonizando a educação às necessidades do mercado. Kellen (1996, p. 20) esclarece que, nesse sentido, o novo modelo permitiu: “reunir a educação inicial e a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político, cujos objectivos se relacionavam com um conjunto de objectivos educacionais, econômicos e sociais comuns”.

Ainda, de acordo com Kellen (1996), vários estudos foram divulgados entre as décadas de 1960-70, onde as críticas ao sistema formal de ensino buscavam demonstrar a incapacidade desse sistema em atender aos seus objetivos, seja na questão da igualdade de oportunidades, na construção de conhecimentos ou na qualificação para o trabalho. Para esse autor, apesar de ter havido ampla aceitação quanto aos modelos apresentados, os países pouco fizeram para concretizá-los no âmbito das políticas educacionais. Para Kellen (1996), as mudanças ocorridas no campo econômico e político, na década de 1990, trouxeram diferenças significativas quanto a filosofia da aprendizagem ao longo da vida, propiciando que esse tipo de educação fosse ampliado no campo das empresas, focando simplesmente a formação ao trabalho e ao emprego, concluindo que:

O conceito generoso e global de educação ao longo da vida, conforme foi concebido inicialmente, já não se enquadra com os princípios de eficácia e de rigor das economias de mercado actuais (KELLEN, 1996, p. 20).

A formação é percebida por Zabalza (2004) como um processo contínuo que não se limita aos anos vividos no interior da universidade, mas que se prolonga por toda a vida, tornando-se um importante recurso social e econômico. Assim, esse autor faz um convite à análise de um novo conceito de formação contínua, para que se possa compreender a importância da universidade nesse novo contexto. A formação contínua se insere no ciclo vital das pessoas, transcendendo a etapa escolar e conteúdos formais, vinculando-se ao mesmo tempo à realização pessoal e profissional dos indivíduos.

Zabalza (2004) ainda destaca o fato de que a universidade passa novamente a ser protagonista nesse processo de formação, devendo, portanto, re-configurar e ampliar suas ofertas, onde:

A integração das universidades no centro das dinâmicas sociais (principalmente no que se refere à sociedade do conhecimento e às novas demandas do sistema produtivo), o acesso de diferentes grupos sociais à educação superior, o prolongamento dos períodos formativos para além dos anos escolares e das aulas acadêmicas, etc. Em todas essas proposições, está subjacente uma revisão profunda do significado tradicional da formação e do desenvolvimento pessoal. Sem dúvida, o efeito do crescimento da exigência de formação nesse último século e a ampliação dos agentes encarregados de oferecê-la provocou profundas transformações em sua concepção e nas estratégias para seu desenvolvimento (ZABALZA, 2004, p. 36).

Crescer como pessoas, esse é o sentido e a vinculação maior que Zabalza (2004) expressa em relação à formação, considerando que não há qualquer razão em promover o desenvolvimento de profissionais competentes e informados, se não houver o seu desenvolvimento pleno como pessoas. Adverte, porém, o autor, que a formação pode ser utilizada tanto como uma fonte de desenvolvimento pessoal ou como forma de submeter, adaptar e modelar os indivíduos, privando-os de sua capacidade de criticidade. Esse autor insiste, ainda, na necessidade de que a formação conduza à qualificação das pessoas, fato que está além de uma simples adaptação do indivíduo a uma atividade profissional ou mesmo à construção de uma bagagem de conhecimentos e hábitos culturais:

A formação contínua não é um *slogan* vinculado ao neoliberalismo industrial e orientado para manter a pressão adaptativa sobre os futuros profissionais a fim de garantir melhores níveis de competitividade nas empresas. Certamente, ela nunca se desvinculará por completo de propósitos pragmáticos e fundamentais como esses, mas seu sentido transcende esse enfoque, situando-se no compromisso do desenvolvimento constante das pessoas em todo o seu potencial humano (ZABALZA, 2004, p. 55).

Considerando essa afirmação acima, que busca desvincular a formação contínua das ações puramente mercadológicas ou neoliberais, faz-se necessário contextualizar os objetivos desse tipo de educação continuada, que se pretende implementar, não perdendo de vista o fato de que o cenário educacional brasileiro reflete as desigualdades de cunho sócio-econômico-cultural, que também atingem outros países da América Latina. Portanto, trabalhadores e organizações tornam-se, de certa forma, vítimas de circunstâncias macro-sociais e políticas, que podem perpetuar tais condições. Por sua vez, são cada vez mais significativas as experiências que visam à construção de modelos alternativos de educação, não mais se restringindo aos espaços formais, constituídos historicamente. Incluem-se, nesse panorama, as ações educativas, desenvolvidas no interior das múltiplas organizações sociais e nas empresas.

Complementando essa análise sobre a formação, Ribeiro (2003) considera que o desenvolvimento da inovação somente é possível se houver investimentos na formação de pessoas inovadoras, e afirma:

Esse é talvez o grande desafio. Antigamente, falava-se em aprender certos conteúdos. Depois, na geração a que pertencço, insistiu-se que o fundamental não era aprender modelos ou regras, mas aprender a aprender. Agora, penso que é hora de modificar esse lema, sem porém, o rejeitar, e de apresentar a idéia de que também é preciso a aprender a desaprender (RIBEIRO, 2003, p. 19).

Essa mudança de enfoque sobre a educação traz outras conseqüências no que diz respeito à necessidade de pessoas e organizações aprenderem continuamente. Porém, não basta apenas aprender, exige-se o desenvolvimento de competências. Contudo, não se pode perder de vista o fato de que, por mais que os investimentos realizados em educação, pelas organizações, tragam benefícios aos indivíduos, sempre haverá permanente interesse no ganho de competitividade e de produtividade. Assim, Kliksberg (2002b, p. 36) pondera: “Verificaram, na prática, que o investimento em ‘capacitação de pessoal’ é um dos que têm maior retorno na economia”.

2.2 Competência – Um conceito a ser desvendado

Competência é um conceito que, mesmo não sendo novo, traz em si grande complexidade, pois abrange uma multiplicidade de visões e abordagens teóricas, relacionando-se a outros conceitos como: desempenho, eficiência, saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades, capacidades, entre outros. Diante dessa variedade de abordagens, pode-se correr o risco de que o conceito de competência seja utilizado de forma indiscriminada, perdendo o grau de cientificidade necessário.

Tanguy (2004, p. 160), afirma que a palavra “competência é, aliás, bem mais rica do que o uso que dela se faz atualmente, já que designa, simultaneamente, o direito e a capacidade de conhecer”. Para essa autora, “será competente aquele que está habilitado a tornar-se hábil em um domínio do conhecimento”.

O uso do termo competência era de uso freqüente, na linguagem jurídica, já no fim da Idade Média; e, sua noção consistia em atribuir a um indivíduo ou instituição a habilidade para a realização de certo ato, juridicamente legal (ISAMBERT-JAMATI, 2004). Na visão dessa autora, o termo nunca foi de uso popular, pois, quando se pretende legitimar a competência de um especialista, é preciso estar em condições de julgar sua atividade.

Aquele que é (que é reconhecido como...) competente, em relação ao que não o é, ou que o é menos, é aquele que domina suficientemente área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação. Mas, para ser “competente”, deve também, munido desses conhecimentos, poder decidir a maneira de intervir a fim de obter tal resultado com eficácia e economia de meios (ISAMBERT-JAMATI, 2004, p. 103-104).

Ropé e Tanguy (2004, p.16) apresentam a definição, segundo o Dicionário Larousse Comercial, edição realizada em 1930, relacionando a noção da competência como algo inseparável da ação.

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício... Ela supõe conhecimentos fundamentados... geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas.

Para Fleury e Fleury (2004, p. 26-28), o termo competência recebe diferentes significados que variam conforme a área de estudo. No mundo do trabalho, estaria ligado às características da pessoa, como: conhecimentos, habilidades, atitudes. Entre profissionais de Recursos Humanos, seria definido como “conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho”. Segundo esses autores, na perspectiva de estudos da literatura americana, o conceito de competência pode ser definido como:

Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas; nessa abordagem considera-se a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém. (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 28).

Diante da complexidade das competências que se manifestam no trabalho, e na inexistência de consenso sobre os conceitos, Stroobants (2004, p. 137-139) revela o fato de que as competências no trabalho têm assumido importância cada vez maior, e que, para compreendê-las, precisa-se da análise de três raciocínios:

- Uma revelação empírica – neste raciocínio a aplicação no trabalho de saberes e competências levariam a uma mudança no sistema produtivo, onde o modelo de gestão taylorista não seria mais adequado, e os trabalhadores teriam suas qualidades valorizadas, sinalizando também a revalorização das competências;
- Uma refutação aplicável ao passado – a tese da desqualificação é contestada levando-se em conta as descobertas à luz da ergonomia e da psicossociologia, onde a idéia do operário especialista, robotizado perde força; e
- Uma reviravolta metodológica – as competências devem ser consideradas na perspectiva de uma construção social, devendo ser observados e relativizados os processos onde os atores valorizam suas competências.

Na visão de Fleury e Fleury (2004, p.30), as competências são sempre contextualizadas e devem agregar não só valor econômico para a organização, como valor social para o indivíduo. Assim, esses autores formulam sua própria definição para esse conceito:

Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Zarifian (2001) defende a lógica das competências, buscando, em seu exato sentido, a integração de diferentes dimensões:

A competência é o ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. [...] A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações. [...] A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade (ZARIFIAN, 2001, p. 68-74).

De acordo, ainda, com Zarifian (2003, p. 138-139), o princípio da responsabilidade deve ser construído sobre as bases da responsabilidade, de forma não-moral, pois esta pertence a uma ética profissional e não à moral, concluindo que “competência é a tomada

de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”.

A competência é analisada por Le Boterf (*apud* FLEURY e FLEURY, 2004, p.29) como o resultado do encontro de três eixos que são: a formação da pessoa; a formação educacional e a experiência profissional, tratando-se assim, de um saber agir responsável. Dessa forma, a competência, para esse autor, seria “o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, nutridas a montante pela aprendizagem e pela formação e a jusante pelo sistema de avaliações”.

Retomando os estudos sobre competências, desenvolvidos por Zarifian (2001, p. 40-49), observa-se que esse autor sinaliza que as mutações atuais no campo do trabalho giram em torno de três conceitos a serem compreendidos: Eventos, Comunicação e Serviço:

- Os Eventos adquirem importante papel no desenvolvimento do trabalho real, sendo tudo aquilo que ocorre ao acaso, que é imprevisto, inesperado, que ultrapassa a capacidade da máquina em se auto-regular, exigindo a intervenção humana de forma eficiente para a resolução dos problemas. O autor não considera o evento como algo negativo, mas como força mobilizadora de inovações. Nesse sentido, enfrentar os eventos consiste em: permanecer muito atento às mudanças no ambiente; organizar as ações para inventar uma alternativa viável à resolução do evento; e conduzir essas ações como um processo de evento.
- Comunicação representa um componente fundamental nos dias atuais para o trabalho. Comunicar-se requer: entender os problemas e as obrigações dos outros; conseguir entender a si mesmo e compartilhar normas mínimas de justiça ao reconhecer o direito de todos os trabalhadores à informação indispensável ao trabalho.
- Por fim, o Serviço é gerado por toda forma de trabalho desenvolvido, independente do setor de atividade, onde Zarifian (2001, p. 48) concebe que “é uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro humano, ou de uma instituição, que

chamaremos de destinatários do serviço (o cliente, no setor privado, o usuário, no setor público)”.

Três propósitos são apontados por Ramos (2002), para justificar a emergência do modelo de competência:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figurem as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturantes de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (RAMOS, 2002, p. 39).

De acordo com a visão de Ramos (2002), à luz da noção da competência, o trabalho passa a transcender os aspectos restritivos da prescrição, valorizando-se as qualidades individuais, sejam os saberes adquiridos e o saber-fazer, como outros elementos que não podem ser adquiridos através de formação ou qualificação, como atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores. Trata-se da valorização da implicação subjetiva no conhecimento, deslocando a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores.

Ao considerar a valorização de novos elementos que constituem a competência do trabalhador, que neste caso são os aspectos subjetivos, Tanguy (2004, p. 184) levanta algumas questões relativas ao processo de avaliação destas competências, em que:

A avaliação das competências não deve supostamente se basear na pessoa, mas se aplicar a registros distintos, tal como aquele dos conhecimentos e do saber-ser. [...] Isto quer dizer que uma gestão fundada nas competências encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente e dar constantemente provas de sua ‘adequação ao posto’, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional.

Com a adoção de novos parâmetros de gestão do trabalho, a noção de qualificação, tal como foi concebida, no início do século XX, perde progressivamente espaço, e a centralidade, antes dada aos diplomas, certificados e à carreira, que socialmente regulavam o mercado de trabalho, culminam na constatação da perda da legitimidade corporativa. Sob a ótica da competência, o mercado de negociações é livre, em virtude do fato de que as mesmas são bens privados. “Assim, os modos de negociação, paritárias, nacionais e classistas, sobre os quais repousava a qualificação, perdem a importância” (RAMOS, 2002, p. 63).

Zarifian (2003) diz que, durante anos, houve uma intensa oposição entre os conceitos de qualificação e competência. Esse autor reforça, ainda, que é preciso ter clareza quanto ao sentido desses conceitos, para que seja viável a construção de modelos de gestão de pessoas:

Chamamos de “qualificação” o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquiridos por um indivíduo, seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais. E de “competência”, a utilização desses recursos na prática (ZARIFIAN, 2003, p. 35-36).

A abordagem dada ao tema por Zarifian (2001) não nega a possibilidade de que, sob a gestão de competências, possam surgir problemas de ordem social, a partir de um enfoque, apenas centrado no mercado. Porém, esse autor apresenta algumas alternativas a serem consideradas nessa análise, pelo fato de que não só o indivíduo necessita preparar-se ou adequar-se ao novo modelo, como também, se almeja a mudança de algumas práticas nas organizações. Ainda nessa linha de pensamento, Zarifian (2001) diz que o trabalhador para aceitar assumir responsabilidades, passa a correr riscos, a aceitar ser julgado pelos resultados obtidos, isto é, compromete-se com os objetivos da organização.

Essa mudança na atitude do trabalhador está intimamente ligada à mudança na própria organização. Observa-se que aquelas que mantêm características tayloristas, passam a gerar nos trabalhadores sentimentos de retraimento, medo do fracasso e, conseqüentemente, um envolvimento mínimo. Nas palavras de Zarifian (2001, p. 77), “isto quer dizer que hesitarão em ‘lançar-se’, caso a estrutura organizacional não mude sua atitude e meios e garantias mínimos não lhe forem dados.” Para que esse ato de assumir responsabilidades alcance sucesso, esse autor sugere que sejam revistas algumas questões, como as que envolvem a confiança da chefia nos seus subordinados, a delegação de responsabilidades; por outro lado, torna-se necessário que a organização consiga oferecer os meios adequados, como o reconhecimento simbólico, inclusive pecuniário, acompanhando as mudanças de atitude. O próprio autor complementa suas idéias, ao afirmar que:

O que traz de originalidade a lógica competência? Em primeiro lugar, o estabelecimento de uma escolha clara: a direção de uma empresa não pode, ao mesmo tempo, preconizar o desenvolvimento, a mobilização e a valorização das competências dos assalariados e empregar cálculos “idiotas e perversos” de produtividade do emprego nos quais estes mesmos assalariados são considerados custos a reduzir. Se a empresa apostar simultaneamente nessas duas opções, acabará por destruir a validade e a legitimidade do procedimento competência. Isto é evidente. A competência não é obtida em um clima de forte insegurança. Nesse clima, obtém-se apenas servilismo (ZARIFIAN, 2001, p. 82-83).

Dessa forma, a competência, a partir da perspectiva teórica de Zarifian (2001), opõe-se às versões neoliberais de gestão de mão-de-obra, que, indiscriminadamente, faz uso do procedimento competência, apenas como rótulo. Enfatiza esse autor que ocorrem significativas mudanças no comportamento dos trabalhadores e das organizações, ao serem adotadas novas posturas diante da tomada de iniciativa e de responsabilidade, que privilegiam atitudes sociais e a mobilização dos saberes.

Essa discussão teórica remete à análise de outros elementos que constituem esse novo modelo de competência, cujas implicações concretas também influenciam os sistemas educacionais por todo o mundo. De acordo com Ramos (2002, p. 221), “a idéia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”.

Delors (2004), ao valorizar a educação ao longo da vida, busca ampliar o foco das ações educativas no sentido de que não existam barreiras entre a educação formal e a não-formal, considerando que ambas podem fundir-se e fecundar-se mutuamente, pois:

À medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais (DELORS, 2004, p. 110).

O desenvolvimento de competências, seja de forma individual ou coletiva, como abordado até o momento, demonstra requerer um esforço permanente de cooperação e co-responsabilização dos variados sistemas de ensino, permitindo ao trabalhador encontrar meios adequados ao desenvolvimento de suas potencialidades e, conseqüentemente, maior agregação de valor ao seu trabalho.

A relação entre trabalho e aprendizagem, na visão de Senge (2005), necessita aprofundar-se, continuamente, e todos, dentro da organização, precisam buscar novas aprendizagens, cujas soluções não podem ser encontradas apenas na alta gerência. Assim, reafirma esse autor:

As organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em *todos* os níveis da organização (SENGE, 2005, p. 37-38, grifo do autor).

Por sua vez, Mariotti (1999, p. 74-75) adverte que, em um processo de aprendizagem organizacional, é fundamental o desenvolvimento de habilidades de relacionamento que levem à aprendizagem, habilidades essas que não carecem de

padronização para promover a diversidade e o equilíbrio relacional. Esse autor avalia, ainda, que, através da utilização de oficinas ou laboratórios de competências interpessoais, o objetivo dos variados métodos e técnicas é o de “mobilizar o potencial humano de tal forma que a energia dos conflitos latentes do sistema-empresa seja redirecionada e passe a servir ao aumento da produtividade”. Mariotti (1999) reforça que outro objetivo a ser perseguido é o de educar as pessoas e organizações de tal forma que, ao aprenderem a aprender, sejam capazes de mobilizar de forma integral e complementar:

- a razão e a emoção;
- o intelecto e a intuição;
- a lógica aristotélica e a lógica da complexidade;
- o pensamento linear e pensamento circular;
- o pensamento fragmentado e o pensamento sistêmico;
- a ordem e a desordem;
- a teoria e a prática;
- o tangível e o intangível;
- o produto e o serviço;
- o todo e as partes;
- o corpo e a mente;
- a matéria e o espírito (MARIOTTI, 1999, p. 75-76).

A exigência de um novo perfil de trabalhador requer cada vez mais a mobilização do potencial humano, que a partir de processos educativos possam desenvolver suas múltiplas competências, tendo em vista o alcance de objetivos pessoais e organizacionais. Contudo, as organizações se deparam com o desafio de um mundo cada vez mais competitivo, exigindo a reformulação de seus princípios e métodos, cuja adequação aos novos cenários mundiais se torna imprescindível. E, neste contexto, toda a cadeia produtiva é chamada a aprender continuamente. Que estratégias estão sendo implementadas pelas organizações no campo da educação corporativa?

2.3 Educação Corporativa: novas perspectivas à formação nas organizações

A literatura indica que os processos educativos foram construídos, moldados e adaptados às circunstâncias do contexto de cada momento histórico. O sentido social e econômico dado ao trabalho, bem como sua organização, tecnologias e gestão, são resultantes das alterações ocorridas na história da humanidade. A preocupação com a transmissão de técnicas necessárias ao bom desempenho de uma determinada tarefa e a adequação comportamental do homem aos espaços do trabalho continuam a ser aperfeiçoadas, de forma gradativa, na perspectiva de melhor atender às demandas da organização e elevar a produtividade.

Sobre a origem do termo TD&E e sua evolução, Pilati (2006) faz referências no sentido de que, no século XIX, psicólogos já buscavam compreender a aprendizagem, cujos estudos foram amplamente desenvolvidos no século XX, contribuindo diretamente com o aperfeiçoamento dessa área de conhecimento. Conforme esse autor, o desenvolvimento dos modelos de TD&E sofreu variadas influências de áreas distintas do conhecimento, destacando-se: teorias administrativas, psicologia da aprendizagem, psicologia instrucional, psicologia organizacional, educação e comportamento organizacional.

Segundo Vargas (1996), as primeiras noções de treinamento e desenvolvimento de pessoas teriam surgido em tempos muito remotos, onde o homem da caverna já repassava seus conhecimentos aos seus descendentes, como estratégia para garantir a sobrevivência e continuidade da espécie. A partir da análise histórica, Vargas e Abbad (2006) delimitam, teoricamente, as bases que dão sustentação ao uso dos termos, afirmando que tem ocorrido com frequência a utilização inadequada desses conceitos, que se perdem diante da pluralidade de seus significados.

A sistematização e compreensão dos benefícios, que poderiam surgir com formas estruturadas de treinamento, ganham grande impulso a partir da Segunda Guerra Mundial. No período entre os anos 1942 e 1970, a *American Society for Training and Development*, entidade surgida nos Estados Unidos, adota oficialmente o termo “treinamento”. Já no período seguinte, a partir de 1970, o professor Leonard Nadler, sugere que o termo “desenvolvimento de recursos humanos” seria o mais adequado para contemplar os esforços já realizados até aquele momento (VARGAS e ABBAD, 2006).

Vargas (1996, p. 127) define TD&E da seguinte forma:

treinamento e desenvolvimento são a aquisição sistemática de conhecimentos capazes de provocar, a curto ou longo prazo, uma mudança de ser e de pensar do indivíduo, por meio da internalização de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades.

De acordo com Pilati (2006), o campo de TD&E tem por objetivo facilitar a aprendizagem de competências relacionadas ao desempenho no trabalho, através de ações tecnológicas de educação, onde se espera que ocorram alterações no comportamento dos indivíduos, e, como consequência, mudanças no comportamento organizacional. Para esse autor, o treinamento pode ser definido como:

Uma ação tecnológica controlada pela organização, composta de partes coordenadas, inseridas no sistema organizacional, calcada em conhecimentos advindos de diversas áreas, com a finalidade de (a) promover a melhoria do

desempenho; (b) capacitar para o uso de novas tecnologias e (c) preparar para novas funções. Essas finalidades são atingidas por meio da aquisição sistemática e intencional de competências e aplicação dessas no trabalho (PILATI, 2006, p. 160).

Na abordagem conceitual proposta por Vargas e Abbad (2006), para se ter uma noção mais objetiva do significado de TD&E, é necessário que sejam analisados, em conjunto, os conceitos de outros elementos que também lhes dão sustentação. Assim, as autoras sugerem que se incluam na análise os conceitos de:

- *Informação* – Módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos, disponibilizados em diferentes meios (portais, *links*, textos impressos, bibliotecas virtuais, banco de dados, materiais de apoio a aulas, folhetos e similares).
- *Instrução* – Forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais. É utilizada para transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes simples e fáceis de transmitir ou desenvolver por intermédio de eventos de curta duração. Os materiais assumem forma de cartilhas, manuais, roteiros, aulas e similares, podendo, em alguns casos, serem auto-instrucionais.
- *Treinamento* – Eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o adulto. A documentação completa de um evento educacional dessa natureza contém a programação de atividades, textos, exercícios, provas, referências e outros recursos.
- *Desenvolvimento* – Refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apóiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Geram situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso, constituem-se apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.
- *Educação* – Programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados. Incluem cursos técnicos profissionais, cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) (VARGAS e ABBAD, 2006, p. 144-145).

É nesse contexto, que as formas de gestão de recursos humanos ou a gestão de pessoas vêm passando por constantes alterações nos últimos anos, que envolvem não somente a mudança da nomenclatura utilizada, mas, principalmente, no enfoque de suas ações. Esse processo de transição tem ocorrido, também, no modelo de TD&E, que gradualmente tem cedido espaço ao conceito de educação corporativa. Vargas e Abbad (2006) entendem que o conceito de educação corporativa é resultado da revolução tecnológica, em que o treinamento deixa de estar focado em grupos isolados de habilidades, passando a permear toda a organização.

Seguindo esse mesmo raciocínio, na visão da CNI (2005, p. 14), “o aumento da competitividade e da capacidade de inovação dependem do equivalente a uma revolução no sistema de educação e da geração e difusão do conhecimento”.

A educação corporativa é definida por Martins (2005, p.157) como:

Um conjunto de ações que visam a desenvolver conhecimentos, habilidades e competências alinhadas ao interesse estratégico da organização e, por conseguinte, capazes de incrementar o potencial competitivo da mesma.

Denominada por Mariotti (1999, p. 49-52) como educação organizacional continuada, esse modelo é concebido como uma abordagem muito mais ampla e de longo prazo, que se “estende à totalidade da empresa, que passa a ser vista como um sistema, que convive com outros sistemas numa rede de conexões”. Para esse autor, a implementação de novas práticas não pode se deixar levar por imediatismos e superficialismos, ao considerar que a “educação organizacional continuada faz parte de uma visão de negócios sistêmica, complexa e sustentada”, que por sua vez, levará ao desenvolvimento de competências e à mudança de comportamentos. “O que nos desafia é um profundo projeto de mudança na cultura das organizações, que envolve todo o mercado. E, atualmente, como sabemos o mercado é o mundo”.

Para Eboli (2004), há uma passagem do modelo de administração taylorista-fordista para a gestão flexível, introduzindo modificações profundas nas estruturas organizacionais, que, de verticalizadas e centralizadas, passam a ter uma estrutura mais horizontal e descentralizada. A antiga dicotomia entre o trabalho mental e manual cede espaço para um tipo de trabalhador que demonstre capacidade de pensar, decidir e executar. Essa autora afirma que:

Exige-se cada vez mais das pessoas, em todos os níveis hierárquicos, uma postura voltada ao autodesenvolvimento e à aprendizagem contínua. Para criar esse novo perfil, as empresas precisarão implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de conhecimento técnico e instrumental. Essas tendências apontam para um novo aspecto na criação de vantagem competitiva sustentável: o comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento de seus colaboradores (EBOLI, 2004, p. 37).

Vários autores concordam com o fato de que não se pode confundir a educação corporativa com treinamento, por este ser ocasional, além de outras características que podem ser observadas no quadro 1, elaborado por Eboli (2004):

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 negócio
Interno	Público	Interno e externo
Espaço real	Local	Espaço real e virtual
Aumento das habilidades	Resultado	Aumento de desempenho

Quadro 1 - Mudança de Paradigma de T&D para Educação Corporativa.

Fonte: Eboli (2004, p. 50) adaptado pelo autor.

Segundo Tarapanoff (2004), manter a vantagem competitiva tem sido o foco principal das organizações, diante de uma nova economia informacional e global. Assim, a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos tornam-se fontes indispensáveis de inovação.

Meister (1999), afirma que a educação corporativa pode ser compreendida como um fenômeno que surge como consequência de cinco forças, que induzem as organizações à necessidade de mudança:

- Organizações flexíveis
- Era do conhecimento
- Rápida obsolescência do conhecimento
- Empregabilidade
- Educação para estratégia global

Na visão de Bomfin (2004), a organização bem-sucedida investe e acredita em todos os seres humanos que compõem os seus quadros de pessoal, criando projetos pedagógicos que dêem sustentação aos propósitos de inovação, além de ter a preocupação com o homem na sua totalidade. Esse autor destaca que:

Capacidades como compreensão, comparação, escolha, decisão e participação, bem como sentimentos, habilidades intelectuais, relacionais e técnicas têm que ser consideradas pela empresa. Nesse sentido, cabe à empresa atuar não só nos processos tecnológicos, como nos processos sociais internos (BOMFIN, 2004, p. 20).

De acordo com Senge (2005, p. 44-47), as organizações não chegam a ser consideradas em estado permanente de excelência, uma vez que existe sempre algo a ser melhorado e aprendido. Por sua vez, acredita esse autor que os processos de aprendizagem

precisam ser valorizados dentro das equipes, por serem os pontos de unidade de aprendizagem organizacional, admitindo que, “se as equipes não tiverem capacidade de aprender, a organização não a terá”. A organização que aprende é aquela que “continuamente expande sua capacidade de criar seu futuro” e para compreender o sentido profundo da aprendizagem é importante compreender a noção de metanóia, que significa mudança de mentalidade. Mariotti (1999) complementa a importância dada por Senge (2005) à noção de metanóia dizendo que:

Todo aumento de produtividade exige antes de mais nada comprometimento. Comprometimento exige transformação de base, de estrutura. Em termos de pessoas, podemos falar em *metanóia*, palavra grega que significa reorientação, mudança de mentalidade em seu sentido mais fundo e global. Pessoas assim modificadas adquirem um poder maior de transformar outras (MARIOTTI, 1999, p. 54, grifo do autor).

Alperstedt (2001) afirma que as empresas desenvolvem, criam e aprimoram conhecimentos e experiências, que podem ser compreendidos como parte de um processo de aprendizagem organizacional, para se tornarem mais ágeis, para darem respostas às mudanças do contexto, bem como, para estarem à frente delas. Assim,

A introdução de novas tecnologias ou qualquer outro elemento que aponte para a necessidade de mudança, estrutural ou processual, impele as organizações à aprendizagem. As experiências e conhecimentos, positivos ou negativos, adquiridos ao longo de processos de mudança são extremamente enriquecedores, conferindo à organização um *plus* que todos os processos de aprendizagem oferecem (ALPERSTEDT, 2001, p.12).

A educação organizacional continuada (EOC), na perspectiva de Mariotti (1999, p. 152-158), orienta-se a partir do diagnóstico da cultura da empresa, e o que, basicamente, diferencia o modelo de EOC dos tradicionais sistemas de treinamento e desenvolvimento pode ser descrito nos tópicos abaixo:

- na EOC a orientação é sistêmica
- as pessoas deverão ter sempre presente o senso de finalidade, de participação e de criação compartilhada (co-criação)
- a EOC trabalha com manifestações do imaginário organizacional
- o programa é interdisciplinar
- o conhecimento que entra na organização não se limita à área ou setor em que é implementado
- o sentimento de fazer parte, de estar informado, é fundamental para elevar a auto-estima e a motivação
- a EOC é sistêmica e se difunde não linearmente, mas em rede

- jamais se interrompe.

A valorização da educação pelas organizações é destacada por Bayma (2004), ao afirmar que a aprendizagem vem se tornando cada vez mais um ativo empresarial, gerando o incremento de ações de educação dentro das empresas, inclusive com a concessão de tempo para os estudos dos trabalhadores. Para essa autora, o objetivo da educação corporativa é o de cumprir as estratégias empresariais da organização, manter a vantagem competitiva e a aprendizagem permanente. A autora conclui que:

A educação corporativa representa, portanto, uma nova dimensão para o treinamento e desenvolvimento, configurando-se como uma evolução incremental, na medida em que cria, mas também se apropria e adapta, os princípios filosóficos, metodológicos e empresariais presentes nas práticas de treinamento (BAYMA, 2004, p. 25).

Para Meister (1999, p. 12-19), no atual cenário mundial, as organizações tendem a exigir de seus empregados um conjunto de novas competências básicas, que se definem como a “soma de qualificações, conhecimento e conhecimento implícito”. Assim, são construídas as bases para a empregabilidade dos indivíduos, ou seja, a carreira profissional, que no modelo tradicional era controlada pela empresa, passa a ser assumida pelo próprio trabalhador. A flexibilização estrutural das organizações envolve, entre outras medidas, o deslocamento da tomada de decisão, anteriormente, centrado nos níveis mais altos da hierarquia, voltando-se, atualmente, para o envolvimento de todos os funcionários que são impelidos a desenvolverem formas de “pensar e agir como gerentes”. Destacam-se, na visão dessa autora, as seguintes competências básicas:

- Aprendendo a aprender
- Comunicação e colaboração
- Raciocínio criativo e resolução de problemas
- Conhecimento tecnológico
- Conhecimento de negócios globais
- Desenvolvimento de liderança
- Autogerenciamento da carreira.

Analisando o sistema de educação corporativa, Eboli (2004) diz que o mesmo se constitui num dos principais veículos de consolidação, fortalecimento e disseminação da cultura empresarial, subentendendo, ainda, que a qualidade desta educação depende, diretamente, da qualidade de pensamento de seus idealizadores. Essa autora faz a distinção teórica entre princípios e práticas, dizendo que os princípios referem-se às bases filosóficas

e fundamentos que norteiam a ação, enquanto as práticas são escolhas organizacionais, que possibilitam transformar as escolhas estratégicas (competências empresariais), em escolhas pessoais (competências humanas). Sugere, ainda, que as organizações adotem práticas que contemplem os sete princípios de sucesso, como norteadoras das ações de educação corporativa:

- Princípio Nº. 1: COMPETITIVIDADE – Valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, transformando-os efetivamente em fato de diferenciação da empresa diante dos concorrentes, ampliando, assim, sua capacidade de competir. Significa buscar, continuamente, elevar o patamar de competitividade empresarial por meio da implantação, desenvolvimento e consolidação das competências críticas empresariais e humanas;
- Princípio Nº. 2: PERPETUIDADE – Entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão da herança cultural, a fim de perpetuar a existência da empresa;
- Princípio Nº 3: CONECTIVIDADE - Privilegiar a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação. Objetiva ampliar a quantidade e a qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo;
- Princípio Nº 4: DISPONIBILIDADE – Oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis para que os colaboradores realizem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar;
- Princípio Nº 5: CIDADANIA – Estimular o exercício da cidadania individual e corporativa, formando atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la, e de atuar pautados por postura ética e socialmente responsável;
- Princípio Nº 6: PARCERIA – Entender que desenvolver continuamente as competências dos colaboradores é uma tarefa complexa, exigindo que se estabeleçam parcerias internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior).
- Princípio Nº 7: SUSTENTABILIDADE - Ser um centro gerador de resultados para a empresa, procurando sempre agregar valor ao negócio. Pode significar, também, buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autosustentável (EBOLI, 2004, p. 59).

Ressalta-se, porém, que, segundo a visão Eboli (2004), os princípios acima apresentados não podem ser vistos e implementados isoladamente, ao considerar que as práticas darão sustentabilidade para mais de um princípio. Para essa autora, a construção de competências críticas está intimamente ligada à articulação entre educação corporativa, gestão por competências e gestão do conhecimento, conforme descrito na figura 1, a seguir:

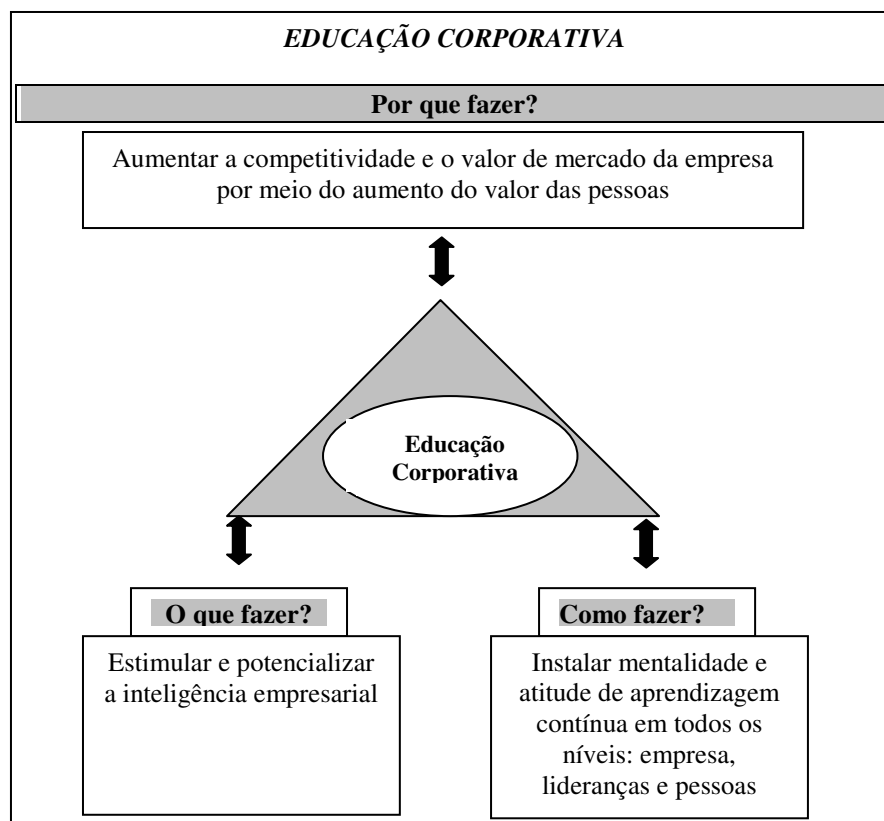


Figura 1. Educação Corporativa: articulando os conceitos de competências, gestão do conhecimento e aprendizagem

Fonte: Eboli (2004, p. 53)

Entre outros objetivos já relacionados, a educação corporativa visa à manutenção de empregados com elevado potencial de agregação de valor, fato gerador de vantagens competitivas. Alperstedt (2001) acrescenta que:

A necessidade de aquisição e renovação dos conhecimentos é percebida de modo individual e também organizacional. As pessoas estão dispostas a desenvolver e aumentar seus estoques de conhecimento porque percebem as potenciais ameaças do ambiente sobre a passividade intelectual, abalando principalmente, questões de segurança profissional. A ampliação do *quantum* de conhecimento aumenta as chances de alocação e realocação no mercado de trabalho (ALPERSTEDT, 2001, p. 14).

Para Mundim (2002), as organizações buscam formas diversificadas para o atendimento de suas necessidades e o alcance de seus objetivos, adaptando a estrutura de seus sistemas de ensino para a oferta de educação formal (cursos acadêmicos), educação não formal (cursos e currículos específicos) e educação informal (visitas, dinâmicas de grupo, palestras, congressos). Compreende essa autora, que assim é possível desenvolver um processo de educação continuada, permitindo o aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos, que se sejam capazes de refletir em aumento da capacitação técnica e cultural do profissional.

Vargas e Abbad (2006, p. 150) entendem que, apesar dos termos educação corporativa e universidade corporativa terem chegado às organizações de forma concomitante, seria incorreto adotar o termo universidade corporativa em todas as organizações, pelo fato de ser um termo restrito, “principalmente porque nem toda organização precisa ou vai criar esse tipo de unidade educacional em sua estrutura”.

Os autores estudados até o momento apresentam coerência teórica no sentido de indicar que a educação corporativa, mesmo assumindo variadas nomenclaturas, configura-se num modelo educativo, em que a educação se torna uma das principais estratégias ao desenvolvimento organizacional. A partir de um processo contínuo de aprendizagens, busca-se, portanto, a construção de competências, que possibilitem alinhar estrategicamente: pessoas, lideranças e organizações.

A questão a ser tratada, em seguida, concentra-se nas ações de educação corporativa, configuradas no modelo de Universidade Corporativa, onde será possível aprofundar o conhecimento sobre seus objetivos, estrutura e limitações.

2.3.1 Universidade Corporativa: unidade de ensino-aprendizagem

A compreensão do conceito de Universidade Corporativa (UC) pode ocorrer com maior facilidade, a partir do momento em que seu surgimento e desenvolvimento são contextualizados, possibilitando, assim, conhecer os aspectos culturais do país que o adota, inicialmente, como estratégia de educação corporativa. Por outro lado, não basta apenas conhecer seus objetivos e propósitos, pois é fundamental ter alguma noção das suas limitações estruturais, pelo fato de se tratar de um conceito em processo evolutivo e ainda não ser acessível à grande maioria das organizações, sejam estas nacionais ou transnacionais. Há de se destacar, que a criação de unidades de educação corporativa, sob a denominação de universidades corporativas, não tem sido um movimento isolado do setor industrial, havendo relatos de que em várias áreas do setor produtivo, organizações governamentais, estatais e ONGs, passaram a adotá-lo como estratégia de desenvolvimento de competências.

A primeira experiência de universidade corporativa foi implementada pela *General Electric*, entre os anos de 1945 e 1956, em *Crotonville, New Jersey* (Estados Unidos), com a denominação de Instituto General Motors. A expansão desse modelo ocorreu concretamente, a partir do final da década de 1980, sendo que no período de 1988 e 2000,

o número de UCs elevou-se de 400 para quase 2000 unidades, entre as organizações norte-americanas (MEISTER, 1999; TARAPANOFF, 2004).

O uso do termo Universidade Corporativa expressa mais um sentido de *slogan*, do que efetivamente de *status* de universidade conforme se conhece tradicionalmente no sistema educacional. Segundo Meister (1999), a opção por se adotar o uso do termo UC partiu das empresas, como uma metáfora que daria credibilidade aos projetos de educação corporativa, prometendo preparar funcionários e colaboradores para o sucesso no trabalho e na carreira, além de estabelecer linhas de comunicação entre as corporações e instituições de ensino superior.

Para Alperstedt (2001), no Brasil, o uso da denominação universidade corporativa não passa de uma tradução livre do termo *Corporate University*, oriundo da literatura americana. Esse termo por sua vez, revela que estas instituições estão intimamente ligadas às empresas, em que a prestação de serviços, no campo educacional, não constitui o objetivo principal dessas organizações.

Nessa linha de pensamento, Eboli (2001, p. 198) reafirma que o termo universidade corporativa necessita ser encarado como uma metáfora, com forte apelo mercadológico, que objetiva associar as organizações aos processos de aprendizagem e à educação. Essa autora indica serem múltiplas as nomenclaturas que, usualmente, podem se referir à UC, encontrando-se títulos como “institutos de formação, academias de excelência, organização instrutora, universidade-empresa e até mesmo organização qualificada”, assegurando que o mais importante não é o rótulo, mas, o respeito aos seus pressupostos de concepção e implementação.

Considerando a relevância do modelo de educação corporativa representado pela UC, Vargas e Abbad (2006) preferem analisá-la a partir daquilo que ele não é:

- uma linda logomarca em camisetas e em correspondências oficiais da organização;
- um novo catálogo *on-line* ou mesmo novos cursos oferecidos na modalidade *on-line*;
- um rótulo criado para dar novo sopro de vida ao antigo departamento de treinamento de pessoal (VARGAS e ABBAD, 2006, p.152).

Diante do uso indiscriminado do termo universidade, fato que não deixa de gerar dúvidas, Ramos (2001, p.122) estabelece a diferenciação entre UC e universidade tradicional, ao afirmar que:

As universidades corporativas, portanto, tomam o nome emprestado, mas não se inspiram no modelo de livre pensamento e debate de idéias, característica da academia o que poderia evitar erros estratégicos das empresas ao aprofundar as discussões. O termo universidade corporativa é uma metáfora, que imprime uma marca ao desenvolvimento de pessoas nas organizações sem, no entanto, adotar fielmente valores seculares da universidade.

De acordo com Menezes (2000, p. 9), a universidade tradicional surge como instituição, nas grandes cidades da Europa do século XI, ocorrendo grande expansão até o final do século XV, tornando-se uma “pré-condição” para o surgimento das demais escolas. É necessário considerar que naquela época não havia um sistema de ensino estruturado. Esse autor destaca o fato de que, a partir da Renascença, as universidades tornaram-se marcos não somente para a história da educação, mas, também, para a história do Estado moderno e das nações contemporâneas, como no caso da Inglaterra (séc. XVII), França (séc. XVIII) e Alemanha (séc. XIX), que “têm suas histórias políticas e econômicas associadas às de suas universidades”.

Conforme Calderón (2000), a função da universidade é definida, historicamente, a partir das ações e interações de seus diversos atores que, diante das demandas e pressões endógenas e exógenas, buscam encontrar respostas ao longo dos séculos. Esse autor afirma que:

A universidade, patrimônio da humanidade, embora tenha se iniciado na Europa, expandiu-se pelo mundo e teve sua história construída a partir das ações e interações de homens e mulheres que, no dia-a-dia, sonham, amam, têm idéias, aspirações e multiplicidade de interesses e que, para garantir seus interesses e desejos, se agrupam, fazem alianças, brigam, discutem, negociam, cedem, tornam-se intransigentes, tomam atitudes eticamente positivas ou negativas (CALDERÓN, 2000, p. 147).

Apesar de haver maior valorização no aspecto da formação profissional superior, cabe à universidade a missão de transcender a essa dimensão. Ainda nesse aspecto, Marcovitch (1998) vê na universidade um lócus privilegiado para a convivência de todas as áreas de conhecimento, que acolhe as múltiplas expressões do saber, a quem cabe a formação da cidadania, desenvolvendo a inquietude do ser social e a formação de lideranças:

Há uma expectativa de que a universidade seja o grande instrumento de coesão social, e de que ela cumpra este papel através de suas áreas dedicadas à criação de competências para que as organizações sejam mais competitivas. Espera-se que ela simultaneamente apóie algumas propostas capazes de beneficiar os

trabalhadores e os estratos desvalorizados da sociedade (MARCOVITCH, 1998, p. 25).

O fenômeno da UC tem alcançado um número crescente de países, em que a sua denominação também sofre variação, conforme é evidenciado por Tarapanoff (2004) ao apresentar os resultados de estudos internacionais, que identificam a UC com termos equivalentes a: Colégios, Institutos, Institutos de Gestão, Institutos de Aprendizado, Aprendizado em Negócios, Escolas, Escolas de Gestão, Escolas Corporativas de Negócios, Academias, Centros de Aprendizado, Centros Educacionais de Desenvolvimento e Universidades. Essa autora considera como termo mais adequado o de Instituto de Aprendizado.

Entre os fatores que levam as organizações a terem suas próprias Universidades Corporativas, estão, segundo Meister (1999), diretamente ligados às questões relacionadas à redução no prazo de validade do conhecimento; à necessidade de se ter maior controle sobre o processo de aprendizagem, vinculando-o as metas e resultados estratégicos da empresa; diminuição da dependência de formação ofertada por instituições de ensino superior e a fragilidade encontrada na formação básica dos estudantes. Meister (1999) observa que as demandas das empresas não são suficientemente atendidas pelos sistemas formais de ensino, ao afirmar que:

As empresas reclamam que não conseguem empregar o “produto” que sai das escolas do país. Na verdade, 31% das crianças norte-americanas não terminam o colegial no tempo adequado e 10% abandona a escola por completo. Comparações internacionais mostram que os alunos norte-americanos terminam com notas mínimas em matemática e ciências, muito embora o país gaste 9,8% de seu produto interno bruto em educação – um total de 619 bilhões de dólares, dos quais 60 bilhões têm como alvo o treinamento no local de trabalho.[...] Portanto, muitas empresas norte-americanas determinadas a tornarem-se líderes empresariais na economia global lançaram as universidades corporativas como um veículo para ganhar vantagem competitiva no mercado. As universidades corporativas são essencialmente as dependências internas de educação e treinamento que surgiram nas empresas por causa, de um lado, da frustração com a qualidade e o conteúdo da educação pós-secundária e, do outro, da necessidade de um aprendizado permanente. (MEISTER, 1999, p. 10-11).

As afirmações apresentadas anteriormente por Meister (1999), visando demonstrar a dificuldade das empresas em empregar o produto - os trabalhadores provenientes dos sistemas formais de ensino - revelam a necessidade de que haja maior criticidade na análise dos fatos. Existem distinções explícitas nos objetivos da escola (sistema formal de ensino) e o das empresas, sendo ambas, instituições que compõem a diversidade da estrutura social, que se inter-relacionam continuamente, mas que, possuem interesses e missões específicas. À educação formal cabe priorizar a formação do indivíduo em suas múltiplas

dimensões, visando a sua inserção no convívio social, ao exercício da cidadania, além de criar condições de acesso ao mercado de trabalho e a tornar-se produtivo. Por outro lado, o modelo educativo desenvolvido nas organizações empresariais possui as peculiaridades típicas de cada empresa. Nesse sentido, Ribeiro (2003, p. 49) avalia que:

Evidentemente as empresas estão se tornando, ou podem se tornar, escolas de um novo tipo. Antes de mais nada, são elas que ensinam rotinas e procedimentos. Essa tradução do macro em micro, da teoria em prática, dos princípios aprendidos em atuação, é bom que não seja feita na universidade, mas na empresa. Por uma razão bastante simples: é isso o que mais varia.

Há na literatura variadas definições do que seja a universidade corporativa. Meister (1999, p. 29) busca defini-la como “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”. Essa definição apresentada por Meister (1999), é questionada por Dengo (2001), que se refere à pouca profundidade e a classifica como um “estilo poético”, ao dizer:

O entendimento, no campo da administração, que se tem do termo “estratégia” e de sua variante “estratégico (a)” é, de fato, muito inconsistente e livre. Várias são suas definições e vários são seus usos. Da mesma forma, a expressão “guarda-chuva estratégico” é imprecisa e, conseqüentemente, de entendimento mais subjetivo ainda (DENGO, 2001, p. 24).

Para Allen (2002 *apud* VARGAS, 2003), a universidade corporativa tem como principal objetivo ajudar a organização a cumprir a sua missão, delimitando-a como:

uma entidade educacional que funciona como uma ferramenta estratégica desenhada para ajudar a organização-mãe a atingir a sua missão, por intermédio da condução de atividades que cultivem a sabedoria, o conhecimento e a aprendizagem individual e organizacional (ALLEN, 2002 *apud* VARGAS, 2003, p. 373-374).

De acordo com Eboli (2004) o conceito de UC está intimamente ligado ao desenvolvimento do conceito de competência, como pode ser observado, abaixo, na figura 2, que, cada vez mais, tem sido incorporado como um princípio organizacional, exigindo que a contratação, remuneração e avaliação dos funcionários sejam por competência. Assim, a UC terá como objetivo principal o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas, consideradas críticas para a concretização do negócio.

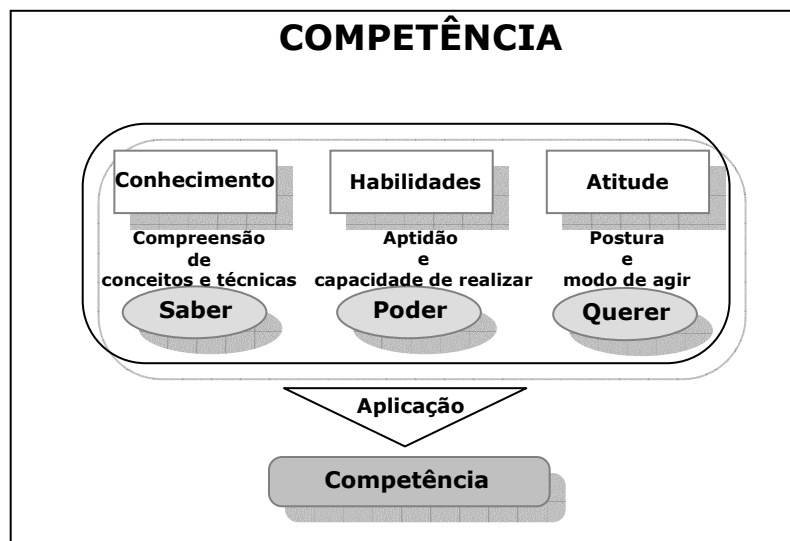


Figura 2 : O Conceito de Competência
 Fonte: Eboli (2004, p. 53)

Nesse sentido, Meister (1999, p.34) afirma que:

A maioria das universidades corporativas aspira aos objetivos do *Institute for Learning*: aumentar a aptidão do funcionário para a aprendizagem, tentando incorporar em cada um deles o comprometimento e o acesso a uma aprendizagem permanente. Em essência, a universidade corporativa personifica a filosofia de aprendizagem da organização, um modo de pensar que tem como meta oferecer a todos os níveis de funcionários o conhecimento, as qualificações e as competências necessários para atingir os objetivos estratégicos da organização.

A variedade de UCs acompanha a diversidade de organizações com as quais estão vinculadas, levando-as a apresentar diferentes arranjos e características. Para Allen (2002 *apud* TARAPANOFF, 2004), existem quatro níveis de universidades corporativas, com diferentes papéis:

- Somente treinamento
- Treinamento mais desenvolvimento gerencial e/ou executivo
- Oferta de cursos com crédito acadêmico
- Oferta de cursos que levam efetivamente ao grau acadêmico.

Pesquisa realizada por Meister (1999), identifica que as UCs não se desenvolvem no mesmo ritmo, podendo ter formatos e tamanhos diversificados, embora todas busquem o mesmo objetivo, que é tornar-se uma instituição em que o aprendizado seja permanente. Essas UCs apresentam algumas características parecidas com as universidades tradicionais, como: catálogo de cursos, logotipo, certificados de graduação. De acordo com essa autora, a ênfase está no processo e não no espaço físico; por esse motivo, não há preocupação com

a instalação de campus ou grandes estruturas físicas, pois são concebidas como universidades virtuais.

Ainda sobre as características das UCs, identificadas por Meister (1999), essa autora verifica que a clientela, composta, prioritariamente, por um público adulto profissional pode acolher não só os funcionários da organização, mas, também, toda cadeia produtiva, chegando até mesmo aos consumidores finais. O corpo docente constitui-se, em geral, de executivos e líderes da própria organização, que podem recorrer a outros recursos humanos (externos), provenientes de parcerias com instituições de ensino superior, entre outras. O financiamento das UCs parte, inicialmente, da alocação de recursos do orçamento da própria organização, que, posteriormente, busca estruturar-se no sentido de criar condições adequadas ao autofinanciamento, através de venda de serviços educacionais. Objetivando ainda, criar o espírito de aprendizagem permanente nos funcionários, há a utilização de metodologias que incluem o ensino “via satélite, a aprendizagem multimídia, as tecnologias de aprendizagem cooperativa, a aprendizagem via *Internet e campi virtuais*” (MEISTER, 1999, p. 130).

Ao mesmo tempo em que as universidades corporativas desafiam antigas suposições sobre treinamento para encontrar novas idéias e soluções, elas assumem um novo papel na organização: o de laboratório de aprendizagem. Assim como um laboratório científico faz experiências com novos métodos e teorias, as universidades corporativas exploram diferentes maneiras de disseminar o conhecimento para melhorar o desempenho no trabalho. A universidade corporativa desenvolve um espírito científico ao explorar novos métodos instrucionais, tecnologias de aprendizagem, ferramentas de autodesenvolvimento e transferência de conhecimento (MEISTER, 1999, p. 131).

São apresentados por Meister (1999) dez objetivos e princípios que dão sentido à ação da UC, no processo de mobilização dos funcionários, e, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma força de trabalho com alta qualidade. Estes objetivos são:





1. Oferecer oportunidades de aprendizagens que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização.
2. Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem.
3. Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas.
4. Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhadores de amanhã.
5. Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem.
6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado.
7. Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o “autofinanciamento” pelas unidades de negócio.
8. Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem.

9. Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos.
10. Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados (MEISTER, 1999, p. 30-31).

Na tentativa de ampliar a compreensão dos fatores estruturais da UC, Vargas (2003) recorre aos estudos de Barley (2002), nos quais essa autora distingue três grandes eixos que dão forma às UC, sendo:

- Alinhamento corporativo: configura-se nos pontos onde a universidade corporativa pode alojar-se no interior da organização, fato que também interferirá na sua modelagem: diretoria executiva; departamento de recursos humanos; unidade de negócios.
- Organização do conteúdo: diz respeito a forma como o conteúdo é organizado e adequado a estrutura e cultura da organização, suas principais características são:
 - Currículo Básico – Programa de aprendizagem que envolve competências ou áreas de conhecimento que todos os empregados, independentemente do nível hierárquico, precisam saber. Áreas típicas desse currículo envolvem temas como missão, cultura, filosofia de atendimento ao cliente, etc.
 - Currículo Transversal – Programa de aprendizagem que envolve competências ou áreas de conhecimento, que são comuns a muitas unidades ou áreas da organização.
 - Currículo Específico – Programa de aprendizagem, que envolve competências ou áreas de conhecimento, que são específicas ou exclusivas de determinadas unidades ou áreas da organização (VARGAS e ABBAD, 2006, p. 154).
- Estrutura interna: diz respeito a forma como se efetivam suas estratégias para alcançar os objetivos organizacionais. Faz-se necessário compreender as cinco funções a seguir:
 - Diagnóstico organizacional: identificação de demandas e necessidades de aprendizagem, público-alvo etc...
 - Alinhamento estratégico: atrela todas as ações da UC aos propósitos corporativos.
 - Desenvolvimento do currículo: processos e práticas, necessários ao desenvolvimento de novos conteúdos.
 - Implementação do programa: ações de operacionalização como: *marketing*, serviços e entrega de conteúdos.
 - Avaliação do programa: busca identificar o valor e o retorno do investimento.

No quadro 2, abaixo, Vargas e Abbad (2006) sintetizam as principais questões abordadas por Allen (2002), relativas à definição da universidade corporativa.

<p>Por que a universidade corporativa é uma entidade educacional?</p> 	<p>É essencial caracterizar uma universidade corporativa como uma entidade educacional porque é a função primária de qualquer universidade, corporativa ou tradicional.</p>
<p>Por que ela é uma ferramenta estratégica?</p> 	<p>Uma universidade corporativa é estratégica ao mesmo tempo em que é uma ferramenta para ajudar a organização a atingir sua missão. A palavra “organização” embutida na definição reconhece que uma universidade corporativa pode estar dentro de qualquer tipo de organização, de fins lucrativos ou não.</p>
<p>Por que dizer que ela “conduz atividades”?</p> 	<p>A natureza não-específica dessa frase é intencional, uma vez que existem inúmeras atividades que podem ser conduzidas por uma universidade corporativa, como cursos presenciais e a distância, desenvolvimento gerencial, gestão do conhecimento, etc. O que liga essas atividades é que todas são desenhadas para cultivar a aprendizagem individual e organizacional, o conhecimento e a sabedoria.</p>
<p>Aprendizagem individual e organizacional... Conhecimento e sabedoria...</p> 	<p>O foco primário da universidade corporativa é o indivíduo, mas reconhece-se que as organizações também aprendem e que elas são os beneficiários finais das atividades da universidade corporativa. O conhecimento refere-se a fatos específicos, procedimentos e habilidades que podem ser possuídos por um indivíduo ou uma organização. A sabedoria é a capacidade de, efetivamente, aplicar o conhecimento aos objetivos organizacionais.</p>

Quadro 2 : Definições sobre Universidade Corporativa
Fonte: Vargas e Abbad (2006, p. 153).

Ao serem analisados os fundamentos apresentados por Meister (1999), que dão sustentação ao modelo da universidade corporativa, evidencia-se o fato de que para essa autora, as parcerias tornam-se imprescindíveis à concretização dos objetivos organizacionais, configurando-se como um dos principais fatores de competitividade. Através das parcerias, as organizações conseguem envolver toda a cadeia de valor na busca de maior qualidade aos produtos e serviços, fortalecendo os vínculos em prol de objetivos comuns. Além de serem estabelecidas parcerias com fornecedores, clientes e revendedores, há interesse, ainda, em estabelecer alianças com instituições de ensino superior, fato destacado por essa autora, ao avaliar que:

Devido à magnitude da tarefa de atualizar continuamente a base de conhecimento da força de trabalho, as universidades corporativas estão juntando forças com as universidades convencionais, fundindo as metas de cada um dos funcionários, da corporação e da instituição educacional, em uma parceria mutuamente benéfica para os três (MEISTER, 1999, p. 183).

Ainda no campo das parceiras, tem sido valorizada a criação de consórcios de universidades corporativas, em que várias empresas se associam a uma instituição de ensino superior, compartilhando recursos para obter inovação, qualidade, confiabilidade e valor.

A análise das parcerias entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, será alvo de maior discussão e aprofundamento teórico, nesse estudo. Buscar-se-á, em seguida, contextualizar o modelo de educação corporativa e, respectivamente, o de unidades de educação corporativa, a partir da realidade brasileira.

2.3.2 A Universidade Corporativa no contexto brasileiro

A universidade corporativa vem se tornando o foco de vários estudos científicos elaborados no Brasil, em que as múltiplas análises realizadas por distintas áreas de conhecimento, tentam explicar o fenômeno da educação corporativa no contexto do país. Por se tratar de um tema ainda em desenvolvimento, são limitadas as referências bibliográficas disponíveis em língua portuguesa, concentrando-se em reduzido grupo de autores nacionais e internacionais. Questiona-se, portanto: esse modelo é viável para todas as organizações brasileiras?

As definições apresentadas, anteriormente, sobre universidade corporativa, enfatizam a sua diferenciação do conceito de universidade, no seu sentido tradicional. No que se refere à organização do sistema de ensino superior, existem formas distintas de concebê-lo, respeitando as especificidades de cada país. Portanto, ao contextualizar a realidade brasileira, os significados construídos historicamente sobre a noção de universidade e, conseqüentemente, do ensino superior, podem facilitar a compreensão do conceito de Universidade Corporativa.

Castro (1995) afirma que o ensino superior no Brasil é ao mesmo tempo confuso e variado. Adverte que, sob o manto do ensino superior, concentra-se uma série de atividades destinadas ao pós-secundário, cujo atendimento vai de encontro a diferentes clientelas, com diferentes necessidades. Para esse autor, há uma tentativa de homogeneizar um sistema com realidades multifacetadas e altamente heterogêneas.

De acordo com Menezes (2000, p. 10), ocorre no Brasil uma grande confusão que é intencionalmente provocada, no sentido de igualar as instituições de ensino superior ao patamar das universidades. Esse autor alerta para o fato que “independentemente de como se designem, não são universidades, ainda que, possam ser instituições de ensino superior”.

Considerando as ponderações apresentadas sobre as universidades, pode-se encontrar na legislação brasileira o estabelecimento de regras que regulamentam as suas ações. Assim, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 define:

as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, p. 138).

Complementando os preceitos legais, o artigo 52 da LDB nº. 9394/96, assim define:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996, p. 30).

No artigo 43 dessa mesma LDB, são apresentadas as finalidades do ensino superior no país, que visa:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 29-30).

Cabe ressaltar que neste artigo 43, o inciso II aponta a vinculação do ensino superior com o processo de formação profissional, dentro ainda, de uma perspectiva de educação continuada, que se conjuga com o inciso V, quando se refere ao desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional. Já no Inciso VI, há a exigência de que o ensino superior esteja atento às reais necessidades nacionais e regionais. Por fim, a relação de reciprocidade entre universidade e sociedade é enfatizada nos incisos VI e VII.

No artigo 44 da referida lei, trata-se da abrangência dos cursos e programas, cuja regulamentação se dá pelo Decreto nº. 3860, de 09/07/2001, que em seu artigo 1º classifica as instituições de ensino superior em públicas e privadas. Quanto ao tipo de organização acadêmica, define da seguinte forma:

Art. 7º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:
I – universidades;
II – centros universitários;
III – faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.
(BRASIL, 1996, p. 87).

Retomando a discussão sobre as universidades corporativas, é importante destacar que a legislação educacional brasileira apresentada nos parágrafos anteriores, define objetivamente o que é o ensino superior no país e, conseqüentemente, como a universidade é estruturada. O uso da metáfora universidade corporativa, por parte das organizações, não encontra respaldo legal na legislação brasileira, reafirmando, portanto, o seu caráter mercadológico.

Nesse sentido, Alperstedt (2001, p. 187) analisa que:

a argumentação comparativa entre instituições de ensino superior e universidades corporativas baseada na posição inexorável das primeiras em função de sua capacidade de geração de conhecimentos em diversas áreas, fica enfraquecida, dado que a maioria dessas instituições não tem a obrigação de apresentar resultados nessa direção.

Em linhas gerais, Eboli (2001) aponta, no quadro 3, a seguir, alguns elementos que, didaticamente, favorecem a compreensão e delimitação dos papéis entre instituições de ensino superior e unidades de ensino corporativo que adotaram o nome fantasia de universidade corporativa:

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	UNIVERSIDADES CORPORATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve competências para o mundo do trabalho • Propicia aprendizagem baseada em formação conceitual sólida e universal • Pertence ao sistema educacional formal • Transmite crenças e valores universais da sociedade • Desenvolve a cultura acadêmica • Forma cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve competências para o mundo do negócio • Propicia aprendizagem baseada na prática dos negócios • Pertence ao sistema de gestão da empresa • Transmite crenças e valores da empresa e de seu ambiente de negócios • Desenvolve a cultura empresarial • Forma cidadãos competentes para gerar o sucesso da empresa e dos clientes

Quadro 3: O papel das instituições de ensino superior e das universidades corporativas

Fonte: Eboli (2001, p. 202)

Ainda de acordo com Eboli (2001; 2005), a adoção do conceito de universidade corporativa passa a ser implementada, no Brasil, a partir da década de 1990, ganhando notoriedade no campo das empresas públicas, privadas e na própria academia. Essa autora afirma que durante toda essa década, cerca de 10 UCs foram constituídas, relatando que:

A primeira experiência de implantação foi a da Academia Accor, em 1992. Em seguida surgiram a Universidade Martins do Varejo, em 1994; a Universidade Brahma, em 1995; a Universidade do Hambúrguer, do McDonald's, em 1997; o Visa Training, criado em 1997 e que originou a Universidade Visa, lançada oficialmente em 2001; a Universidade Algar, fundada em 1998; a Alcatel University e o Siemens Management Learning, em 1998; a Boston School do Bank Boston e a Universidade Datasul, implantadas em 1999 (EBOLI, 2005, p. 118).

Até o momento, não é possível estabelecer o quantitativo exato de UCs existentes no Brasil, em virtude da falta de mecanismos oficiais de registro dessas unidades de educação corporativa. Entretanto, têm surgido algumas iniciativas isoladas, que visam a fazer o levantamento de dados referentes à quantidade e formas de atuação das universidades corporativas, estabelecendo parâmetros para a análise da realidade brasileira. Exemplos desses esforços, podem ser encontrados nas pesquisas desenvolvidas pela Secretaria de Tecnologia Industrial do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC, 2005), em que sugerem a existência de cerca de 100 unidades de educação corporativa em todo o país. Dados apresentados nas pesquisas coordenadas por Eboli (2005), revelam que esse número pode chegar a aproximadamente 150 unidades.

De acordo com Tarapanoff (2004,) estima-se que em toda a Europa, no ano de 2001, existiam cerca de 100 UCs. Esses dados indicam que o crescimento no número de UCs no Brasil é bastante significativo.

Que bases teóricas poderiam ajudar a explicar tão expressivo aumento no número de universidades corporativas no Brasil?

Segundo Motta (1997) as mudanças têm alcançado, de forma gradual, as pessoas e instituições. Com isso, gerenciar no dias atuais, seja qual for a organização, é gerenciar a mudança. Com o intuito de inovar, incute-se, na organização, uma nova visão do progresso, de capacidade de fazer diferente e melhor. Assim relata esse autor:

Transformar é criar um novo modelo de organização e produção; significa alterar as próprias premissas sobre a realidade e compreender a mudança como fundamental para o êxito organizacional. Transformar significa suspeitar do comum e do óbvio; desconfiar das armadilhas do *benchmarking* e não querer copiar ninguém; e questionar todas as dimensões organizacionais para dar margem à novidade e às novas fontes de sucesso (MOTTA, 1997, p. xiv).

Para Motta (1997), as organizações de maior sucesso são aquelas que buscam a inovação, ligando-se numa visão de futuro sem perder de vista as experiências do passado. Estando abertas a críticas e a novos aprendizados, assumem a inovação como forma de desenvolvimento, e mantêm-se em permanente processo de mudança. Adverte esse autor, que é necessário ter cuidado ao se optar por métodos de inovação, principalmente quando estes estão associados aos modismos, e se apresentam como válidos, universalmente.

Se para muitos existem ganhos, para outros a experiência pode ser danosa. Por razões mercadológicas, tenta-se valorizar modelos por palavras comercialmente atraentes e se os empacotam com regras simples e de fácil compreensão: os mais bem-sucedidos transformam-se em movimentos sólidos ou ondas de mudança. [...] Muitas vezes, usa-se a expressão “modismo” no seu sentido pejorativo, de ver modelos como fúteis, passageiros, escondendo, em capa diferente, essências já conhecidas. [...] Muitas variações realmente retratam alterações simplistas ou roupagens novas para velhos conhecimentos. Outras, no entanto, são frutos do desenvolvimento administrativo e surgem para introduzir novidades ou para chamar a atenção sobre algo que antes passara despercebido. A evolução do conhecimento e sua aplicação se fazem menos por rupturas e mais por conquistas graduais, através de variações nos modelos existentes (MOTTA, 1997, p. xvii).

Dengo (2001) adverte que, no Brasil, a construção da imagem das UCs tem ocorrido muito mais como resultado das declarações de seus dirigentes veiculadas pela mídia, do que, especificamente, pela comprovação efetiva de suas práticas. Trata-se segundo esse autor, de um modelo que traz fortes características de modismo, no campo de gestão de pessoas.

A tendência do brasileiro à fixação pelo estrangeiro, e, conseqüentemente, pelo que é importado, incluindo nesse rol técnicas e modelos gerenciais, é analisado por Caldas (1997), que diz:

Nossas organizações transformaram-se em significativo nicho, no mercado internacional, para toda sorte de *best-sellers* de gestão, gurus empresariais e modismos empacotados de mudança e intervenção organizacional (Caldas & Wood, 1995). Reproduzindo nossa tendência nacional recorrente da transposição inapropriada de conceitos (Guerreiro Ramos, 1981, 1983) e modelos estrangeiros, nossas organizações acabam sendo meras recipientes e reproduzoras de tecnologia administrativa alienígena (CALDAS, 1997, p. 86).

Segundo esse mesmo autor, as teorias sociológicas e organizacionais, na linha da Teoria Neo-Institucional, buscam dar respostas aos motivos que levam países e organizações a adotarem modelos importados, exemplificando o caso brasileiro em que há o mito do santo milagreiro e da solução que vem de fora, ao afirmar que:

[...] instituições tendem a adotar técnicas que são *socialmente vistas como legítimas* em seus *campos*, geralmente de forma *independente* de preocupações sobre eficiência [...] poder-se-ia dizer que países, comunidades ou organizações dentro do hemisfério de influência de um “campo institucionalizado” seriam sempre susceptíveis a *importar* comportamentos socialmente normatizados (vindos ou imitados de fora), *visando manter sua legitimidade* nesse campo (CALDAS, 1997, p.78, grifos do autor).

A compreensão do fenômeno da importação de valores, conceitos e modelos, pode ser aprofundada com a análise de outros condicionantes ligados à formação da própria cultura nacional, em que Caldas (1997, p. 78-86) destaca quatro raízes principais:

- Raízes Históricas – com a chegada dos europeus no Brasil, foi implementado um modelo de colonização exploratória e extrativista, tendo ocorrido um violento transplante cultural. A forte influência estrangeira sobre o modo de ser e fazer no país pode ser descrito em três ciclos básicos:

1. Ciclo lusitano: Portugal se constitui na principal fonte de referências para a nossa formação cultural;
2. Ciclo Paris-Londres: com a chegada da Corte no Brasil, a influência de Paris e Londres, sobretudo no campo educacional e comercial, tornam-se cada vez mais intensos;
3. Ciclo Norte-Americano: após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos é visto pelo mundo como uma potência emergente. A influência americana sobre o Brasil, começa a se intensificar na década de 1930, tornando-se mais concreta ao solidificar sua aliança econômica e ideológica, entre as décadas de 1950 e 1960. “Em essência, parece ser isso que fez com que, até hoje, predomine a hegemonia do estrangeiro americano” (CALDAS, 1997, p. 81).

- Raízes Culturais – a cultura brasileira mostra-se plural, complexa e multifacetada, devido à própria diversidade cultural em que foi marcada a colonização do país. A existência de forte traço autoritário e ao mesmo tempo, paternalista, revela que há no Brasil, a tendência ao protecionismo e à dependência, nutrindo a postura de espectador. O formalismo exerce forte influência sobre a conduta do brasileiro, e é compreendido

como nossa “tendência de aceitar e provocar a discrepância entre o formal e o real, entre o dito e o feito” (CALDAS, 1997, p. 81).

O formalismo denota a idéia de que somos exageradamente abertos a modelos estrangeiros porque apenas nos submetemos a eles formalisticamente. Entretanto, diversos analistas do formalismo no Brasil e no mundo [...] mostram que, no limite, a aceitação e o transplante formalístico de modelos estrangeiros acaba por desconfigurar o hospedeiro, a tal ponto que perde boa parte de seu senso de unicidade e identidade. Ou seja, a discrepância entre o formal e o real, no limite e ao longo do tempo, torna as fronteiras entre um e outro cada vez mais difusas (CALDAS, 1997, p. 82).

Raízes Econômicas – a partir da era Vargas, foram implantados, no Brasil, padrões e hábitos de consumo, condizentes com uma pequena parcela da população, influenciada pela internacionalização da economia, em que:

Ceder à modernidade econômica correspondeu, a nações periféricas como o Brasil, à adesão ao *modus vivendi*, às artes, à produção e ao imaginário cultural *importados* do chamado “Primeiro Mundo”.[...] A peculiaridade brasileira está na acomodação e na reprodução desses padrões hemisféricos a um ambiente propício e acolhedor, cultural e historicamente, à influência do *estrangeiro*. (CALDAS, 1997, p. 83).

Raízes Institucionais – além de todas as questões apresentadas anteriormente, outros “fatores e agentes contribuíram na filtragem, difusão e sustentação da tendência de importação de referenciais estrangeiros no Brasil” (CALDAS, 1997, p. 83):

1. O Estado – principal agente de manutenção da hegemonia ideológica;
2. Os Meios de Comunicação – principal divulgadora e reprodutora dos valores e referenciais importados;
3. A Educação – a educação formal no país foi um dos “agentes institucionais de filtragem, difusão e sustentação de uma mentalidade importadora no Brasil”, impondo métodos, referenciais e linguagens dos grandes centros urbanos as mais remotas localidades do país. Quanto às universidades, estas potencializaram a importação e difusão de conhecimentos e tecnologia administrativa no Brasil (CALDAS, 1997, p. 81). Demonstra esse autor que:

[...] mediante diversos convênios de cooperação e aporte de recursos da ONU, dos Estados Unidos e de outras nações ocidentais, o ensino e a produção de tecnologia administrativa no Brasil foram moldados com base na importação e difusão massiva de referenciais estrangeiros e, principalmente, *americanos*. Fischer mostra-nos como categorias, experiências e modelos foram integralmente trazidos como *produtos de exportação*, por algo que denomina “um processo abrangente de reprodução ideológica”. De certa forma, a grande difusão de institutos e escolas superiores de Administração no Brasil – vista desde então – é evidência da reprodução desse processo ao longo do tempo, e é também um dos motivos da enorme hegemonia americana no ensino e pesquisa em administração no Brasil (CALDAS, 1997, p. 85, grifos do autor).

4. Profissionais – atribui-se a algumas categorias profissionais parte da responsabilidade pela institucionalização do caráter importacionista. Incluem-se consultores, analistas de treinamento, profissionais independentes e docentes.

Caldas (1997) conclui que o uso indiscriminado de referenciais estrangeiros, traz implicações diretas à pesquisa e à teorização das organizações, no Brasil, pois as afasta da realidade nacional.

Na visão de Jaguaribe (s/d), o rápido crescimento das universidades corporativas levou o governo brasileiro a mobilizar esforços para desenvolver ações que dêem sustentação à demanda de educação corporativa no país, abrindo um importante espaço para a troca de experiências e formulação de políticas públicas, seja na área de formação profissional dos trabalhadores, ou quanto ao estímulo à competitividade empresarial. Assinala esse autor:

A importância de estimular a competitividade empresarial brasileira, respeitando as regras de formação acadêmica, e procurando identificar formas que flexibilizem a educação corporativa, tem sido objeto de reuniões entre as Secretarias de Tecnologia Industrial do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e a de Ensino de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação que decidiram pela realização de Oficina, incorporando diversos atores relevantes nesse processo, tanto do setor público, como do setor privado, como as diversas empresas que já promoveram iniciativas do gênero. O sistema CNI já identificou a relevância desse conceito e criou a UNISESI (JAGUARIBE, s/d, p. 1).

Contando com aval governamental, algumas empresas brasileiras unem-se para criar, em 2004, a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC). Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos, que tem como missão a promoção do desenvolvimento das práticas de educação corporativa nas organizações, visando o crescimento dos trabalhadores, empresas e sociedade. De acordo com o site oficial da ABEC, www.abecbrasil.com.br, esta terá como incumbência pesquisar, desenvolver e disponibilizar produtos educacionais, melhores práticas e métricas em educação corporativa. Seus objetivos institucionais são:

- I. Fortalecer o papel estratégico da educação corporativa nas organizações;
- II. Representar os interesses das organizações associadas no tocante a educação corporativa, perante os órgãos de governo e demais entidades;
- III. Estimular a profissionalização em educação corporativa;
- IV. Criar sinergia entre as organizações com proficiência em educação corporativa;
- V. Criar oportunidade de desenvolvimento profissional para o trabalhador;
- VI. Possibilitar aos entes governamentais inserir a educação corporativa nas políticas e estatísticas oficiais e servir como canal privilegiado de interlocução;

- VII. Ganhar economia, eficiência e qualidade no desenvolvimento de produtos educacionais;
- VIII. Assegurar a visibilidade das ações de educação corporativa;
- IX. Pesquisar, desenvolver e disponibilizar produtos educacionais, melhores práticas e métricas em educação corporativa nacional e internacional; e
- X. Estimular o intercâmbio e o desenvolvimento de parcerias com centros de ensino e pesquisa em áreas de interesse dos associados (ABEC, 2005, p. 1).

Alguns estudos realizados no Brasil, fruto da investigação acadêmica, buscaram analisar a atuação das Universidades Corporativas e os seus impactos sobre as organizações. Contudo, esses estudos não podem ser tomados como definitivos ou generalizados para todos os casos, apesar de trazerem importantes contribuições ao debate teórico.

Gomes (2004), constata que o uso do termo universidade não se mostra adequado às UCs, ao considerar que a sua atuação está, na maioria das vezes, restrita ao processo de ensino. Em seu estudo, esse autor busca comprovar que a proposta das UCs atende às demandas das empresas, trazendo agilidade e customização nos processos de treinamento contínuo. Adverte que a transmissão de conhecimentos superficiais, aliados à transmissão de valores da organização, impossibilita o desenvolvimento do espírito crítico dos funcionários, tratando-se, nesse sentido, da aplicação de formas implícitas e sutis de doutrinação.

No estudo de casos, desenvolvido por Ramos (2001), há a preocupação em verificar os fatos que possibilitam ou dificultam a implantação de UCs nas organizações. O autor conclui, com base nos dados coletados em sua pesquisa, que, apesar de existirem diferentes aspectos organizacionais entre as UCs, o foco principal é o mesmo: a criação de uma força de trabalho de altíssima qualidade. Confirma esse autor, que as UCs dão importante colaboração à consecução dos objetivos estratégicos, como também, possibilitam a criação de uma filosofia de educação contínua nas organizações.

De acordo, ainda, com Ramos (2001), as metodologias desenvolvidas não podem ser caracterizadas como inovadoras, havendo priorização do método de ensino presencial. Como limitações, são demonstradas as dificuldades decorrentes da resistência às mudanças, principalmente por parte dos funcionários da área de treinamento e desenvolvimento. Para esse autor, o caráter doutrinário é forte e há pouco espaço para a crítica, o que torna a metáfora de universidade uma realidade concreta, pela ausência de pré-requisitos indispensáveis à prática de uma autêntica universidade.

As conclusões evidenciadas na pesquisa, desenvolvida por Dengo (2001), afirmam que nos casos estudados existe um pomposo neologismo para a tradição de T&D, havendo fortes contornos de modismo. Destaca o fato de que as UCs pesquisadas buscam aliar-se, através de parcerias, com as principais universidades do país. Complementa esse autor, que alguns preceitos teóricos, apresentados como fundamentais, não são postos efetivamente em prática, como se constata no seguinte trecho:

[...] não obstante a larga construção de conceitos sobre a UC, com base no que se convencionou chamar de “um novo padrão” e que se propõe a ir além da amplitude do público-alvo, na prática a UC atende apenas alguns segmentos de seus funcionários, e entre estes, os níveis mais elevados, no caso os gerentes e os gerentes seniores. Nas demais camadas hierárquicas do funcionalismo, os programas são treinamentos do tipo operacional embalados pela roupagem da Universidade (DENGO, 2001, p. 123-124).

Alperstedt (2001, p. 184-188) constata que as universidades corporativas no Brasil, vêm representando situações de concorrência com instituições de ensino superior, sobretudo, nos cursos de pós-graduação. Essa concorrência mostra-se restrita a algumas áreas de conhecimento, destacando-se os cursos de Administração e áreas como Engenharias, especialmente Produção e Ciências da Informação. De acordo com essa autora, as “universidades corporativas não apresentam potencial para abalar instituições de ensino superior cuja tradição e reconhecimento estão consolidados”.

A revisão da literatura indica que as unidades de ensino corporativo podem constituir-se em importantes mecanismos de formação continuada dos trabalhadores, favorecendo o aumento de produtividade e competitividade organizacional. Porém, essas ações educativas pautam-se, prioritariamente, nas necessidades da organização, que, posteriormente, poderão ter como objetivo desenvolver ou adequar as competências dos trabalhadores às exigências da organização. Contudo, a ampliação da educação corporativa no país pode contribuir com a melhoria qualitativa da formação dos trabalhadores brasileiros, corrigindo, assim, as possíveis deficiências ocorridas no processo de educação ofertada pelo sistema formal de ensino, nos seus variados níveis.

Não se pode perder de vista, porém, o fato de que as organizações empresariais não se constituem como especialistas em educação, mesmo dispondo, em muitos casos, de excelentes recursos físicos, materiais, financeiros e humanos para o desenvolvimento de ações educativas. Por desenvolverem ações, principalmente, pautadas no campo da instrução, importantes pesquisas podem surgir a partir do estabelecimento de parcerias com

instituições de ensino superior, como forma de suprir as possíveis deficiências didático-metodológicas, numa busca constante pela eficiência no ensino.

Nesse sentido, serão abordados os aspectos teóricos, que envolvem as relações de parceria ou cooperação e suas implicações práticas, para a organização e para a universidade.

2.4 A Interação Universidade-Empresa

A interação universidade-empresa apresenta um rico campo de investigação, em que a complexidade e a multiplicidade de conceitos e mecanismos adotados para a sua implementação conduzem a variadas percepções sobre o tema, indicando não existir consenso entre os autores. Entretanto, há várias referências no sentido de que as estratégias de aproximação da universidade às empresas constituem-se numa importante ponte entre a ciência e tecnologia, o que pode favorecer o surgimento de inovações, que por sua vez, são fundamentais para a manutenção do país num mundo globalizado e competitivo.

Para Trigueiro (1999), a necessidade de a universidade manter um processo de articulação, integração e consenso entre os diversos atores sociais, é um problema que ainda precisa ser enfrentado, principalmente, em virtude de apresentarem interesses, tradições, valores, linguagens próprias e, consideravelmente, distintas.

De acordo com Brisolla (1998, p. 77-78), trata-se de dois mundos, duas almas: “Pode-se dizer que constituem dois modos de produção distintos, imbricados no mesmo processo de desenvolvimento, mas com regras próprias e dinâmicas diferenciadas”. Nesse ponto, Marcovitch (1998, p. 88) defende a universidade, ao justificar que a semelhança entre a universidade e a empresa encontra-se no fato de que todos são atores sociais envolvidos na construção do novo. Porém, cada um tem o seu próprio tempo; são ritmos distintos, e a universidade possui um ciclo de tempo diferenciado, não podendo ser confundida com uma empresa de consultoria, por exemplo.

Fujino, Stal e Plonski (1999, p. 47) afirmam que um dos conflitos existentes para a promoção da cooperação universidade-empresa “refere-se à diferença de objetivos entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa de interesse para a empresa”. Para Scheneider (1998), a avaliação da relação universidade-empresa não pode ser vista de forma genérica e abrangente, uma vez que muitas críticas são válidas, mas outras surgem como fruto do desconhecimento mútuo do verdadeiro potencial dessa relação.

Chaimovich (1999) entende que algumas dificuldades ocorrem em virtude de empresas e universidades manterem concepções de que são entes isolados, recusando-se a aprofundar o diálogo, inclusive criando barreiras à transferência de conhecimento. Para Marcovitch (1999) é necessário destruir dois mitos:

O primeiro, cultivado pelos empresários, de que o pesquisador acadêmico é um ser etéreo, descolado da realidade. O segundo, corrente na área de pesquisa, de que o empresário despreza a ciência. Vencidos esses equívocos, universidade e empresa encontrarão um novo modelo de convívio (MARCOVITCH, 1999, p. 15).

Plonski (1998; 1999) observa que em vários estudos há sinais de que os maiores problemas, que envolvem os processos de cooperação, encontram-se ligados à gestão e não a impasses científicos entre a universidade-empresa. Por outro lado, compreende que há grande abrangência no uso dos termos empresa e universidade, cujos significados podem gerar conflitos entre os variados interlocutores.

A *empresa* geralmente é pessoa jurídica – o que inclui desde uma transacional de grande porte e tecnologia sofisticada na área de telecomunicações até uma microempresa que produz velas decorativas artesanais. Mas pode ser também uma pessoa física – como é o caso de um(a) inventor(a) que busca orientação num dos quase vinte serviços “disque tecnologia” para empreender um negócio a partir do seu invento, uma “empresa informal”, ou uma cooperativa popular na área de limpeza de escritórios, incubada por uma instituição acadêmica. O termo *universidade* indica uma instituição de ensino superior – universidade propriamente dita, centro universitário ou faculdade isolada, pública ou privada. Mas pode ser uma entidade associada a ou conveniada com uma tal instituição – um hospital, um instituto de pesquisa, uma fundação, uma empresa-júnior de estudantes de graduação – ou, como ocorre freqüentemente, um(a) docente que presta consultoria profissional em sua área de competência. (PLONSKI, 1998, p. 11 - Grifos do autor).

Verifica-se, na literatura estudada, que, nos últimos anos do século XX, ocorreram profundas mudanças no papel do Estado, que, diante de um cenário de globalização econômica, vê-se forçado a mudar suas estratégias, diminuindo a intervenção na produção de bens e serviços, orientando-se ao desenvolvimento de mecanismos que possibilitem o incremento de níveis internacionais de competitividade (ASSAD, 1998).

Na visão de Brisolla (1998), há pelo menos três versões que tentam explicar os fatores que têm permitido o estreitamento da relação entre a universidade e a empresa: o primeiro se refere às mudanças ocorridas no comportamento do Estado e na sua forma de financiamento da pesquisa; o segundo diz respeito a um processo de ruptura no padrão comportamental de ambas as instituições, que hoje se demonstram mais abertas ao estabelecimento de relacionamentos; e, em terceiro lugar, há aqueles que crêem haver ocorrido mudanças na própria universidade, relativamente às questões internas de metodologia científica, num processo gradual de abandono da tendência à especialização,

substituída por concepções mais holísticas e globalizantes. Os principais motivos para essas mudanças são justificados por Brisolla (1998) como:

1. A emergência de um novo paradigma científico e tecnológico nos anos 80, que reduziu a distância no tempo entre uma invenção, uma descoberta e uma inovação, ou aplicação tecnológica daquelas novas idéias, o que é ressaltado por Webster & Etzkowitz.
2. O crescente conteúdo de conhecimentos na formação do valor dos bens e serviços, que vem provocando profundas transformações na organização do trabalho no interior das empresas, nas relações entre as empresas no processo produtivo, com fenômenos como a terceirização, e a adoção de métodos gerenciais modernos como o *just-in-time*, o *kanban* e a qualidade total – *Total Quality Management (TQM)* - com o decorrente crescimento da importância da qualificação do trabalhador.
3. A maior interdisciplinaridade dos temas de pesquisa aplicada, que passam a exigir um enfoque mais globalizado e aumento da interação entre equipes de especialistas de áreas diversas, como é destacado por Gibbons.
4. A tendência ao crescimento dos custos de P&D, tanto para os departamentos de pesquisa das universidades, como para a pesquisa acadêmica, que é visto como mais importante pelos que defendem a primeira alternativa, da retomada de uma interação que já foi importante no passado. (BRISOLLA, 1998, p. 85).

Os aspectos do contexto mundial abordados até o momento, sinalizam que tais mudanças afetam, diretamente, não só o setor produtivo, mas também, a universidade e os setores que se dedicam à Pesquisa e ao Desenvolvimento. Esses argumentos dão sustentação e relevância ao estudo do tema, que é atual e contextual. De acordo com Chaimovich (1999), a incorporação de conhecimento, a inovação e a necessidade de competição global são conceitos ainda recentes na empresa brasileira. Nessa mesma linha de pensamento, Costa (1998) apresenta as seguintes questões:

Diversos estudos afirmam que, além disso, a competitividade da economia moderna tem seus alicerces na capacidade nacional de coordenar a geração de bens de alto valor agregado. Dentre os bens (*assets*) que um país possui, têm sido destacados, em ordem decrescentes de importância, o capital intelectual, o mercado, os recursos naturais, o ativo fixo e o capital financeiro. O Sistema de C&T aporta à economia nacional o capital de maior importância relativa, que é o **intelectual**. É esse capital que, por sua vez, dará sustentação aos agentes de inovação – constituídos pela universidade, centros de P&D, empresa e Estado. (COSTA, 1998, p. 262 – grifo do autor).

A interação universidade-empresa é vista por Gregolin (1998) como um importante instrumento de desenvolvimento do país, ressaltando que a carência tecnológica afeta as empresas e a sociedade como um todo. Compreende que a análise da interação universidade-empresa no Brasil, deve considerar o próprio contexto histórico das instituições envolvidas.

Dentro de um contexto mais amplo da história da humanidade, a empresa brasileira é uma instituição relativamente jovem, sendo raras aquelas que possuem mais de 50 anos. Mesmo em termos mundiais, a empresa é uma

instituição ainda jovem: o seu surgimento data de menos de 300 anos e são relativamente poucas as empresas com mais de 100 anos. A universidade brasileira também é uma instituição relativamente jovem, sendo que a maior parte delas possui menos de 30 anos, embora algumas das principais tenham surgido há um/dois séculos. Enquanto isso, em termos mundiais, a universidade é uma instituição bastante antiga, tendo surgido há aproximadamente 1000 anos. [...] A maturidade institucional da empresa ainda não foi atingida, e as atuais turbulências econômicas vividas mundialmente por todos os segmentos da sociedade mostram um novo conjunto de fragilidades inerentes à chama globalização que irá fustigar e calejar ainda mais as empresas (GREGOLIN, 1998, p. 192).

Para Chaimovich (1999), a interação universidade-empresa poderá ser melhor analisada à luz das relações sociais, sendo que a própria sociedade brasileira vem passando por várias mudanças. Para esse autor, apesar do interesse acadêmico e empresarial pelo tema interação, no Brasil, essa relação tem se desenvolvido lentamente, fato que, internacionalmente, tem recebido maior atenção, ao afirmar que:

A relação entre a universidade e a empresa na Europa, depois nos Estados Unidos e, mais recentemente, no Oriente começa pela necessidade de competição em mercados diversificados com produtos de alto valor agregado (CHAIMOVICH, 1999, p. 18).

Que terminologia seria a mais adequada, já que a literatura apresenta inúmeras expressões?

De acordo com Plonski (1998), diversos termos como relação, integração, interação, extensão, transferência de tecnologia e cooperação são utilizados livremente para expressar o mesmo objetivo. Esse autor adota o termo cooperação como o mais adequado e explica os motivos:

Sem querer exaurir o tema, ressalta-se a nítida propriedade maior, em termos conceituais, do termo *cooperação*. Pois *relação* abrange uma gama excessivamente extensa de possibilidades ('do amor ao ódio'); *interação* tem um caráter anódino; *vinculação*, como se costuma usar nos países de idioma espanhol, expressa uma relação de dependência indesejável; e, *colaboração*, como se *co-laborar* (por exemplo, mover um objeto com a ajuda de outrem, se estiver acima da capacidade de um indivíduo movê-lo sozinho). Já *cooperação* é um termo inspirado na descrição feita por Piaget do processo de evolução mental das crianças. Evoluindo das fases introspectivas a um estágio superior, a criança aprende a perceber como operam mentalmente outros seres com os quais quer se relacionar, bem como a ajustar o seu processo mental correspondente. Assim os seres distintos passam a co-operar (PLONSKI, 1998, p. 22).

O objetivo das parcerias, no entender de Silva e Mazzali (2001), é o desenvolvimento de inovação e conhecimento, sob a ótica da transformação, seja para a empresa através de novos produtos, processos, programas, seja para a universidade, no que se refere à introdução de novos programas de pesquisa e/ou novas áreas de estudos. O estudo desse tema é justificado pelos motivos a seguir:

Em primeiro lugar, os centros de pesquisa formados a partir da parceria assumem crescente importância, enquanto produtores de patentes, protótipos e licenças.

Em segundo lugar, muitas das relações inerentes a esses centros de pesquisa são precursoras de colaborações mais complexas, em geral, na forma de consórcios, envolvendo diversas empresas e universidades. Uma compreensão melhor das alianças entre universidade/empresa deve ajudar no projeto e administração dessas entidades emergentes.

Em terceiro lugar, no âmbito nacional, as alianças entre empresas e universidades ou centros de pesquisa representam uma manifestação da política de pesquisa e desenvolvimento. Os governos federal e estadual fornecem recursos consideráveis para estas alianças. Deste modo, uma melhoria na gestão dessas alianças afetará ambas as organizações – empresa e universidade – com resultados positivos para o incremento da competitividade (SILVA e MAZZALI, 2001, p. 38).

Trigueiro (1999) avalia que os ganhos em termos de competitividade encontram-se atrelados à aquisição de inovações, produtos e processos tecnológicos, cujas vantagens estarão com aqueles que, primeiramente, alcançarem tais objetivos, levando a um maior desenvolvimento econômico. Esse autor destaca o papel que o Estado tem assumido como indutor de novos processos, fato que pressiona as universidades a desenvolverem variados programas de pesquisas, que atendam às questões relacionadas aos problemas sociais e econômicos do país:

A “tripla hélice”, como é chamada a articulação governo-universidade-empresa, passa a ser o dínamo das transformações recentes na sociedade, legando, ao conhecimento e, particularmente, às universidades, posição de destaque (TRIGUEIRO, 1999, p. 24-25).

Dessa forma, para que haja uma melhor compreensão do processo de cooperação, não se pode deixar de analisar a efetiva participação do Estado, principalmente, na elaboração e implementação de políticas públicas que favoreçam ao desenvolvimento tecnológico, por meio de Ciência e Tecnologia, cujos resultados podem influir diretamente no nível de competitividade dos produtos e serviços nacionais.

Para Alvim (1998) é fundamental que o governo continue exercendo o papel de induzir, fomentar e fortalecer a cooperação universidade-empresa, criando maior sinergia ao processo de competitividade através da geração, difusão e uso do conhecimento.

Plonski (1999, p. 10) afirma que o governo brasileiro tem apoiado de várias formas a cooperação, incluindo “incentivos fiscais, financiamento sem exigência de contrapartida (*grants*), co-financiamento e financiamentos suaves (*soft loans*)”. São destacados os incentivos fiscais oriundos das Leis nº 8.248/91 e nº 8.661/93, além de programas como Parceria para a Inovação Tecnológica (PITE) e o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI).

Costa (1998, p. 268) considera fundamental que políticas promovam “mecanismos eficientes de transferência de resultados de pesquisa ao segmento empresarial, estimulando, ainda, a criação de novas empresas no âmbito das universidades”.

A capacidade de gerar novos conhecimentos e de transformá-los em inovações tecnológicas, seja nas empresas, universidades ou institutos de pesquisas, com a finalidade de produzir bens e serviços úteis à sociedade, baseia-se, segundo Vogt e Ciacco (1998, p. 282-283), nos seguintes fatores: “(a) recursos humanos aptos a gerar novos conhecimentos e com capacidade de transmitir estes conhecimentos; b) ciência e tecnologia como base do desenvolvimento industrial”.

Grynszpan (1999) analisa que o nível de cooperação universidade-empresa varia em função da realidade econômica e dos mecanismos de interação utilizados. Considera esse autor que é necessário desenvolver a competitividade sistêmica, que se traduz num conjunto de fatores básicos que favorecem a manutenção da competitividade sustentável da empresa, tanto nos mercados interno como externo. Avalia ainda, a íntima relação existente entre o processo de inovação e a capacitação de mão-de-obra, em que:

A inovação, como insumo fundamental para a estratégia competitiva das empresas (e do país), depende da qualificação da mão-de-obra e da sua capacidade de pesquisa científica e tecnológica. Por isso, os principais fatores que compõem o quadro de competitividade sistêmica são a educação, a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico.

A indústria inovadora precisa de um profissional que seja capaz de inovar. Em outras palavras, precisa da universidade que consiga formar esse profissional. Este é o principal produto que a universidade pode fornecer à indústria. Um profissional de alta qualificação será absorvido pela indústria e terá condições de envolver-se nos programas internos de desenvolvimento tecnológico (GRYNSZPAN, 1999, p. 28).

Ainda nessa linha de pensamento, Costa (1998, p. 270) diz que a formação de recursos humanos é essencial para a constituição de vantagem competitiva nos diversos países, e que o “desenvolvimento tecnológico de ponta vem acompanhado pela disponibilidade de grande número de pessoal qualificado em P&D, em diferentes níveis educacionais”. De acordo com Gregolin (1998), a formação e atualização de profissionais é uma das formas mais tradicionais de transferência de conhecimentos. Brisolla (1998, p. 84) também compartilha dessa visão de que a universidade continua contribuindo para o desenvolvimento econômico e social, através da “função clássica de formação de pessoal”, passando, assim, a atuar em diversos níveis da sociedade.

Quais seriam então, as vantagens que motivam e favorecem a relação universidade-empresa? Algumas pistas são dadas por Alvim (1998, p.100-101):

- a oportunidade que surge para a universidade de captar recursos (financeiros, físicos e humanos) adicionais e complementares para o desenvolvimento das pesquisas básica e aplicada, mantendo a pesquisa de vanguarda em seu ambiente, além de conservar em seus quadros os pesquisadores mais capacitados, oferecendo um ensino vinculado aos avanços tecnológicos e contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento econômico e social;
- a vantagem que se apresenta para as empresas é a de desenvolver tecnologia com menores níveis de investimentos financeiros e em menor tempo e risco, que se soma à capacidade de acessar e usar laboratórios e unidades de informação, de utilizar-se de recursos humanos altamente qualificados, além de ser possível ter uma sistemática de atualização tecnológica permanente;
- a condição que se propicia para os governos de, com menor nível de investimento na infra-estrutura e capacidade instalada de PD&E, conseguir fomentar o obter melhores resultados no desenvolvimento de programas de caráter econômico, social, tecnológico e estratégico, que se somam ao esforço de gerar, difundir e apoiar o uso do conhecimento em prol da sociedade nacional

Silva e Mazzali (2001, p. 42) sugerem que a análise da eficiência da parceria universidade-empresa, requer a compreensão de fatores essenciais como: “identificação das discordâncias entre universidade e empresa; concepção dos benefícios para ambas as partes e criação de mecanismos de integração entre as equipes das duas organizações”:

A gestão da aliança universidade-empresa, concebida em termos de um desenvolvimento organizacional, evidencia a necessidade da implementação de mecanismos de integração dos pesquisadores da universidade com os da empresa, a partir dos quais a parceria se torna um canal potencial para mudanças em ambas as organizações (SILVA e MAZZALI, 2001, p. 45).

De acordo com Alvim (1998), existem vários gargalos que dificultam o desenvolvimento de ações cooperadas, cujos elementos podem ser sintetizados no quadro 4, a seguir:

BARREIRAS	UNIVERSIDADE	EMPRESA
Organizacional	Carência de estímulos, excesso de trâmites administrativos e burocráticos, falta de <i>marketing</i> na oferta tecnológica, inadequação estrutural para prestação de serviços, vulnerabilidade organizacional para cumprimento de prazos e etc...	Baixa relevância da tecnologia no planejamento estratégico, baixa capacidade de absorção de tecnologias, preferência pelo licenciamento de tecnologia e não pelo seu desenvolvimento, visão imediatista na gestão dos negócios, busca de sigilo e segredo quanto ao domínio dos resultados de pesquisas, carência de recursos financeiros para financiamento de universidades...
Pessoal / Profissional	Carência de docentes para projetos de PD&E, foco de formação monodisciplinar, alunos alijados da realidade, predileção à pesquisa básica em detrimento da pesquisa aplicada, pesquisadores sem experiência no setor produtivo.	Equipes desatualizadas e desmotivadas, desconhecimento do potencial das universidades, medo do risco, baixo compromisso/engajamento nos projetos de pesquisa, falta de percepção dos benefícios da parceria.
Cultural	Diferenças de crenças, valores, atitudes e formas de trabalho; instrumentos de comunicação diferenciados; diferença de foco da variável tempo; foco no benefício pessoal e não da instituição.	Crença de que a universidade vive num mundo irreal, desconfiança nas capacidades da universidade, crença de perda quanto ao potencial de transferência de tecnologia em virtude da qualidade dos laboratórios da universidade.

Quadro 4: Barreiras à cooperação

Fonte: Alvim (1998, p. 106-108) adaptado.

Os problemas ou dificuldades, que envolvem o estabelecimento dessas relações de cooperação, não se concentram apenas nas universidades, como se observa no quadro anterior. O setor empresarial também possui limitações, que precisam ser superadas. Assad (1998) prevê a necessidade de que seja construído um modelo tupiniquim, ajustável à realidade brasileira, levando em conta as várias experiências já realizadas no país, considerando as características econômicas, culturais e sociais, bem como a mudança de mentalidade e redução de preconceitos.

Exemplos dessas questões são apresentados por Vogt e Ciacco (1998) ao advertirem que modelos de interação, utilizados em outros países, podem não ser eficazes para a realidade brasileira, expressando a força inerente aos fatores culturais, em que declaram:

Encontramos um setor empresarial inserido em uma cultura bastante diversa. Calcada em um modelo de substituição de importações e desacostumados de ver no desenvolvimento tecnológico um fator essencial para a competitividade, as empresas brasileiras não se preocuparam com a inovação tecnológica, pouco investindo em pesquisa e desenvolvimento (VOGT e CIACCO, 1998, p. 288).

As universidades, durante séculos, desempenharam importante papel na geração do saber, mas, para Buarque (1994), grande parte da criação intelectual ocorreu de forma isolada e fora da universidade, através de pensadores solitários. Para esse autor, a universidade continua mantendo-se isolada da sociedade e do setor produtivo, apesar de todas as mudanças que ocorrem ao seu redor. Buarque (1994) diz que a produção do saber tem levado a uma socialização cada vez maior entre aqueles que criam e o setor produtivo da economia, principalmente, no que diz respeito à ciência e tecnologia. Surgem variados temores nas universidades, que acabam reagindo negativamente à possibilidade de uma inter-relação com o setor produtivo: temor de que sua liberdade seja limitada e que as pesquisas estejam vinculadas apenas aos interesses do capital; temor em estabelecer prazos relativamente curtos para a entrega de resultados; o temor em expor sua baixa capacidade produtiva. Conclui esse autor:

Para participar do processo de transformação em andamento no mundo, a universidade brasileira tem de modificar seu comportamento em relação ao setor produtivo. Mantendo a necessária independência para poder pensar a longo prazo, e sem transformar-se em uma espécie de departamento tecnológico da indústria, o que seria também um suicídio, a universidade precisa perder o medo, envolver-se com o setor produtivo, descobrir interesses comuns, pesquisas conjuntas e ter claro a necessidade de transformar seus conhecimentos em serviços reais para a sociedade, o que passa necessariamente pelo setor produtivo (BUARQUE, 1994, p. 101).

Para Plonski (1998), as cooperações universidade-empresa ocorrem de forma diversificada, podendo ser bilateral ou multilateral, pontuais ou de longo prazo, envolvendo ou não recursos materiais/financeiros. Exemplificando, entre estes mecanismos, é possível encontrar: estágios em empresas, patrocínio de cátedra, elaboração de estudos em nível micro ou macro, apoio empresarial a eventos acadêmicos, programas de educação continuada, mestrados tecnológicos, certificação de conformidade, desenvolvimento tecnológico conjunto etc. Para esse autor, é surpreendente o desconhecimento da empresa quanto aos mecanismos de cooperação com universidades.

De acordo com estudos apresentados por Meneghel, Mello e Brisolla (2002), a interação entre as universidades e o setor produtivo tem crescido e passado por mudanças nos últimos anos. Variadas formas de organização dessa interação tem sido encontrada na literatura internacional, incluindo: acordos de cooperação; criação de empresas; criação de centros ou projetos de pesquisa cooperativa; parques tecnológicos, e ainda, trabalhos de consultoria. Para esses autores, as universidades têm se estruturado internamente, criando mecanismos que facilitem e estimulem essa interação, como no caso dos escritórios de

contratos e convênios, e escritórios de relações industriais, voltados ao registro de patentes e marketing. Por sua vez, surgem conflitos dentro das próprias universidades, que incluem desde a indisponibilidade de tempo dos professores, que continuam com suas atividades regulares de docente, o direcionamento dos cursos de pós-graduação às necessidades empresariais, a participação acionária da universidade na criação de empresas, e as críticas geradas por certos setores acadêmicos, que não concordam com a transferência de tecnologia às empresas.

Santos (2005) admite que as pressões do mercado sobre a universidade são bastante acentuadas, principalmente pelo fato de ocorrerem cortes significativos no financiamento público, o que leva a universidade a buscar novas fontes de financiamentos no setor privado, e, entre outros, destacam-se as parcerias com as indústrias. Ocorre, ainda, um movimento no sentido de que a universidade transforme o conhecimento e os seus recursos humanos em mercadoria, inclusive transformando-se em marca. Adverte esse autor para o fato de que:

não se exclui a utilidade para a própria universidade de uma interação com o meio empresarial em termos de identificação de novos temas de pesquisa e de aplicação tecnológica e de análises de impacto. O importante é que a universidade esteja em condições de explorar esse potencial e para isso não pode ser posta numa posição de dependência e muito menos de dependência ao nível da sobrevivência em relação aos contratos comerciais (SANTOS, 2005, p. 89).

Segundo Botomé (1996), as múltiplas exigências que recaem sobre a universidade, atreladas aos inúmeros papéis que esta vem desempenhando, tornam-se fatores que dificultam a definição e caracterização da sua responsabilidade institucional. O resultando é a sua falta de identidade. A universidade passa a ser vista, socialmente, como qualquer outra instituição prestadora de serviços. Relata esse autor:

A extensão universitária parece ter sido uma das atividades da instituição que mais contribui para essa descaracterização, comprometendo a identidade da Universidade. Ciência, tecnologia, capacitação de nível superior, independência do país, autonomia da Universidade, e muitos outros assuntos, problemas ou interesses de importância para a nação, podem estar prejudicados por práticas e crenças que não se sabe muito bem de onde vieram (BOTOMÉ, 1996, p. 32).

Conforme Marcovitch (1998), a extensão universitária não pode ser vista como uma atividade rotineira ou meramente prestadora de serviços, mas sim, como uma via privilegiada, que a universidade pode dispor, para transmitir ao conjunto social, aquilo que ela tem de melhor, em termos de ensino e pesquisa:

Não existe o dilema entre uma extensão aos privilegiados e uma extensão aos desprovidos. Essa idéia de que a universidade deve optar entre ser submissa ao setor produtivo ou dedicada aos excluídos é um falso dilema. A universidade deve estar a serviço da sociedade em seu conjunto, integrando sempre com a

mesma qualidade. Deve simultaneamente dar apoio a um setor ansioso por elevar a sua competitividade e aos segmentos em busca de melhor qualidade de vida (MARCOVITCH, 1998, p. 38).

A extensão universitária por sua vez, é definida por Marcovitch (1998) como:

- a extensão universitária é uma credencial de excelência [...];
- situa-se não apenas no campo dos serviços, mas também naqueles de natureza cultural (bibliotecas, museus e demais órgãos de difusão artística), de pesquisa e de defesa da cidadania;
- é a face mais generosa da universidade moderna, porque em muitos casos estabelece conexão entre a mesma e setores que não têm acesso ao seu corpo docente [...];
- democratiza o saber acadêmico, através dos cursos extracurriculares e das propostas de políticas públicas [...];
- induz o docente a tomar conhecimento das expectativas da sociedade para conciliar, na pesquisa, o rigor metodológico e a relevância social;
- é o traço que melhor caracteriza o nosso perfil de universidade pública, entendida como instituição a serviço da coletividade (MARCOVITCH, 1998, p. 39-41).

Na perspectiva da Confederação Nacional da Indústria (CNI), os países desenvolvidos, somente conseguiram chegar aos patamares atuais devido ao contínuo “processo de interação entre o setor produtivo, instituições de ensino e pesquisa, de entidades governamentais e agências de fomento” (MONTEIRO NETO, 2003, p. 361). Segundo a opinião desse autor, é necessário estreitar os laços entre as universidades e as empresas. Porém, mesmo possuindo melhores condições materiais e humanas ao desenvolvimento de pesquisas, houve por parte das universidades públicas brasileiras “uma postura de defesa em relação à possibilidade de transferir conhecimentos” (p. 362). Mesmo assim, alguns avanços já foram observados.

Monteiro Neto (2003) diz que, por intermédio do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), a CNI tem buscado implementar estratégias que priorizam a cooperação entre o setor industrial e as instituições de ensino e pesquisa, visando o desenvolvimento da indústria, por meio da capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica. O estímulo estratégico à interação universidade-indústria, têm ocorrido com a implementação de vários projetos e ações desenvolvidas em todo o país. Destacam-se, portanto:

- Implantação e desenvolvimento de parques científicos, tecnológicos, ou Tecnópolis – “em sua forma tradicional, eles têm como função básica estimular e gerenciar a geração e transferência de tecnologia entre as universidades, instituições de pesquisa e o setor produtivo” (p. 367);

- Incubadoras de Empresas – tem sido estimulado o surgimento de novos empreendimentos, que levam à geração de tecnologia, empregos e renda;
- Educação Continuada – é vista como um novo campo em expansão, com forte “perspectiva de colaboração entre as instituições de ensino e o setor produtivo” (p. 369), utilizando-se dos mais variados recursos metodológicos, incluindo redes *on line*, que possibilitam a aprendizagem em qualquer lugar;
- Capacitação Empresarial – trata-se do desenvolvimento de capacitação de empresários através de programas de especialização, numa parceria sistemática entre o IEL Nacional e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae);
- O Ensino do Empreendedorismo – através do IEL tem sido desenvolvido e estimulado o projeto Ensino Universitário de Empreendedorismo, que objetiva preparar professores e alunos das instituições de ensino superior a ministrarem esta disciplina em seus cursos, possibilitando, portanto, a formação de uma mentalidade empreendedora nos alunos dos cursos superiores;
- Projeto BITEC – constitui-se em Bolsas IEL-Sebrae-CNPq para Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico de Micro e Pequenas Empresas, onde alunos de cursos de graduação são estimulados a desenvolverem projetos e a implementá-los em campo, supervisionados por seus professores;
- Estágio de Estudantes – são ofertados mais de 50 mil vagas de estágio para estudantes brasileiros, constituindo-se num importante campo de interação entre as instituições de ensino e as empresas;
- Formação de Mestres e Doutores – crê-se que é preciso aumentar o número de profissionais formados nesses cursos, com o foco voltado para as necessidades das empresas.

Afinal, o que o setor industrial espera das universidades brasileiras? Monteiro Neto (2003) declara que:

É o desenvolvimento de ações conjuntas, em parceria com as organizações públicas e de fomento, de forma a elevar substancialmente a pesquisa, a geração

de inovação, desenvolvimento tecnológico e formação de pessoal qualificado. Nesse processo, é preciso compreender as diferenças regionais brasileiras e, entre elas, as diferenças características das empresas dos vários ramos industriais, que não comportam uma linha de ação única e rígida. [...] Entendemos que as universidades têm um papel fundamental na formação de profissionais qualificados para atuar em áreas técnicas industriais. Mas, também, para formar cientistas e pesquisadores que irão trabalhar nas áreas de P&D das empresas. As estatísticas indicam que cerca de 70% dos pesquisadores brasileiros estão nas universidades como docentes, 5% nos institutos de pesquisa e 23% nas empresas. Nos Estados Unidos, 79% estão nas empresas, 7% nos institutos e 13% nas universidades, numa relação que se repete em outros países desenvolvidos (MONTEIRO NETO, 2003, p. 373-374).

Constata-se, portanto, a ocorrência de alterações no perfil e comportamento dos pesquisadores nacionais, que estão se envolvendo, cada vez mais, na busca de projetos atrativos de clientes/parceiros, desempenhando um novo papel que concilia suas funções acadêmicas, com o de negociador e empreendedor.

Diante do exposto, volta-se a análise para as potencialidades existentes nas variadas expressões de educação corporativa, e, em particular, nas Universidades Corporativas. Essas organizações, cujo foco centra-se no desenvolvimento contínuo das competências e conseqüentemente no ganho de competitividade, apresentam-se como mais um mecanismo que pode agir como facilitador do processo de interação universidade-empresa.

As análises desenvolvidas até o momento, demonstram haver dificuldades estruturais nas indústrias brasileiras que, isoladamente, apresentam limitações à implementação de pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias. Se por um lado, há críticas do setor produtivo à atuação das universidades, julgando-as lentas e inadequadas aos novos tempos, as empresas brasileiras também passam por um momento de reavaliação de seus princípios, buscando adequar-se às exigências do contexto mundial, podendo encontrar nas universidades e centros de pesquisas, o apoio necessário ao desenvolvimento de seus objetivos.

2.4.1 Universidade Corporativa: ações estratégicas de cooperação

Meister (1999) considera que as organizações empresariais sabem que não podem manter-se isoladas, como entidades autônomas. Assumem, portanto, que fazem parte de um sistema mais amplo, que requer o envolvimento e o relacionamento com clientes, fornecedores e com instituições educacionais. Para esse fim, a universidade corporativa mostra-se eficaz ao desenvolver tais relacionamentos, constituindo-se no meio privilegiado para o envolvimento de determinados alvos externos, em busca conjunta e sustentada de melhoria da qualidade e de aprendizagem contínua. De acordo com essa autora, para que

haja o estabelecimento de parcerias com instituições educacionais, o ponto de partida deve ser a discussão aberta e o desenvolvimento de uma visão compartilhada da aliança, não sendo permitido, nessas parcerias, que a definição das metas seja adotada unilateralmente. A figura 3, a seguir, apresenta os passos para que se formem parcerias eficazes.

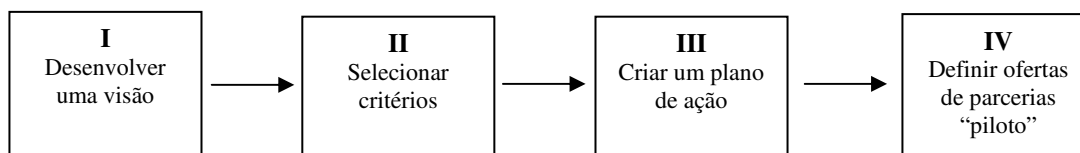


Figura 3: Estrutura para Criar Parcerias Organizações / Escola.
Fonte: Meister (1999, p. 184).

Entre os princípios de sucesso em educação corporativa, elaborados por Eboli (2004), destaca-se nesse estudo, o Princípio de nº 06, em que se evidencia a importância para estabelecer parcerias internas (líderes e gestores) e parcerias externas (instituições de ensino superior). Visando reforçar a necessidade das parcerias externas, essa autora afirma que uma parceria a três é benéfica para todos, desde que haja a conciliação dos objetivos do trabalhador, da corporação e da instituição de ensino; tendo, como princípio, a preservação da essência de cada uma, isto é, o respeito às diferenças.

As novas parcerias entre empresas e o ensino superior estão ativamente empenhadas em garantir que as necessidades de formação e qualificação da força de trabalho do futuro sejam preenchidas. Em lugar de simplesmente entregar uma lista de necessidades ao ensino superior, as empresas estão, hoje em dia, especificando as habilidades, o conhecimento e as competências essenciais para o sucesso numa determinada indústria, e, nesse processo, criam programas conjuntos de educação formalmente reconhecidos (EBOLI, 2004, p. 199).

Meister (1999) identifica quatro tipos de parcerias entre universidade-empresa, consideradas, por vários reitores de universidades corporativas americanas, como as melhores práticas:

- Personalizar Programas de Educação de Executivos – os benefícios são mútuos pelo fato de que do currículo do curso é compatível com a cultura corporativa, desenvolvendo estudos direcionados à empresa; a universidade é prontamente beneficiada através do aumento no seu faturamento, como no caso dos cursos do tipo MBA;
- Lançar um Novo Programa de Graduação – adota-se o conceito de educação sob medida, totalmente vinculado às necessidades das empresas;

- Criar um Consórcio de Universidades Corporativas – ocorre através da combinação de cursos abertos e programas sob medida, voltados para um grupo específico de empresas, que adotam uma universidade como formadora;
- O Credenciamento da Sua Universidade Corporativa – consiste na formulação de programas de graduação, que garantam créditos, em conjunto com uma instituição de ensino superior, permitindo que, ao final do curso, o aluno seja diplomado;

A questão da diplomação superior é bastante evidenciada no estabelecimento destas parcerias. Confirmando elementos já apresentados por outras autoras (EBOLI, 2004; MEISTER, 1999), Alperstedt (2001) afirma que:

A parceria entre as universidades corporativas e as instituições de ensino superior tradicionais prevê uma troca de serviços entre ambas. As universidades corporativas ganham com a validação dos créditos na obtenção de um diploma, além da experiência dos docentes da instituição. E a instituição de ensino, por sua vez, tem aumentado o seu potencial de captação de alunos, em função dos incentivos para que os empregados dêem continuidade aos seus estudos, além do ganho pela aproximação com a realidade organizacional das empresas (ALPERSTEDT, 2001, p. 33).

De acordo com Santos (2005, p. 90), “o Estado e a sociedade não podem reclamar da universidade novas funções quando a asfixia financeira não lhe permite sequer desempenhar as funções mais tradicionais”. A asfixia tratada por esse autor se justifica pela pressão neoliberal que a universidade pública vem sofrendo por parte do Estado, nos últimos anos, tendo como conseqüência a sua descapitalização e diminuição de sua importância frente ao desenvolvimento de um projeto de país. Por outro lado, há os agentes financeiros, que agem no sentido da implantação da mercadorização das universidades. Santos (2005) avalia:

Para além de certo limite, esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. É o caso da educação permanente, que tem sido reduzida à educação para o mercado permanente. Do mesmo modo, a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia (SANTOS, 2005, p. 24).

O Conhecimento para Calderón (2005, p. 91) tem assumido uma importância nunca visto em toda a história da humanidade. Compara-o com grandes feitos que transformaram a dinâmica da sociedade como o surgimento das ferrovias e do automobilismo. Para esse

autor, “a universidade está no centro do processo do conhecimento”, reformando a idéia de que:

O conhecimento agora é central para a sociedade. É desejado e, até mesmo, demandado, por mais pessoas e mais instituições como nunca o foi. A universidade, como produtora, atacadista e varejista do conhecimento, não pode escapar do serviço. O conhecimento, hoje, é para o bem de todos. (CALDERÓN, 2000, p. 113).

Segundo Botomé (1996, p. 41), a tríade ensino-pesquisa-extensão não pode se vista como objetivos, mas apenas como atividades inerentes à universidade. Os conceitos que melhor expressam a sua missão seriam, “produzir conhecimento e torná-lo acessível”.

Com base na análise da revisão bibliográfica, verifica-se que a cooperação entre universidade-empresa é um tema que exige inúmeros esforços para que os parceiros encontrem pontos de interesse comum, sem que haja a perda de suas próprias características e de sua identidade. As bases teóricas apresentadas por Meister (1999) e Eboli (2004), trazem referenciais que indicam novos caminhos para o estabelecimento de parcerias, elegendo a universidade corporativa como principal agente mobilizador desse processo. Contudo, as universidades corporativas no Brasil têm conseguido criar vínculos entre as empresas e as universidades tradicionais? Essa é uma questão que continua aberta.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

Visando conhecer as dinâmicas que favorecem o surgimento e a implementação das Unidades de Educação Corporativa, bem como, os vínculos e relações que estas estabelecem com as universidades tradicionais, nessa pesquisa, realizou-se um estudo de caso de caráter descritivo, que, de acordo com Yin (2005, p. 32), trata-se de uma estratégia de pesquisa abrangente e que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Para Gil (1999), o estudo de caso caracteriza-se por ser um estudo profundo e exaustivo de seu objeto, visando permitir conhecimento amplo e detalhado.

No Brasil, percebe-se, por meio da literatura, que a indústria, além de outras organizações de setores distintos, vem adotando o modelo de unidades de educação corporativa como uma alternativa estratégica para o desenvolvimento de potencialidades humanas e organizacionais, visando, conseqüentemente, elevados níveis de competitividade.

Para efeito deste estudo, portanto, a população foi definida a partir dos dados apresentados pela pesquisa realizada no ano de 2006 pelo MDIC, a qual faz a projeção da existência de 100 Universidades Corporativas (AGUIAR, 2006).

A presente pesquisa deu-se no setor industrial, mais especificamente na Natura Cosméticos S.A., em sua área de Educação Corporativa (ECN). Intencionalmente, fez-se a escolha da Unidade de Educação Corporativa da Natura, considerando tratar-se de uma empresa de renome nacional, detentora da maior parcela do mercado interno de cosméticos e que apresenta, ainda, fortes vínculos de interação com a população através de sua política de responsabilidade social. Por outro lado, há de se considerar a disponibilidade da Natura em participar dessa pesquisa, possibilitando o acesso do pesquisador às suas dependências, para melhor compreensão da sua dinâmica de ação pedagógica, bem como, sobre a sua filosofia de trabalho, políticas de gestão e formação de recursos humanos.

3.2 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas simultâneas e complementares, apresentadas a seguir:

Os Dados Primários foram coletados por meio de entrevistas com quatro atores, diretamente vinculados à gestão e implementação das ações educativas, desenvolvidas na Educação Corporativa Natura. Para a realização das entrevistas, foram utilizados dois roteiros semi-estruturados (Apêndice A e B), sendo o primeiro respondido por via eletrônica (e-mail), devido à dificuldade ocorrida para o agendamento de visita. O segundo roteiro serviu de base para a realização de três entrevistas, realizadas na sede da Natura, na cidade de Cajamar – SP, no mês de abril de 2007, em que se buscou destacar elementos significativos, apresentados pelas abordagens teóricas, além das percepções dos atores em relação às práticas educativas, desenvolvidas no âmbito da organização.

Os Dados Secundários foram obtidos a partir de fontes oficiais da organização, cujas informações se encontram disponibilizadas pelo *site*: www.natura.net, no Relatório Anual Natura 2006 – Nosso Futuro Comum, além do artigo produzido por Asnis (2005) sobre a ECN. Foram utilizados outros documentos internos no formato de apresentação em *power-point*, cujo acesso foi imprescindível.

3.3 Análise dos Dados

Procedeu-se à análise descritiva do modelo de educação corporativa, implementado pela Natura, considerando que suas ações educativas priorizam o atendimento do seu público interno, formado pelos colaboradores (empregados). Além, desses, há múltiplos programas e projetos no campo da responsabilidade social, em que se ampliam, consideravelmente, os públicos alcançados por tais ações.

Foram definidas cinco categorias de análise, construídas a partir dos pressupostos teóricos, que possibilitaram conhecer a dinâmica organizacional, sua forma de atuação, objetivos, missão, além de outros elementos essenciais à estratégia da ECN. As categorias, em questão, podem ser observadas, abaixo, no quadro 5:

Categorias de Análise	
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Missão • Crenças • Visão de Futuro
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de novos líderes • Atuação e papel dos líderes
Programas	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Público-alvo • Estratégias para implementação • Competências desenvolvidas • Impacto na organização e nas pessoas
Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos • Recursos físicos (instalações em geral) • Recursos orçamentários
Vínculos	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculos internos • Vínculos externos • Parceria com IES

Quadro 5 : Categorias de Análise
 Fonte: elaborado pelo autor

3.4 Limitações do Estudo

Inicialmente, houve dificuldade em se estabelecer os parâmetros teórico-metodológicos sobre os conceitos de educação corporativa e de Universidade Corporativa, por tratar-se de um modelo importado, e que ainda se encontra em fase de elaboração. Pesquisas realizadas, anteriormente, já indicam que no Brasil, as denominações e práticas de educação corporativa são distintas. Por outro lado, há carência de um cadastro único de organizações que, efetivamente, desenvolvem atividades de educação corporativa, o que pode refletir, por sua vez, a ausência de políticas públicas nas várias instâncias governamentais, que regulamentem e incentivem a implementação de tais iniciativas educativas, cujos benefícios se estendam para além das organizações.

Diante da variedade de modelos educativos, existentes na indústria, foi necessário identificar qual organização dispunha de características estruturais que pudessem dar sustentabilidade à pesquisa. Algumas organizações poderiam atender aos propósitos desse estudo; porém, a escolha da Natura vinculou-se tanto pelo modelo desenvolvido, quanto pela abertura e disponibilidade da organização em participar da pesquisa, o que se revelou fator determinante.

Por outro lado, o modelo de educação corporativa desenvolvido pela Natura ainda é recente, estando em fase de consolidação. Os atores participantes das entrevistas são recursos-chave para o desenvolvimento das ações educativas, uma vez que se encontram plenamente comprometidos com os valores da organização. Por esse motivo, suas respostas e percepções podem estar impregnadas pelos valores da organização, interferindo, assim, na análise crítica de determinados aspectos da estrutura organizacional.

Entretanto, é preciso ter clareza de que a riqueza de informações coletadas indica uma multiplicidade de variáveis, que não só exigem a realização de vários estudos complementares, a fim de que sejam encontradas suas respostas, como também não se encontram limitadas apenas a uma área de conhecimento.

Por fim, é preciso não se perder o foco deste estudo, que busca identificar o papel das universidades corporativas e como ocorre a sua relação com as instituições de Ensino Superior – IES. Portanto, há um direcionamento proposital para a análise das questões pedagógicas, que envolvem a Educação Corporativa Natura, por representar o caso estudado.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL E RESULTADOS

A literatura especializada afirma, continuamente, ter havido crescente expansão da educação corporativa no Brasil, sobretudo, com as características da Universidade Corporativa. Apresenta-se, a seguir, um conjunto de dados, obtidos no decorrer desta pesquisa, que possibilitarão uma melhor compreensão do panorama atual desse cenário.

4.1 Universidade Corporativa: Panorama Brasileiro

Quantas universidades corporativas existem no Brasil? Que setores mais investem nesse modelo? Perguntas aparentemente simples revelam a complexidade do fenômeno da educação corporativa, no país, diante da fragilidade estrutural das políticas públicas, que oficializem esse modelo de ação educativa.

Há de se considerar, que a implantação da educação corporativa, em substituição ao modelo de Treinamento e Desenvolvimento, encontra-se limitada a um pequeno grupo de organizações, distanciando-se, assim, da realidade cotidiana da maioria das organizações empresariais e, conseqüentemente, dos seus trabalhadores.

Assim, muitas práticas já implementadas em várias organizações podem não encontrar espaços para divulgação de seus resultados e experiências, pela ausência de mecanismos eficazes de acompanhamento, incentivo e disseminação de tais ações.

No campo teórico, o *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), www.capes.gov.br, indica, no início do ano de 2007, a existência de menos de 70 trabalhos divulgados, cujo tema se reporte à educação corporativa e/ou universidade corporativa, em que a produção científica tenha sido gerada no interior dos cursos de mestrado ou doutorado.

Encontram-se poucas publicações em língua portuguesa, destacando-se nesse campo, textos com forte conotação de prescrição ou descrição de casos, passando a idéia de serem relatos de experiências, por vezes, no campo das consultorias empresariais, deixando em aberto aspectos que exigiriam maior profundidade analítica e crítica.

Meister (1999) mostra ter havido significativa expansão no número de universidades corporativas, entre as organizações norte-americanas, passando de 400 para 2000 unidades, no período de 1988 a 2000. Esse fenômeno, analisado por Eboli (2004; 2005), julga que, no Brasil, essas UCs possam chegar 150 unidades. Para essa autora, a expansão desse modelo ganha maior força a partir do ano 2000. Algumas dessas

organizações, que implementaram universidades corporativas, são apresentadas no quadro 6:

A B C... DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO BRASIL						
A	B	C	D	E	F	G
Abril	Banco do Brasil	Carrefour	Datasul	Elektro	Facchini	Globo
Accor	BankBoston	CEF		Eletronorte	Fiat	GM
Albert Einstein	Bematech	Citigroup		Elevar	Ford	GVT
Alcatel	BIC	CNI-IEL		Elma Chips		
Alcoa	BNDES	Correios		Embasa		
Algar	Bristol	CVRD		Embraer		
Ambev				Embratel		
Amil						
H	I	K	L	M	N	O
Habib's	IBM	Kraft Foods	Leader	Martins	Natura	Oracle
	Illy Café		Magazine	McDonald's	Nestlé	Orbital
	Inepar		Lojas Renner	Metrô - SP	Novartis	Origem
	Itaú			Microsiga		
				Motorola		
P	R	S	T	U	V	X
Petrobrás	Real-ABN	Sabesp	Tam	Ultragaz	Vallé	Xerox
Providência	Redebahia	Sadia	Telemar	Unibanco	Visa	
	Renner	Sebrae-RS	Tigre	Unidistribuição	Volkswagen	
		Serasa	Transportadora	Unimed		
		Secovi	Americana	Unisys		
		Semco				
		Siemens				
		Softway				
		Souza Cruz				
		Syngenta				

Quadro 6 : ABC... da Educação Corporativa no Brasil

Fonte: Eboli (2004, p. 64)

Dados apresentados por Tarapanoff (2004) estimam que, em toda a Europa, em 2001, existiam cerca de 100 UCs, sendo as principais: Alemanha (12), Grã-Bretanha (12), Suécia (05), Finlândia (05), Dinamarca (05), Holanda (05), França (30), Rússia (02), Polônia, Romênia, Hungria, República Checa, Eslováquia, Bélgica e Portugal (0). Segundo Eboli (2004), é possível identificar na Argentina 02 UCs, no México e Venezuela apenas 01 em cada país.

O Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), por meio da Secretaria de Tecnologia Industrial, vem se transformando numa importante fonte de dados sobre o desenvolvimento da educação corporativa no Brasil. Entre os seus objetivos, está o de identificar e estimular o crescimento de ações de educação corporativa no país. Com esse propósito, são realizadas anualmente, desde 2003, oficinas temáticas visando disseminar o conhecimento gerado nas organizações sobre esse modelo educativo. Alguns resultados dessas oficinas foram transformados em publicações, sob a forma de coletânea de artigos, com o título: O Futuro da Indústria: educação corporativa.

Por iniciativa do MDIC, disponibilizou-se para uso público em geral o *site*: www.educor.desenvolvimento.gov.br, permitindo maior veiculação de informações e compartilhamento de experiências.

As reflexões que vários especialistas aqui apresentam poderão ajudar no esforço de construção de um edifício teórico, certamente multidisciplinar, em especial no que se refere à explicação dos fenômenos educacionais no âmbito das corporações, já que não dispõe de uma teoria unificadora, capaz de dar conta de todos os aspectos relativos à implantação, dinâmica e operação de atividades de educação corporativa. (MDIC/STI, 2005, p. 11).

Outra importante ação desenvolvida pelo MDIC, foi a realização de duas pesquisas com o título: Atividade de Educação Corporativa no Brasil, ocorridas nos anos de 2004 e 2006, cuja sistematização e análise dos dados estiveram a cargo do Prof^o Afrânio Carvalho Aguiar. Alguns desses resultados serão descritos, a seguir.

Com base na 1^a pesquisa, Aguiar (s/d) destaca:

- Das 72 organizações envolvidas, apenas 32 (44,4%) responderam ao questionário;
- Quanto à criação, mais de 50% das iniciativas surgem no período de 2000-2003 e corporações (88,9%) indicam que o fator motivacional encontra-se no favorecimento da competitividade organizacional;
- Quanto à governança, 71,8% revelam a subordinação dos sistemas de educação corporativa à alta administração; Para 76,7% dessas organizações, as ações de educação corporativa são desenvolvidas por membros da própria organização, o que sugere, segundo esse autor, uma tendência de institucionalização das atividades;
- As áreas que têm recebido mais atenção nas organizações, segundo 22 respondentes, incluem: Planejamento e Gestão, Processos, *Marketing*, Vendas, Produtos e Logística; a indicação/seleção dos participantes das atividades de educação corporativa é feita pelos próprios gerentes (62,10%); 38,50% dos respondentes raramente atendem às demandas individuais e 72% não atendem às demandas propostas pelos sindicatos, indicando o forte caráter institucional;
- A relação entre educação corporativa e avaliação de desempenho dos funcionários é afirmativa para 80%;

- Quanto ao público, 4 (12,5%) informam que não atendem à clientela externa; das 28 (87,5%) restantes, 20 atendem a participantes vinculados a organizações da sua cadeia produtiva e as demais atendem a qualquer interessado;
- O financiamento em educação tem sido, praticamente, coberto pelas próprias organizações;
- A interação com universidades e centros de pesquisa ocorre em 96,8% dos respondentes, sendo que 23,3% consideram como excelente o grau de satisfação e 76,7% apenas como satisfatório. De acordo com o autor, nenhuma organização respondeu positivamente sobre a realização de pesquisas;
- Entre as limitações à implementação dos projetos, 16 dizem ter restrições orçamentárias, 7 indicam sofrer a ausência de especialistas fora da instituição, 6 se queixavam de deficiências na infra-estrutura;
- Quanto às ações governamentais, 21 (67,7%) desejam maior integração das atividades de EC às políticas públicas e 50% anseiam que o processo de certificação acadêmica, associado às ações corporativas em Educação, seja aperfeiçoado e agilizado.

Conforme Aguiar (2006a;2006b), a 2ª Pesquisa aponta os seguintes dados:

- O questionário foi enviado a 80 organizações; sendo que 51 (63,8%) responderam, e destes, apenas 41 (51,25%) puderam ser analisados por questões técnicas;
- Se for assumido que há no máximo 100 organizações aptas a comporem o universo, então a amostra de 41 unidades, sem viés intencional de constituição, pode, do ponto de vista qualitativo, ter elevado a probabilidade de representar o universo;
- Quanto à caracterização das organizações respondentes, as principais são: 39,02% são da área de serviços, 27% do setor industrial, 5% setor comércio e 15% órgãos governamental;

- Outro fator relevante é o tamanho da organização, em que o autor utiliza os critérios do SEBRAE¹ para a classificação das empresas: 3 (7,3%) Médio Porte; 38 (92,7%) Grande Porte;
- Quanto à origem, 22 (53,66%) sugeriram como evolução de estruturas tradicionais de Recursos Humanos;
- Os três principais fatores motivacionais apontados para o desenvolvimento da EC são:
 - a) viabilizar a capacitação interna dos funcionários para aquisição de competências específicas;
 - b) complementar e dar suporte à atividades de gestão do conhecimento dentro da organização;
 - c) possibilitar o desenvolvimento, entre os colaboradores, de posturas relacionadas com a cidadania corporativa;
- Objetivando conhecer a existência de documento formalizando as atividades, definindo sua missão, políticas e diretrizes, 26 (63,4%) responderam positivamente;
- A principal finalidade das ações de educação corporativa significa para 87,8% a consecução de objetivos estratégicos da organização;
- Não se percebe grande destaque à programação de atividades estabelecidas com base em elementos da cadeia produtiva, privilegiando o atendimento às demandas das áreas funcionais;
- O controle das atividades de EC, na organização é mantido pela Alta Administração;
- Quanto à elaboração de conteúdos, as respostas indicam que são de responsabilidade dos funcionários da organização;
- Quanto a modalidade de aprendizagem, parecem privilegiar a educação presencial, fazendo uso de mídia impressa;
- Os principais recursos humanos, disponíveis para as atividades de EC, são da própria equipe da área;

¹ Critério do SEBRAE para classificar o porte das empresas: MDE (Média empresa) na indústria, de 100 a 499 empregados e, no comércio/serviço, de 50 a 99 empregados; GE (Grande empresa) na indústria, de 499 empregados e, no comércio/serviço, mais de 99 empregados.

- No campo das parcerias, verifica-se, nessa pesquisa, haver maior envolvimento das organizações com as instituições de ensino superior e com os institutos de pesquisa e desenvolvimento. Instituições como Sesi, Senac, Senai, Sebrae e CEFET recebem pouca atenção das organizações.
- Várias expectativas são apresentadas em relação às principais ações governamentais para a EC:

Na conclusão do referido relatório, Aguiar (2006a) faz referências à necessidade de que sejam ampliados os estudos no campo da Educação Corporativa, que envolvam fatores, tais como:

- De natureza conceitual: definição clara do conceito de educação corporativa;
- De natureza metodológica:
 - a) as respostas apresentadas nos questionários são predominantemente dos gestores, podendo ocorrer interpretação apenas só do ponto de vista destes autores; o estudo precisa ser ampliado para obter a visão de funcionários e participantes das atividades de EC;
 - b) desenvolvimento de metodologias e de indicadores de avaliação de resultados (impacto, eficácia, eficiência) das atividades de EC;
- De natureza contextual: maior compreensão sobre o surgimento e evolução das ações de EC; entendimento sobre a baixa utilização dos recursos de educação a distância; aprofundamento sobre as características das parcerias e entendimento sobre os baixos níveis atuais; melhorias no formulário de coleta de dados;
- Ações Políticas, de Apoio e de Fomento: criação de estímulos à realização de trabalhos acadêmicos sobre EC; apoio a missões técnicas, no exterior, de grupos de lideranças nacionais; maiores esforços à integração das atividades de EC às políticas públicas, em especial à Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior;

aperfeiçoamento e agilização das decisões relativas aos processos de certificação acadêmica.

O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – (ABRAEAD, 2006) realizou pesquisa para avaliar a situação dessa modalidade de ensino no Brasil, buscando dados específicos sobre as universidades corporativas. Foram enviados 82 questionários para empresas com ações de educação corporativa, tendo retornado apenas 21 questionários respondidos, equivalente a 25,6% do total. Das 21 empresas respondentes, 12 estão localizadas no estado de São Paulo, 04 no Rio de Janeiro, 03 em Brasília e 02 em Minas Gerais. Contudo, afirma o referido documento que:

A Educação a Distância é um dos métodos mais utilizados por essas empresas para educar seus funcionários. Ela permite que eles estudem mesmo estando distantes da sede e sem ter de viajar, ausentando-se do local de trabalho. Os métodos e as estratégias que os empresários utilizam podem apontar caminhos e desenvolver conteúdos e tecnologias que sejam úteis para novos projetos mais amplos (ABRAEAD, 2006, p. 97).

Verifica-se, na citação acima, que a percepção sobre os dados apresentados não são compatíveis com a pesquisa anteriormente apontada, onde Aguiar (2006a; 2006b) revela que, nas universidades corporativas a principal modalidade de ensino tem sido a presencial, com ampla utilização de material impresso. Porém, os dados da ABRAEAD (2006) revelam que 85% das universidades corporativas privilegiam a utilização do *e-learning*, seguindo a mídia impressa, a televisão e o CD-ROM.

Quanto ao grau de adesão dos funcionários aos cursos, 47,6% são classificados como bom e 38,1% como excelente. No que se refere ao grau de satisfação em relação aos cursos, 52,4% julgam como bom e 38,1% como excelente. Outro fator importante diz respeito à forma de adesão aos cursos, onde se aponta que 45,2% são livres e universais, e que 32,3% são compulsórios. O relatório sugere que as empresas pesquisadas pretendiam investir em EAD, algo em torno de 76,9% a mais no ano de 2006, em comparação ao ano anterior.

A pesquisa intitulada Mensuração de Resultados em Educação Corporativa, apresentada por Horneaux Junior, Eboli e Mancini (2006), teve por objetivo conhecer as características de um sistema de educação corporativa, bem como, quais os resultados obtidos com tal sistema. De um total de 164 organizações, apenas 39 responderam ao questionário, representando 23,8% do total. Dentre as organizações participantes dessa pesquisa, destacam-se:

- 28% são do setor financeiro;
- 10% da indústria primária;
- 21% da indústria secundária;
- 13% da indústria de infraestrutura; e
- 28% do setor de serviços. (HORNEAUX JUNIOR, EBOLI e MANCINI 2006, p. 107-108).

No que diz respeito à caracterização dos sistemas de educação corporativa, essa mesma pesquisa indica que 71,8% estão vinculados à área de gestão de pessoas, sendo que, 25,6% possuem orçamento abaixo de 1% da folha de pagamento e 33,3% entre 1% e 3% da folha. Os autores avaliam que é possível verificar que a cultura de educação corporativa passou a fazer parte do cotidiano das organizações. Entretanto, verifica-se, também, que as demandas das populações locais e da cadeia produtiva não são consideradas prioritárias na concepção dos programas educacionais. O aspecto da avaliação interna dos programas educacionais é considerado um ponto frágil.

Há de se destacar, que a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC), órgão ainda recente no cenário nacional, congrega segundo o *site*: www.abecbrasil.com.br, as seguintes empresas: Petrobrás, Fiat, Embratel, CEF, Hospital Albert Einstein, Unimed, McDonald's, Natura, Amil, Vale do Rio Doce, Eletronorte, Metrô de São Paulo, Sesi, Votorantim, Comgas.

Em seguida, serão apresentados dados relativos à empresa participante dessa pesquisa, tratando-se de uma organização reconhecida, nacional e internacionalmente, não somente pela qualidade de seus produtos, como, também, pela expressão da força de sua marca e os vínculos mantidos com a sociedade, por meio de sua política de responsabilidade social e de sustentabilidade.

4.2 NATURA: história e consolidação de sua marca

A Natura Cosmética S.A. criada em agosto de 1969, constitui-se numa jovem empresa brasileira, que ao longo dos seus 37 anos de existência vem conquistado contínua admiração, tanto no meio industrial, quanto na sociedade.

Adotando um modelo de gestão empresarial, socialmente responsável e ambientalmente sustentável, traz no lema de sua marca a expressão: Bem Estar Bem. Visa, portanto, revelar o cuidado com a pessoa, que extrapola a visão simplista da beleza exterior, buscando refletir as múltiplas dimensões do ser humano, seus espaços de convivência social e sua relação com a natureza e com o planeta.

De acordo com os propósitos da sua visão de mundo, a Natura destaca-se pela preocupação com os aspectos da sustentabilidade, em que busca promover um processo combinado de prosperidade econômica, justiça social e conservação ambiental, posicionando-se como co-responsável pela qualidade de vida, que, de acordo com Asnis (2005, p. 121) pautam suas ações na “ecofilosofia, na ecologia social, na ecopsicologia, na espiritualidade da criação e na visão holística.”

Os últimos quatro anos demonstram os avanços ocorridos, dados estes contidos no Relatório Anual 2006 – Nosso Futuro Comum (NATURA, 2007) - revelam que o crescimento da empresa se deu em vários níveis: a participação no mercado brasileiro saltou de 12% para 22,8%; o número de colaboradores chegou a 4,3 mil; e o número de itens revendidos passou de 98 milhões para 241 milhões em 2006. O referido relatório apresenta outros dados que expressam o sucesso da marca:

Os resultados obtidos em 2006 são muito bons. A receita bruta da Natura cresceu 19,9% em relação a 2005. A receita internacional apresentou um crescimento de 44,3%. Nosso EBITDA atingiu R\$ 654,5 milhões. Nosso canal de distribuição, formado por nossas consultoras, cresceu 16,2% no Brasil, atingindo a marca de 561 mil pessoas. Nos demais países da América Latina já ultrapassam a marca de 56 mil consultoras. Geramos R\$ 1,6 bilhão em renda direta para esse universo de 617 mil pessoas comprometidas com a transformação social e a disseminação de nossos valores (NATURA, 2007, p. 8).

Apesar do sucesso e crescimento, a Natura mantém esforços no sentido de preservar a sua própria história, reforçando os valores e crenças, cultivados ao longo dos anos, que se encontram incorporados à sua cultura organizacional. Nota-se como um valor essencial à contínua disseminação de suas crenças para toda a cadeia produtiva, além de materializarem-se nas ações e produtos que chegam ao público consumidor e aos parceiros.

Suas principais instalações encontram-se abrigadas na cidade de Cajamar, no estado de São Paulo, comportando “um moderno centro integrado de pesquisa, produção e logística”, havendo outras unidades administrativas, industriais e comerciais em localidades como: Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal (NATURA, 2007, p. 21).

Encontrando-se em fase de expansão internacional, verifica-se a opção de priorizar, nesse primeiro momento, os países da América Latina, possuindo operações na Argentina, Chile, Peru, Bolívia, México, Venezuela, prevendo-se o início de suas atividades, na Colômbia, no ano de 2007, além do interesse em expandir-se a outros países da região e do mundo. Ressalta-se, porém, que em abril de 2005, foi inaugurada a Casa Natura Paris, na

França, com o intuito de construir e divulgar sua marca no mercado europeu. No que se refere ao processo de expansão, a visão da empresa revela que:

A expansão global demanda uma empresa cada vez mais cosmopolita e multicultural, capaz de aprender e interagir com diferentes culturas e de se expressar em múltiplas linguagens. Demanda também desenvoltura crescente no trabalho em rede e capacidade para identificar e atrair, nos diversos países em que atuamos, lideranças identificadas com as nossas crenças. Nesse sentido, é essencial incentivar o empreendedorismo e a autonomia dos gestores para tornar-se uma empresa descentralizada, com processos mais robustos e melhor gestão de conhecimento (NATURA, 2007, p. 9).

A responsabilidade corporativa da Natura vincula-se a valores como: ética, transparência e respeito na gestão empresarial, abrangendo três grandes áreas de ação: a socioeconômica, o meio ambiente e relacionamento. Em cada uma dessas grandes áreas, são desenvolvidos programas e projetos, que visam atender aos objetivos estabelecidos pela organização.

No quadro 7, são descritos os principais projetos de cada área, no campo da Responsabilidade Corporativa Natura:

Responsabilidade Corporativa Principais Projetos e Ações	
Socioeconômico	Programa Natura Educação Comunicação Responsável Responsabilidade sobre o Produto Juventude do Futuro Geração de Trabalho e Renda Promoção do Voluntariado – Novos Olhares Promoção do Voluntariado – Gente Bonita de Verdade Programa Qualidade de Vida Programa Qlidar Programa de Incentivo à contratação de pessoas com Deficiência Programa Crer para Ver
Meio Ambiente	Refil Vegetalização Apoios e Patrocínios Redução do uso de recursos naturais Tratamento de Resíduos Análise de Ciclo de Vida Agenda 21 Reciclo de Água Educação Corporativa Movimento Natura Programa de certificação de Ativos Naturais ou Vegetais Desenvolvimento sustentável com comunidades fornecedoras
Relacionamento	Promoção do Voluntariado Gente Bonita de Verdade Projeto 0800 – Fale com a Natura

Quadro 7: Responsabilidade Corporativa – projetos e ações.

Fonte: www.natura.net - elaboração do autor

Em 2006 foi divulgada a Política Corporativa de Contribuições Financeiras a Partidos e Candidatos, em que é vetada a destinação de recursos corporativos a candidatos ou partidos em qualquer período. Em contrapartida, o relacionamento com as esferas governamentais e de poder, pautam-se em princípios éticos e transparentes. A opção da Natura tem sido em investir na estruturação e promoção de programas de cidadania, como forma concreta de cumprir com o seu papel de transformação social (NATURA, 2007, p. 94). Dentre essas ações, é possível destacar:

- Campanha de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em parceria com o MEC, beneficiando mais de 140 mil matrículas e rematrículas em todo o país nos dois últimos anos.
- Parcerias com ONGs Ação Educativa, Alfabetização Solidária e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, disponibilizando 50 títulos literários para 1,5 mil escolas públicas que atuam com o EJA.
- Projetos de formação de professores “Em Cada Saber um Jeito de Ser”, desenvolvido pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, beneficiando 160 professores e indiretamente 3,7 mil alunos baianos das cidades de Sento Sé, Senhor do Bonfim e Filadélfia; Projeto Roda Gaúcha, desenvolvido pelo Centro de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente de Ijuí, para 235 professores, e indiretamente para 2,2 mil alunos da rede estadual de educação de Ijuí (RS).
- Apoio ao Ensino superior através do Instituto de Pesquisas Ecológicas (Ipê), no intuito de criar e implantar uma escola de formação de líderes em conservação ambiental e sustentabilidade, na cidade de Nazaré Paulista (SP), a partir de cursos de mestrado.
- Ações voluntárias para o Projeto Crer para Ver, arrecadando R\$ 5,4 milhões, destinados a projetos de EJA, beneficiando 378 diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos de 27 municípios da Chapada Diamantina, na Bahia.
- Apoios e Patrocínios diversos.

Posicionando-se como uma empresa ambientalmente responsável por identificar os impactos sobre o meio ambiente, visa minimizar os aspectos negativos e ampliar os aspectos positivos dessa relação. Sua política para esta área tem por finalidade desenvolver experiências de gestão ambiental, pautando-se nas vertentes da sustentabilidade, ecoeficiência, valorização da biodiversidade e de sua responsabilidade social, cujas diretrizes contemplam:

- A responsabilidade para com as gerações futuras.
- A educação ambiental.
- O gerenciamento do impacto do meio ambiente e do ciclo de vida de produtos e serviços.
- A minimização de entradas e saídas de materiais.

Visando fazer uso da vantagem competitiva presente nos recursos da biodiversidade brasileira e nos conhecimentos tradicionais das comunidades extrativistas, bem como, incentivando o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, a Natura tem estabelecido parcerias pioneiras com organizações do estado do Pará, destacando-se: a Associação das Ervateiras do Mercado do Ver-o-Peso e a Associação de Produtores de Boa Vista, de Acará. Nessas parcerias estabeleceram-se “acordos de remuneração do conhecimento difuso”, por iniciativa da Natura, mesmo sem a existência de marco legal que regulamente a matéria (NATURA, 2007, p. 9). Nesse sentido, destaca:

Com a mesma disposição inovadora, inauguramos, também, no Pará, um empreendimento destinado a ampliar e a aprofundar nossa presença na Amazônia e a dilatar nossa experiência com a sustentabilidade. A nova fábrica de massa de sabonetes de Benevides irá substituir parte do óleo de dendê, usado como matéria-prima, pelo óleo de palmeiras nativas, fornecido por cooperativas de agricultores e extrativistas da região. A longo prazo, o projeto poderá envolver 2,5 mil famílias de 21 municípios, implicando em benefícios sociais e econômicos para as comunidades e novos desafios de aprendizado, convivência e gestão (NATURA, 2007, p. 9).

Os resultados dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento apresentam-se com o elevado número de produtos lançados, anualmente, no mercado brasileiro. Além da inauguração do laboratório instalado em Paris, no mês de outubro/2006, encontra-se prevista a instalação, em 2008, de um novo centro de Pesquisa e Tecnologia, já em construção na cidade de Campinas-SP. Tais medidas são consideradas indispensáveis para a manutenção da competitividade da empresa, que, diante do processo de expansão de mercados, enfrenta novos desafios. Por esses motivos, a inovação é tida como indispensável à competitividade no cenário internacional. Em 2006, foram lançados 225

novos produtos, com investimentos na ordem de R\$ 87,8 milhões em pesquisas, que significa um aumento de 30,8% em relação a 2005.

No que se refere ao reconhecimento externo, a Natura tem recebido nos últimos anos, vários prêmios que colaboram para a consolidação de suas ações, abrangendo as suas várias áreas de atuação: Atendimento ao Cliente; Comunicação; Finanças; Institucional; *Internet*; Marca; *Marketing* Produto e Embalagem; Recursos Humanos e Relações com Investidores. Os prêmios recebidos em 2006, são:

- **Melhores e Maiores** – A melhor empresa do setor de Produtos Farmacêuticos, Higiene e Cosméticos (pela 4ª vez), Revista Exame;
- **Prêmio DCI** – Empresas do Ano – mais admirada na categoria Cosméticos, Higiene e Limpeza, Jornal DCI;
- **Prêmio Aberje São Paulo** – Categoria jornal interno, com o case o Novo Ser Natura Colaborador, Associação Brasileira de Comunicação Empresarial (Aberje);
- **Prêmio As melhores da Dinheiro** – A melhor no setor Farmacêutico, Higiene e Limpeza, Revista ISTOÉ, Dinheiro e Deloitte;
- **Prêmio Valor 1000** – A melhor empresa do setor de Higiene e Cosméticos, Jornal Valor Econômico;
- **Prêmio Balanço Anual** – Melhor empresa do setor de Higiene e Limpeza, Jornal Gazeta Mercantil;
- **Prêmio FGV de Excelência Empresarial** – melhor empresa do setor de Produtos Químicos, Instituto Brasileiro de Economia / Fundação Getúlio Vargas;
- **IR Magazine Brazil Awards** – Melhor governança corporativa, Revista IR;
- **As Melhores Empresas para Você Trabalhar** – Classificada entre as 150 melhores para trabalhar e entre as 50 melhores para a mulher trabalhar, Guia Exame-Você S.A.;
- **As Melhores Empresas para Você Trabalhar na América Latina** – Classificada entre as 100 melhores empresas para trabalhar na América Latina, presente nas listagens de Brasil e Peru, *Great Place to Work Institute* (NATURA, 2007, p. 36).

Outro fator destacado pelo Relatório Anual 2006, diz respeito à importância atribuída aos colaboradores (funcionários), considerados essenciais para a construção da marca Natura. Nesse intuito, há a preocupação com o fato de que nos últimos dois anos houve uma pequena queda nos índices de favorabilidade, que visa medir o clima organizacional. Enquanto no ano de 2004 o índice era de 73%, nos anos de 2005 e 2006, passou respectivamente a 70% e 69% (NATURA, 2007, p. 48). É relevante ressaltar que entre os colaboradores, as mulheres formam um contingente superior a 60% da força de trabalho.

Para a Natura, há o desafio em elevar as taxas de favorabilidade, exigem esforços redobrados de todos os gestores da empresa, para que ocorram mudanças no clima

organizacional em todas as suas instâncias. Os dados do quadro 8, demonstram a evolução no número de colaboradores:

Nº de Colaboradores	2004	2005	2006
Brasil	3.177	3.575	4.361
Argentina	205	237	262
Chile	70	93	122
México	0	70	141
Peru	103	133	179
Venezuela	0	0	35
França	0	20	30
Total	3.555	4.128	5.130

Quadro 8: Número de Colaboradores Natura
Fonte: Natura (2007, p. 48).

A Natura vê como positivo o fato de ter havido queda no *turn over*, mesmo diante da evidência de crescimento do número de seus colaboradores. A taxa registrada na operação do Brasil, no ano de 2005 foi de 7,6% e em 2006 ficou em 6,7% (NATURA, 2007, p. 48).

Ainda no campo da contratação de colaboradores, a política de diversidade e igualdade de oportunidades possibilitou o crescimento de 22% na contratação de pessoas portadoras de necessidades especiais, que, em 2006, se constituiu em 185 pessoas, equivalendo a 4,2% da força de trabalho no Brasil (NATURA, 2007, p. 49). Entre outros benefícios diretos aos colaboradores e seus dependentes, destacam-se:

A Natura oferece a todos os seus colaboradores o 14º salário, assistência médico-odontológica estendida aos dependentes e um programa de estímulo ao estudo (dirigidos a colaboradores e seus filhos com até 21 anos), o Natura Educação. O Programa de Qualidade de Vida está estrutura em quatro pilares: Saúde Física e Emocional; Integração Social e Familiar; Ambiente de Trabalho; e Cultura e Lazer. No campo da Saúde Física e Emocional, o destaque o Programa de Relacionamento com a Gestante, que oferece curso de orientação e atendimento pré-natal, com ginecologista, nutricionista, dermatologista e fisioterapeuta. No campo da Integração Social e Familiar, oferecemos serviço de berçário aos filhos de colaboradoras com idade entre 4 meses e 3 anos e 11 meses – dois anos a mais do que o exigido legalmente (NATURA, 2007, p. 53).

Considerando os dados apresentados e a importância da Natura no mercado brasileiro de cosméticos, há de acordo com os relatos de Asnis (2005, p. 119) “a crença de que a educação é base para o desenvolvimento sustentável dos negócios.” Os investimentos no campo educacional tiveram acréscimo de 28%, sendo atingida a média de

111 horas de treinamento por colaborador, bem superior à meta estabelecida em 40 horas. O quadro 9, abaixo, apresenta a evolução desses investimentos:

Investimentos em Educação e Treinamento de Colaboradores (R\$ mil)			
Operação	2004	2005	2006
Brasil	7.875	12.674	16.286
Argentina	N.D.	10,4	78,8
Chile	N.D.	10,9	10,6
México	N.D.	81,9	45,6
Peru	N.D.	N.D.	24,8

Quadro 9: Investimentos em Educação e Treinamento de Colaboradores
Fonte: Natura (2007, p. 51).

Portanto, a documentação consultada apresenta o fator educação como de grande relevância para a Natura. Portanto, a criação e implementação de mecanismos internos de educação corporativa tornam-se não apenas fundamentais ao incremento de inovações e estímulos permanente à pesquisa e ao desenvolvimento, bem como, possibilita o acesso de seus colaboradores a novos conhecimentos e aprendizagens, sejam estas, individuais ou coletivas. Na seqüência, serão apresentados alguns dados que caracterizam as ações da Educação Corporativa Natura, que é o objeto desse estudo.

4.2.1 Educação Corporativa Natura (ECN): análise documental

Tendo como ponto de partida o artigo Educação Corporativa – Uma experiência Natura, escrito por Denise Asnis, Gerente de Educação Corporativa da Natura, é possível encontrar, de forma objetiva, os princípios que norteiam o modelo educativo desta organização.

Asnis (2005) revela que a preocupação do tradicional setor de treinamento da Natura, concentrava-se não só em suprir as deficiências do sistema oficial de ensino brasileiro, bem como, a adequação das pessoas às próprias necessidades do negócio. O surgimento da área de Educação Corporativa Natura é mais recente, mas, se insere plenamente na dinâmica e filosofia da empresa, que concebe a Natura como um sistema vivo, que incentiva, continuamente, a inovação, a capacidade de responder aos novos desafios, as mudanças, em que os processos educativos primam pela valorização da

participação, colaboração, flexibilidade, confiança, inclusão, diversidade, autonomia. Assim, o papel da Educação Corporativa é:

Desenvolver competências para o sucesso do negócio, criar modelos de aprendizagem baseados nas práticas e no dia-a-dia da empresa, pautar suas ações na gestão de competências empresariais e funcionais, disseminar nossas crenças e valores, aprimorar a cultura organizacional e formar cidadãos mais conscientes da importância de desempenhar bem seus papéis de cidadãos, profissionais e seres humanos. (ASNIS, 2005, p. 119).

A ECN adota os sete princípios de sucesso propostos teoricamente por Eboli (2004), destacando entre estes, o Princípio de nº 2 – Perpetuidade, que enfatiza não só o desenvolvimento das potencialidades humanas, mas também, a transmissão da herança cultural da empresa, sua visão de mundo, suas crenças. A visão da ECN consiste em:

Estimular o desenvolvimento humano, a construção do conhecimento organizacional e as práticas do desenvolvimento sustentável, através da educação permanente de toda a comunidade Natura, inspirando o aperfeiçoamento da vida e da sociedade. (ASNIS, 2005, p. 122).

A gestão do conhecimento, também, se insere num processo contínuo de difusão e disseminação de conhecimentos, em que a busca por vantagens competitivas surge, em decorrência da melhoria de performance e alto desempenho, e se aliando à conscientização de que cada indivíduo é responsável, tanto pelo próprio aprendizado, quanto pelo compartilhamento do conhecimento. Encara-se como desafio manter as pessoas sistematicamente atualizadas em suas competências primárias. Os objetivos da ECN são:

- Gerar oportunidades de aprendizagem que desenvolvam competências para a melhoria do desempenho das pessoas e da empresa.
- Apoiar a formação de lideranças, propiciando uma evolução no processo de sucessão da Natura.
- Criar clima de aprendizagem coletiva por meio da expansão das ações educacionais para terceiros, consultoras e familiares de colaboradores.
- Consolidar a cultura de excelência nos processos, produtos e serviços.
- Nortear as ações de educação a partir do conceito de Desenvolvimento Sustentável, que contempla aspectos econômicos, sociais e ambientais. (ASNIS, 2005, p. 123).

A estruturação da ECN, ocorrida a partir de 2003, ampliou o campo de ação das práticas educativas, possibilitando que líderes e gestores assumissem novos papéis, como educadores e co-responsáveis pela educação e aprendizagem de suas equipes, num processo de colaboração, buscando alcançar a educação de toda a comunidade Natura. Trata-se de um modelo educativo, que visa desenvolver “uma educação transformativa, autônoma, cooperativa, de entendimento integrado, que contemplasse, em todas as suas dimensões, a responsabilidade social, econômica e ambiental.” Esse modelo considera,

ainda, outras dimensões do indivíduo, como: o desenvolvimento afetivo, espiritual, emocional e físico (ASNIS, 2005, p. 124).

De acordo com Asnis (2005) para a Natura, a sua educação corporativa não tem por objetivo assumir ou desenvolver papéis que sejam semelhantes ao das universidades tradicionais; por isso, não optou pelo uso do termo universidade corporativa, mas sim, o de Educação Corporativa. Suas ações encontram-se estruturadas em quatro pilares, que lhes dão sustentação, conforme apresentado na figura 4, a seguir:

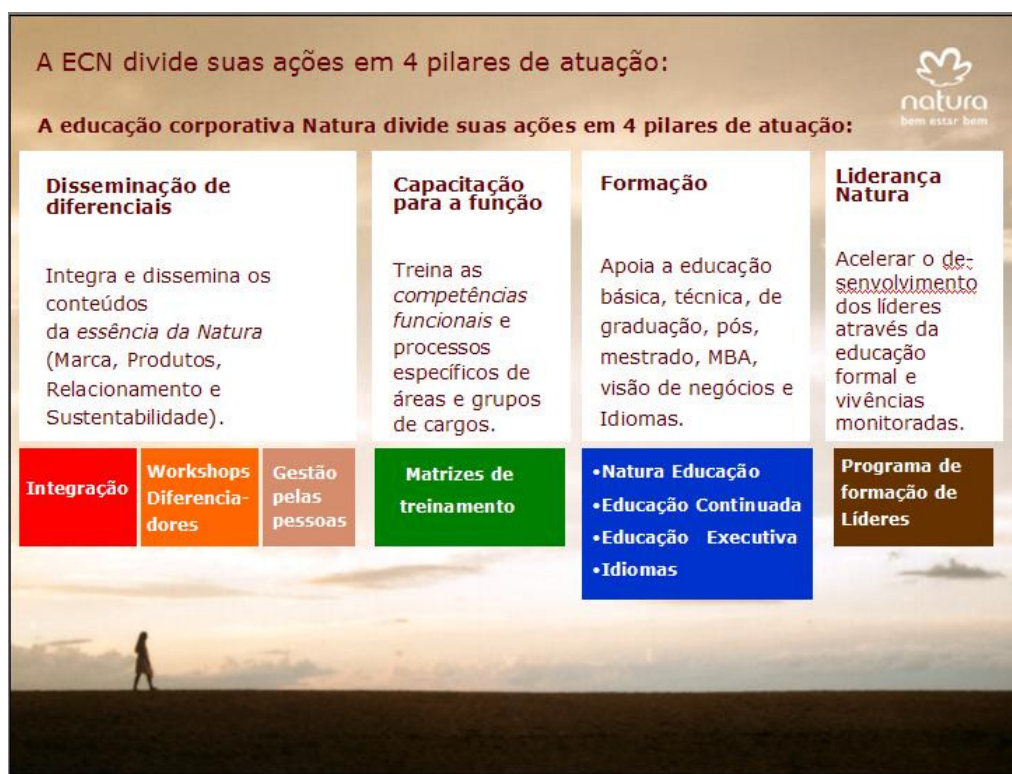


Figura 4: Quatro Pilares da ECN
Fonte: Asnis (2006)

Segundo Asnis (2005) a ECN tem por missão atender um número cada vez maior de pessoas. Ao cumprir com os seus objetivos, a ECN espera que as pessoas sejam capazes de sustentar a cultura empresarial, sendo criativas e inovadoras, além de outros aspectos ligados aos comportamentos e relacionamentos, em que se enfatizam as posturas cooperativas e responsáveis. Para essa autora, tais habilidades não são desenvolvidas nos bancos escolares; por esse motivo, ao adotar ações educativas, que integrem vivências, reflexões e análises, pode ocorrer uma melhor interiorização de tais comportamentos.

As estratégias para o desenvolvimento dos programas contidos nos pilares da ECN, pautam-se em programas presenciais, mesmo que apoiados por outras tecnologias de Educação a Distância. Contudo, tais programas enfatizam a utilização pedagógica dos cinco sentidos, além da razão e da emoção, valorizando, continuamente, a importância dos relacionamentos. Complementando, Asnis (2005) diz que:

Cada ação educacional deve constituir uma verdadeira “experiência Natura”. Cada projeto educacional está associado a uma cor, um cheiro, um sabor, de modo a aguçar o desenvolvimento dos sentidos além da razão dos participantes. (ASNIS, 2005, p. 124).

Uma maior compreensão da sua estrutura de ação pode se dar com a análise dos quadros 10, 11, 12 e 13, abaixo, que apresentam, didaticamente, os componentes que envolvem os quatro pilares da ECN. No primeiro Pilar – Disseminação de Diferenciais enfatizam-se os quatro elementos essenciais da Natura, que são: Marca, Produtos, Relacionamentos e Sustentabilidade. Esse pilar expressa a força do princípio da perpetuidade, onde os colaboradores são mergulhados no mundo Natura, conhecendo a fundo os seus valores, a visão de mundo, aprendendo a agir de acordo com os princípios estabelecidos. O quadro 10, a seguir, apresenta o detalhamento das ações de Integração, Workshops e Gestão pelas Pessoas:

PILAR DISSEMINAÇÃO DE DIFERENCIAIS - NATURA			
Integra e dissemina os conteúdos da essência da Natura (Marca, Produtos, Relacionamento e Sustentabilidade)	Integração	<i>Ação</i>	Integra, dissemina e revisa anualmente os principais conceitos da essência Natura.
		<i>Público</i>	Novos colaboradores, terceiros residentes e temporários.
		<i>Programas</i>	PIC, Integração Internacional, Paixão por Produtos, Negócio Natura, Sustentabilidade, Consultor Colaborador, Manual do Gestor.
	Workshops Diferenciadores	<i>Ação</i>	Aprofunda os conteúdos da essência Natura a todos os gestores, coordenadores e Promotoras de Vendas.
		<i>Público</i>	Gerentes, Coordenadores e Promotoras de Vendas.
		<i>Programas</i>	Marca, Sustentabilidade, Paixão por Produtos, Modelo Comercial.
	Gestão pelas Pessoas	<i>Ação</i>	Desenvolve os gestores de pessoas em ferramentas de gestão de pessoas.
		<i>Público</i>	Gestores de pessoas e coordenadores que gerenciam equipes.
		<i>Programas</i>	Gestão de Pessoas, Ferramentas de Gestão.

Quadro 10: Pilar Disseminação de Diferenciais – Natura

Fonte: Asnis (2006), elaborado e adaptado pelo autor

O Pilar - Capacitar para a função - volta-se para o desenvolvimento de competências funcionais, necessárias para as especificidades das funções requeridas pela Natura. Destacam-se as Matrizes de Treinamento, que se vinculam aos variados cargos ou funções, possibilitando a evolução dos colaboradores na carreira. O quadro 11, a seguir, apresenta outros detalhes desse pilar:

PILAR CAPACITAR PARA A FUNÇÃO		
Treina as competências funcionais e processos específicos de áreas e grupos de cargos.	<i>Ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora Matrizes de Treinamento por área, cargo ou função para preparar os colaboradores para o exercício da função. • Coordena os investimentos em cursos, seminários ou congressos externos, para manter os colaboradores atualizados ou desenvolver habilidades específicas.
	<i>Público</i>	Todos os Colaboradores.
	<i>Programas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos das Matrizes de Treinamentos por área e cargos. • Cursos externos de atualização. • Cursos externos para desenvolver habilidades específicas para as funções. • Treinamento multicultural para áreas que recebem estrangeiros.

Quadro 11: Pilar Capacitar para a Função

Fonte: Asnis (2006), elaborado e adaptado pelo autor

No Pilar – Formação - destacam-se os esforços, empreendidos pela Natura, para que significativa parcela dos seus colaboradores e dependentes possam ter acesso ao sistema formal de ensino, nas suas várias modalidades, o que favorece não só o acesso à educação, mas, também, a sua permanência, por meio dos variados mecanismos de financiamento.

Percebe-se que, entre os motivos que justificam a existência da ECN, há o fato de que o sistema formal de ensino, seja no nível básico, técnico ou superior, não tem conseguido preparar, adequadamente, os indivíduos para o exercício pleno de suas funções, o que exige largos investimentos, por parte das organizações para que sejam supridas tais limitações. Contudo, a Natura, por meio desse pilar, demonstra a sua crença na necessidade de que os indivíduos aprendam, continuamente, valorizando por outro lado, o próprio sistema formal de ensino.

Conforme já apresentado nesse estudo, o Relatório Anual 2006 (NATURA, 2007, p. 53) indica o crescimento dos investimentos em educação, sendo concedidas 768 Bolsas de Estudos, divididos da seguinte forma: Cursos técnico-profissionalizantes (132); Idiomas

(245); Pré-vestibular (12); Universitários (204); MBA e Pós-graduação (175). A seguir, apresenta-se o quadro 12, demonstrativo do Pilar Formação:

PILAR FORMAÇÃO			
Apóia a educação básica, técnica, de graduação, pós, mestrado, MBA, visão de negócios e Idiomas.	Natura Educação	<i>Ação</i>	Bolsa de 50% da mensalidade para educação formal e idiomas.
		<i>Público</i>	Colaboradores, filhos de colaboradores e comunidade de entorno.
	Educação Continuada	<i>Ação</i>	Bolsa de 80% para Pós, MBA e Mestrado em escolas cadastradas.
		<i>Público</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboradores apontados como Recursos Chave e Alto Potencial. • Colaboradores com Alto Desempenho apontados no plano de sucessão. • Caminhos de carreira e PGD.
		<i>Ação</i>	Bolsa de 100% para programas de formação de executivos em escolas internacionais.
	Educação Executiva	<i>Público</i>	Gerentes seniors e colaboradores apontados como: Recursos Chave, Alto Potencial e Alto Desempenho.
		<i>Ação</i>	Bolsa de 80% em escolas cadastradas com gestão individual e da evolução dos idiomas na Natura com foco em: Inglês, Espanhol e Francês.
	Idiomas	<i>Público</i>	Coordenadores e Recursos Chave, Alto Potencial e Alto Desempenho que necessitam na função.

Quadro 12: Pilar Formação

Fonte: Asnis (2006) elaborado e adaptado pelo autor

O último Pilar – Liderança - ocupa-se em manter permanente formação de novas lideranças para a Natura, conforme descrito no quadro13, abaixo:

PILAR LIDERANÇA		
Acelerar o desenvolvimento dos líderes através da educação formal e vivências monitoradas	<i>Ação</i>	Programa de formação de Líderes no perfil de competências do Líder Natura: Inspira, Inova, Realiza e Vive as nossas crenças.
	<i>Público</i>	Gerentes - Recursos Chave
	<i>Programas</i>	Programa de formação de liderança

Quadro 13: Pilar Liderança

Fonte: Asnis (2006) elaborado e adaptado pelo autor

Diante dos elementos apresentados até o momento, Asnis (2005) analisa, por último, a existência de cinco barreiras que, de alguma forma, podem dificultar a evolução da educação corporativa:

- Treinamento da equipe de treinamento: a capacitação e desenvolvimento do corpo técnico foram realizados com o apoio da consultora Cristina D'Arce, que levou a parceria com a Editora Abril, dando ensejo à elaboração o programa Educação para Educadores.
- Falta de engajamento da própria organização nas ações da ECN: com essa preocupação foi criado o Comitê de Educação, que se reúne, mensalmente, com a presidência da empresa para discutir ações, projetos e estratégias educacionais. Os programas ainda contam com a presença do *sponsor* – pessoa de destaque na área, que colabora diretamente na validação dos conteúdos e adequação de objetivos.
- Indefinição entre o objetivo empresarial e a educação corporativa: existe a preocupação em vincular as estratégias e missão da ECN à missão e estratégias de negócios da empresa.
- Falta de entendimento dos colaboradores sobre o papel da ECN: nesse aspecto, destacam-se os esforços para disseminar a diferença entre educação corporativa e treinamento, fazendo uso de programa de *endomarketing*.
- O impacto da educação corporativa sobre o desempenho: diante das práticas apresentadas pela Natura, não existem mecanismos que mensurem o impacto dos investimentos na educação corporativa e, conseqüentemente, sobre o desempenho desses indivíduos, no ambiente organizacional.

Os dados apresentados até o momento, foram extraídos a partir da análise de documentos oficiais da Natura, que evidenciam a consciência empresarial dessa organização, no que se refere à educação, no contexto mundial, em que o conhecimento é cada vez mais requerido. Portanto, retomando as cinco categorias de análise, é possível considerar:

Valores: as ações da Educação Corporativa Natura, encontram-se vinculadas aos princípios expostos na missão e visão de mundo da organização, cujo compromisso em disseminá-los não se restringe apenas aos colaboradores, mas, também, aos produtos e serviços prestados. Nesse âmbito de valores e crenças, encontra-se incluída a cadeia produtiva, que chega ao consumidor final.

Liderança: a liderança no mercado de cosméticos do Brasil, a rápida expansão e internacionalização somam-se ao reconhecimento da Natura, por órgãos diversos e confirmam o papel de seus líderes para a manutenção e disseminação dos seus valores.

A participação ativa dos líderes, nos programas de formação, dá a idéia de que há canais abertos de comunicação e valorização de todos os colaboradores nas várias instâncias da organização.

Programas: a descrição dos programas vinculados aos quatro pilares, apresentou, em linhas gerais, as diretrizes, os objetivos, o público alvo e o alcance esperado. Contudo, conforme descrito por Asnis (2005), a Natura ainda não consegue mensurar o impacto de suas ações educativas no desempenho dos negócios da organização; nem há o interesse em imitar ou fazer o papel que cabe aos sistemas formais de ensino.

No que diz respeito às metodologias utilizadas, ressalta-se o fato da predileção por aulas presenciais, o que valoriza os aspectos vinculados à essência das relações. Por outro lado, esse fato contradiz aspectos teóricos, que indicam o significativo aumento do uso de recursos tecnológicos e de educação a distância nos modelos de educação corporativa. As palavras de Asnis (2005, p. 124) são pontuais nesse sentido: “Nenhum programa desenvolvido é totalmente virtual”.

Contudo, surpreende a vinculação das ações educativas com o que denominam de Experiência Natura. Nesse sentido, as estratégias metodológicas incluem a vinculação do ato de ensinar e de aprender, valorizando não somente os aspectos da racionalização humana e de sua inteligência, mas, também, os aspectos da sua subjetividade, contidos nos sentidos humanos, relacionando as experiências de aprendizagem a cheiros, cores, sabores e sentimentos.

Os dados analisados não permitem inferir, com exatidão, sobre aqueles que, efetivamente, desenvolvem o papel de docentes ou instrutores, uma vez que se destaca,

como figura central desse processo, a presença do *sponsor*. Já nos aspectos ligados aos processos de aprendizagem, não há informações disponíveis que permitam a análise sobre os mecanismos de avaliação da aprendizagem ou desenvolvimento de competências.

Estrutura: os aspectos vinculados à estrutura física e aos recursos humanos não ficam evidenciados na documentação analisada, por tratar do assunto de forma ampla. O Relatório Anual 2006 (NATURA, 2007), faz referência aos recursos financeiros, indicando o volume disponibilizado e o público atendido, contudo, não especifica detalhadamente a estrutura da ECN.

Vínculos: por vínculos compreendem-se as ações de parcerias desenvolvidas tanto no âmbito interno, quanto externo da organização. No que diz respeito às parcerias no campo da Educação Corporativa, a Natura apresenta dados que indicam satisfatoriamente a vinculação das suas várias esferas hierárquicas. A consolidação desse fato, revela-se pela criação do Comitê de Educação, órgão de fundamental importância para a institucionalização da Educação Corporativa.

Não há indicações sobre a vinculação da ECN com instituições de ensino superior, cujo objetivo seja a formação de recursos humanos. O texto de Asnis (2005) indica a ocorrência de apenas um vínculo externo, mesmo assim, com uma Consultora. Por outro lado, se forem analisados outros dados, não diretamente ligados ao campo da educação corporativa, revelam-se inúmeras ações que contemplam as bases teóricas sobre parceria, cujas indicações se fazem presentes no Relatório Anual 2006 (NATURA, 2007), além de outras disponibilizadas pelo *site* da Natura.

Diante dos fatos expostos, é possível inferir que os dados documentais analisados contemplam satisfatoriamente as categorias de análise sugeridas para essa pesquisa. Em seguida, serão analisadas as falas de membros da ECN, relacionados com a implementação dos programas de educação corporativa.

4.2.2 Análise de Entrevistas

Conforme indicado na metodologia desse estudo, foram entrevistadas quatro pessoas que atuam diretamente na Educação Corporativa Natura. Entre estas, três possuem funções vinculadas ao desenvolvimento das ações específicas em alguns dos Pilares que dão sustentação ao modelo de educação corporativa, implementado pela Natura:

Disseminação de Diferenciais, Capacitação para a Função, Formação e Liderança Natura. Numa breve descrição, apresenta-se, a seguir, o perfil dessas profissionais:

Participante 1: Exerce a função de Gerente de Educação Corporativa (sênior); é formada em Administração, está vinculada à Natura desde 2003, e tem como responsabilidade a condução de toda a área de educação corporativa;

Participante 2: Atua na coordenação do Programa de Integração de Novos Colaboradores, que é um dos eixos de ação do Pilar Disseminação de Diferenciais. Formada em Direito, está na Natura há 20 anos, tendo atuado por 15 anos como promotora de vendas e há 5 anos desenvolve a atividade atual;

Participante 3: Vinculada ao Pilar Disseminação de Diferenciais, é coordenadora dos Workshops Diferenciadores (Marca, Produtos, Relacionamento e Sustentabilidade), cujo público é composto por gestores e executivos. Formada em *Marketing*, é colaboradora da Natura há 10 anos, atuou no campo do *marketing* comercial, passando pela área de planejamento de vendas e planejamento mercadológico, até chegar à área do treinamento comercial, onde ajudou a desenvolver o *Workshop* do Modelo Comercial e outros. Encontra-se na área da educação corporativa há 3 anos;

Participante 4: Formada em Dança e Administração, é colaboradora da Natura há 6 meses. Tem em seu currículo uma história de 12 anos de atuação na área de treinamento organizacional, como consultora de empresas. Na Natura, exerce a função de Gerente de Treinamento, sendo responsável pelo Pilar Formação, onde estão inclusos vários projetos que atendem ao público interno e externo.

Para a análise das entrevistas, buscou-se estabelecer possíveis vínculos entre as falas dos entrevistados e conceitos apresentados no marco teórico deste estudo, objetivando ter elementos das práticas desenvolvidas na Educação Corporativa Natura (ECN), que respondessem aos propósitos desta pesquisa.

Tendo como ponto de partida a categoria de análise **Valores**, verificou-se neste estudo, que os resultados esperados dos processos educativos foram ampliados, havendo, por outro lado, a introdução de novos atores sociais nesse contexto, em que a educação formal não é a única detentora do poder de educar, formar, desenvolver competências e preparar os indivíduos para a vivência da cidadania e integração ao mundo do trabalho. Para Eboli (2004, p. 43) “as organizações precisam consolidar e disseminar seus valores e princípios básicos de forma consistente”, permitindo assim, que o indivíduos tenham suas ações direcionadas conforme os objetivos organizacionais, favorecendo a construção da identidade cultural.

Nesse sentido, que valores norteiam a ECN?

- Participante 1: “*Uma das nossas crenças é o desenvolvimento humano contínuo. Portanto, desde a essência da Natura a educação é foco estratégico.*” Diz, ainda, que as diretrizes pedagógicas são norteadas por princípios estabelecidos pela UNESCO, voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, o uso dos cinco sentidos e da razão como fonte de aprendizado, por meio da experiência Natura. Há o respeito pela diversidade de pessoas e culturas, como se demonstra na integração de colaboradores portadores de necessidades especiais.
- Participante 2: diz que uma das crenças da Natura está no reconhecimento da riqueza encontrada na diversidade. Afirma que a maior missão não está em vender produtos, mas em promover o “*Bem Estar Bem*” (lema da Natura), conhecendo e atendendo às necessidades do outros, ensinando-os a cuidar de si, dos outros e do planeta. Reforça a idéia de que todos os colaboradores sejam inseridos no contexto da empresa, e que falem uma mesma linguagem, que envolve a qualidade dos produtos, a inovação, o respeito pelo meio ambiente e uso sustentável dos insumos naturais. Destaca o comprometimento da Natura com a sociedade, por meio de financiamentos na área educacional, incluindo ações em escolas públicas. Afirma a Participante 2: “*A Natura definiu qual é o nosso DNA, que são os nossos Produtos, é a nossa Marca, é a Sustentabilidade e o Relacionamento.*” Outro aspecto apresentado

por essa participante, diz respeito à conservação da história da Natura, isso é, manter vivo o sentido do caminho percorrido, não só do passado, mas, do presente e do futuro.

- Participante 4: relata que as crenças da Natura falam do aperfeiçoamento contínuo e valorização daqueles com os quais se relacionam, da construção do conhecimento de forma permanente em toda a comunidade Natura, havendo para isso, ações direcionadas para colaboradores, filhos de colaboradores e para toda a comunidade de entorno.

Essas informações iniciais confirmam a visão de Kliksberg (2002 a; 2002b) em que afirma que a educação será um investimento de maior retorno, tornando-se um elemento estratégico. O uso dos cinco sentidos, conforme descrito pela Participante 1, encontra respaldo na fala de Aranha (1996), que ao referir-se à educação como algo abrangente, que promova o desenvolvimento da capacidade física, intelectual, moral e do caráter. De acordo com Rios (2002, p. 61), “ao lado da razão, a imaginação, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores.”

Segundo Pires (2005), os papéis atribuídos à educação dependem de visões de mundo e valores. Nesse sentido, as ações de educação corporativa são justificadas em parte, por existirem fragilidades no processo de formação oferecido pelos sistemas formais. Algumas falas confirmam esse ponto de vista:

- Participante 1: relata sobre o forte envolvimento da Natura com as ações educacionais, porém, esclarece qual é o perfil de atuação da ECN:

Nosso princípio é o de que não devemos ocupar o lugar da educação formal - governo ou privado. Nossa competência deve ser a de desenvolver o ser humano para o trabalho e cidadania e não montar programas que devem ser do ensino formal.

- Participante 2: de acordo com essa participante, a contratação de novos colaboradores, para a área de auxiliar operacional da fábrica, exige que tenham pelo menos o ensino médio concluído. Às vezes ocorrem casos em que há demora nesse processo de contratação, por falta de pessoas qualificadas.
- Participante 4: relata que muitas pessoas mesmo com formação no ensino superior, apresentam dificuldades pontuais, não sendo

capazes de usar satisfatoriamente o raciocínio lógico, fazer análise de gráficos, análise de estatísticas, resolver problemas práticos no dia-a-dia da fábrica. E define: “*elas são analfabetos funcionais.*”

Vale lembrar que de acordo com Meister (1999), as organizações estão substituindo segurança no emprego por ofertas de aprendizagem, o que pode favorecer o desenvolvimento da empregabilidade. Exige-se em troca que o empregado apresente maior produtividade e comprometimento com os princípios da organização. De acordo, ainda, com essa autora, a empregabilidade do indivíduo vincula-se a construção de competências como: aprendendo a aprender; raciocínio criativo e resolução de problemas; autogerenciamento da carreira; desenvolvimento de liderança, entre outras.

A segunda categoria de análise é a **Liderança**, principalmente relacionada à atuação dos líderes no desenvolvimento das ações da educação corporativa. As descrições revelam detalhes dessa dinâmica.

- Participante 1: comenta que as estratégias da ECN são validadas com o Comitê Executivo, estando a Educação Corporativa, hierarquicamente, vinculada à Diretoria de RH, que por sua vez, se reporta à Presidência. Ressalta que sempre é possível ter a contribuição da alta cúpula, como, palestrantes em cursos de temas estratégicos da empresa. Diz, ainda, que na fase de implantação da ECN, foi mais fácil obter o apoio da alta cúpula, do que dos gerentes intermediários, fato ocorrido posteriormente.
- Participante 2: confirma os comentários da Participante 1 e reafirma a presença dos executivos nos *workshops*, em que atuam como *sponsor*, contribuindo diretamente na definição de conteúdos, na elaboração do treinamento, como participantes do próprio curso. Diz, ainda, que os executivos são “*formadores de opinião*” e influenciam toda a sua equipe.
- Participante 3: por atuar diretamente com a execução dos *workshops*, que são específicos para os gestores, elogia a efetiva participação dos executivos nas várias etapas de formulação e execução dos eventos, sentindo haver muito apoio. Considera que essa presença é um dos diferenciais dos *workshops*, tornando-se um sinal muito

forte, pelo fato de o presidente comparecer, acolher as pessoas, ter a sinergia com os principais executivos.

Então eu sinto muito envolvimento, e é isso que faz com que a gente tenha um reconhecimento e a educação corporativa consiga de fato se desenvolver na organização.

Para Eboli (2004), a qualidade das ações da educação corporativa, depende da qualidade de pensamento de seus idealizadores. Nesse sentido, é fundamental perceber que de acordo com essa autora, a educação corporativa é um importante veículo de consolidação e disseminação da cultura empresarial, como destacado pelo princípio de N° 2, que trata da Perpetuidade. Meister (1999) reforça a idéia de que o envolvimento ativo da alta gerência como docentes nas ações de educação corporativa, envia uma mensagem para toda a organização, por demonstrar o envolvimento desses líderes com a educação e o desenvolvimento de sua força de trabalho, momentos em que podem ocorrer importantes trocas de conhecimento, a partir desse contato direto com seus empregados.

A razão da existência da ECN deve revelar-se em ações concretas, desenvolvidas no cotidiano da organização, cumprindo com os seus propósitos. Serão analisadas questões relacionadas à categoria de análise **Programas**, cujo foco estará na sua implementação, buscando desvelar detalhes de suas estruturas pedagógicas.

Delors (2004) reforça a idéia de que a educação está em plena mutação, fato que abre espaço para novos atores agirem, incluindo-se as organizações. Essa tese é reiterada por Carnoy (2004), ao afirmar a importância de toda capacitação desenvolvida por meio de treinamento no trabalho e da educação continuada. Por sua vez, Meister (1999) sugere que a aprendizagem não se limita ao término do ciclo da escolarização formal.

Para Fleury e Fleury (2004, p. 45) a gestão do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem nas organizações envolvem três processos interdependentes: “aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, disseminação e construção de memórias, em um processo coletivo de elaboração das competências necessárias à organização.” Eboli (2004) fala que por meio do princípio N° 3 – Conectividade – é fundamental a construção social do conhecimento, apontando que o ciclo de gestão do conhecimento e envolve: geração, assimilação, comunicação e aplicação.

A ECN incentiva e permite o acesso de todos trabalhadores à educação e a formação continuada? As respostas revelam que:

- Participante 1: para essa participante, a educação é um dos diferenciais competitivos da Natura, sendo todas as áreas atendidas com a mesma intensidade. Informa que, em 2006, foram realizadas 401 turmas de treinamentos. Diz que cada Pilar tem uma estrutura diferente de atuação e que a formulação das ações educativas são construídas coletivamente. Quanto aos aspectos metodológicos, informa que as aulas presenciais respondem por 80% dos cursos. O acesso aos programas pode se dar por: auto-inscrição, programas obrigatórios, além de outros que seguem uma matriz de indicação ou de participação voluntária. Os cursos internos são custeados totalmente pela Natura, e os programas externos, de formação acadêmica, seguem os critérios do Programa Natura Educação. Não há vinculação entre formação e salários, sendo a progressão funcional vinculada à performance e ao desempenho profissional. Os docentes que atuam nos cursos ou *workshops* são da própria Natura, podendo ocorrer a contratação de externos para atuarem em programas específicos, no Brasil ou no exterior.
- Participante 2: segundo o seu relato, as diretrizes do planejamento estratégico definem as ações, e espera que todos se alinhem com os diferenciais da Natura. A meta anual é de que 40% dos 4.600 colaboradores tenham no mínimo 40 horas de treinamento por ano. Releva que todos os cursos são realizados em Cajamar, inclusive para os colaboradores e gestores de outras operações (exterior). Especificamente falando das ações do Programa de Integração, estas são desenvolvidas a cada 10 ou 15 dias, conforme ocorrem novas contratações. Quando necessário, turmas extras são formadas. Os terceirizados e temporários passam por um Programa de Integração mais rápido, devendo fazer o curso básico “Introdução à Sustentabilidade”, que é obrigatório. O acesso dos colaboradores aos cursos se dá por convite aos gestores e estes indicam quem deve participar. Alguns cursos são ofertados quando solicitados pelas respectivas áreas. Além da indicação do gestor, o colaborador poderá indicar cursos do seu interesse no momento da avaliação de

desempenho. Não há vinculação entre formação e salário. As consultoras não são incluídas como colaboradoras, por não terem vínculo empregatício com a Natura.

- Participante 3: referindo-se aos *workshops*, diz que são 4 temas, cuja participação é de 3 turmas por ano para cada tema, num total de 12 eventos. O público é formado por 75 gerentes e diretores, por ano em cada tema, fazendo o total de 300. Considerando que, no Brasil, são 400 (entre gerentes e diretores), as ações não alcançam a todos no decorrer do ano. Gerentes de outras operações (situadas no exterior) também são convidados para os *workshops*. São utilizados palestrantes internos e há a presença do *sponsor*, que geralmente é o diretor da área. São realizados pré-estudos com materiais enviados pela *Internet*, do tipo *e-learning*, com 20 a 30 dias de antecedência para nivelamento do conhecimento. A duração média dos *workshops* é de 3 dias, exceto o da Marca que têm duração de 4 dias. A recomendação é que os 4 temas sejam feitos durante os 3 primeiros anos de sua contratação. Quanto à metodologia, são utilizados: filmes, discussão de casos, jogos, simuladores de negócios, de forma que os recursos sejam adequados às características de cada *workshop*. Destaca-se que dentro do *Workshop* dos Produtos é realizado um *workshop* de perfumaria, onde os participantes cheiram essências, são levados a trabalhar a memória olfativa, podendo produzir um perfume e levá-lo para casa. Ao ser desenvolvido o subtema – Surpreender - trabalha-se a Sala de Sensações, ou seja, há uma caixa em o cursista terá que introduzir a sua mão, momento em que sentirá diferentes sensações, além de outras atividades, sendo conduzido a experimentar diferentes gostos. Dentro do *Workshop* da Sustentabilidade, reserva-se um dia em que é tratado especificamente sobre o indivíduo, em que fazem reflexões sobre a situação do mundo e a posição da Natura em relação a tudo isso. Então, todos são levados a uma visita que pode ser num lixão ou em uma favela, em que a Participante 3 expressa os motivos desse tipo de visitação:

o que está em jogo aí, é o impacto da pessoa nunca ter parado para olhar isso, não ter si visto como causa dessa consequência. Acho que a ficha cai de fato.

De acordo com o relato da Participante 3, há pessoas que pela primeira vez está vendo essa realidade (favela e lixão). Entretanto, os motivos que mais chocam são pessoais e distintos:

por que às vezes ver a montanha de lixo choca mais para um, mas, para outro, ver uma menina de 12 anos grávida choca mais.

Ao retornarem da visita, são realizadas discussões e reflexões para que possam pensar em possíveis alternativas para os inúmeros problemas socioeconômicos constatados na visita.

- Participante 4: buscando dar uma visão de toda a estrutura dos 4 Pilares da ECN, essa participante explica que o processo de Integração não ocorre apenas no momento de chegada dos novos colaboradores, mas, perpassa por vários outros momentos dentro da estrutura da Natura. Fala rapidamente pelos temas diferenciais da empresa que são: Marca, Sustentabilidade, Relacionamento e Produto. Explica sobre a intenção dos produtos - a paixão, a questão sensorial, a inovação - e aborda sobre o relacionamento, que tanto pode ser interpessoal, como, também, comercial que é a venda direta. Portanto, para os gerentes o processo de integração executiva pode levar 6 meses, havendo ritos internos, como ocorre no café da manhã com o Presidente. Refere-se, ainda, ao programa de *e-learning*, que é o guia do gestor. Já na área de Gestão de Pessoas, também ligada ao Pilar Disseminação de Diferenciais, a 4ª participante fala do desafio da Natura em dar continuidade e melhorar o cuidado do gestor com as pessoas, fato que envolve uma série de ações da própria dinâmica organizacional. Referindo ao Pilar - Capacitação para a Função - aborda a estrutura das Matrizes de Treinamento, dizendo que são contínuas, não possuindo limitações pré-estabelecidas para sua conclusão, além do fato de que suas ações são voltadas para os aspectos funcionais. Essa participante complementa seus comentários afirmando que existem distinções entre as Competências Essenciais e Competências

Funcionais. Assim, as competências essenciais são 4 (Inspirar, Realizar, Inovar e a nuclear que é Vive as Nossas Crenças) que se subdividem em outras, formando um total de 10 competências, as quais *“permeiam todo o ciclo de desempenho, avaliação do colaborador, e os nossos programas devem apoiar”*. Esclarece, ainda, que a Matriz de cada diretoria tem que refletir essas competências essenciais. Voltando a discussão para o Pilar Formação, que é a sua área de atuação, revela que esse Pilar apóia a formação continuada, por meio de diferentes programas e ações:

- Natura Educação é um programa criado em 2000, tendo surgido, inicialmente, na área da assistência social, com o objetivo de apoiar a comunidade Natura, a continuar seus estudos em cursos formais. O público desse programa é formado pelos colaboradores e seus dependentes, cujo custeio é subsidiado pela empresa, não havendo vinculação entre o curso desejado e a carreira. Essa participante reafirma o fato de que:

a educação tem um orçamento designado para esse programa, que não é tratado como benefício, mas, como um investimento em educação.

Como exemplo, a participante apresenta o caso de um colaborador da fábrica, cuja filha está concluindo o Curso Técnico em Culinária e Hotelaria, afirmando: *“e o que isso tem a ver com a gente? Tudo, ela é filha do colaborador.”* Relata, ainda, haver casos em que os colaboradores fazem por espontânea vontade a vinculação entre o curso e a carreira, deixando claro que o colaborador é livre para fazer a escolha do curso que lhe parecer mais adequado. Anualmente são redefinidos os critérios de acesso às bolsas, sendo que, em 2006 foram concedidas 718 bolsas, para uma população de 4 mil colaboradores.

- Educação Continuada: volta-se para o apoio às pessoas classificadas numa matriz de desempenho, chamado de “Recursos-Chave”, cujo subsídio para formação pode variar de 50% a 80%.

- Educação Executiva: vincula-se à formação de novos diretores, e ao interesse no processo de internacionalização da empresa. Como exemplo, cita o caso de um diretor que já havia realizado uma pós-graduação no MIT, nos Estados Unidos e, recentemente, concluiu um curso em Londres. O subsídio nesses casos é de 100%. A meta é oportunizar a liberação de cursos para 3 diretores por ano.
- Cursos de Idiomas: a prioridade é o Inglês, língua utilizada nas operações externas.
- A participante 4 relata a existência de outras ações, onde a Natura tem atuado em cursos voltados para a comunidade de entorno. Apresenta como exemplo um curso que está sendo ofertado a 66 alunos da comunidade, com idade entre 18 e 24 anos; 80% desses alunos já haviam passado por processo seletivo para trabalhar na Natura e não conseguiram a vaga. Com o intuito de dar-lhes melhores oportunidades de crescimento pessoal, foram enviados convites para suas residências. Numa ação conjunta com o SENAC, com a Secretaria Municipal de Educação de Cajamar e patrocínio da Natura, são desenvolvidos temas que incluem: atitude empreendedora e *marketing* pessoal, levando-os a compreender o mundo das corporações, sendo viabilizada a realização de visitas à Natura e a outras empresas da região. Ainda nesse sentido, há outra iniciativa que busca envolver outras empresas e o SENAI, objetivando a construção de um Curso Técnico em Mecânica, em que a Natura tem a intenção de subsidiar uma turma inteira. As articulações e negociações desse curso estão em andamento.

Permeando a noção de educação ao longo da vida, verifica-se na literatura que os indivíduos são chamados a assumirem novas posturas, incluindo-se nesse contexto o seu autodesenvolvimento, seja ele no campo acadêmico, como no campo das competências para o trabalho. Delors (2004) refere-se a essa questão ao afirmar que cada indivíduo deve saber conduzir o seu destino. Para Kellen (1996) os conceitos de aprendizagem ao longo da vida não tiveram sucesso e os resultados esperados não foram alcançados. Para Zabalza

(2004) a formação contínua deve transcender a etapa escolar e vincular-se à realização pessoal e profissional do indivíduo.

Outro aspecto fundamental para essa análise, concentra-se na formação das competências, que para Zarifian (2001) estão inseridas num contexto em que o indivíduo é chamado a tomar iniciativa e a assumir responsabilidade. Fleury e Fleury (2004) também falam da competência como um saber agir responsável. Por sua vez, Ramos (2002) ressalta que a noção de competência transcende aos aspectos restritivos da prescrição da função, ao valorizar as qualidades individuais. Contudo, a posição de Eboli (2004) é esclarecedora:

Cada vez mais se percebe a necessidade de as empresas deixarem de encarar o desenvolvimento de pessoas como algo pontual, treinando-as em habilidades específicas. A postura voltada à aprendizagem contínua e ao autodesenvolvimento é um estado de espírito, um processo de constante crescimento e fortalecimento de indivíduos talentosos e competentes. Cabe às organizações, entretanto, criar um ambiente favorável para sua manifestação (EBOLI, 2004, p. 44).

Com base nesses argumentos, deu-se continuidade à análise de aspectos importantes como: avaliação da aprendizagem, postura dos colaboradores e envolvimento com o autodesenvolvimento, além de fatores ligados à certificação, entre outros argumentos. As ações da organização por si só são suficientes e eficazes para promover a educação continuada? Como envolver o colaborador nesse processo e definir qual é a sua responsabilidade?

- Participante 1: de acordo com o plano de desenvolvimento individual, no processo de avaliação de desempenho, há a possibilidade de o colaborador sugerir o seu ingresso em áreas do seu interesse. Contudo, há limitações ou restrições em virtude de verbas e tempo. Relativamente à percepção dos colaboradores, as ações da ECN alcançaram 77% de favorabilidade. Porém, a fala dessa participante aponta o fato de que não existe a avaliação de impacto da ECN sobre a organização. São utilizados os mecanismos de avaliação do sistema *Balanced Score Card* e indicadores de resultados mensais. Contudo, não há relatórios específicos da ECN, cujos dados gerais são divulgados no Relatório Anual da Natura. Fatores relevantes são evidenciados com o aumento no número de participações de colaboradores, número de cursos, além do crescente investimento na área.

- Participante 2: descreve que alguns colaboradores reclamam pelo fato de que não teriam tempo para fazer os cursos, avaliando posteriormente que aquele momento foi importante e que coisas novas foram aprendidas. No que se refere à avaliação, diz que essa é feita de forma processual, principalmente no cotidiano, não sabendo responder se há reprovações nos cursos de formação. Considera, ainda, essa participante, que os colaboradores que estão chegando na empresa e que participam do Programa de Integração, apresentam um *feedback* bastante positivo por ainda não estarem desempenhando suas funções, tornando-se mais abertos e receptivos.
- Participante 3: no que se refere aos *workshops*, diz que são realizadas avaliações formais por meio de formulários, em que é avaliado o evento. Há um segundo momento, em que são abertas as discussões, permitindo uma avaliação com caráter mais qualitativo, e que influencia, diretamente na elaboração dos novos eventos.
- Participante 4: essa participante indica haver resistências por parte dos indivíduos, no processo de se envolverem com a própria aprendizagem, tornando-se portanto um desafio a ser superado. Acredita ser necessário desenvolver ações educativas onde a aprendizagem seja cooperativa, envolvendo o indivíduo de forma ampla. Posturas como: “*estou aqui, faça-me aprender...*” ainda são encontradas. A participante descreve a Natura como uma organização que assumiu ao longo dos anos uma postura de ser provedora. Nesse aspecto, há relatos onde se ouve por parte dos colaboradores, comentários do tipo:

...a empresa tem que prover. Então, a educação não consegue fomentar, instigar a pessoa a ir buscar conhecimento, é na postura do que você tem que me dar...

Para essa participante 4, não se trata do fato dos indivíduos não desejarem aprender ou serem apáticos em relação à própria formação, há segundo a sua percepção, uma postura de sempre esperar o que a empresa vai oferecer. Nesse aspecto, a idéia de autodesenvolvimento que é incentivada pela empresa é mal compreendida. Com relação à avaliação dos resultados das

atividades de formação, considera que há discussões internas sobre a definição de critérios. A avaliação de Reação não é considerada como essencial para a aprendizagem. Por outro lado, os gestores de área podem avaliar com mais propriedade se houve melhoria no desempenho de seus colaboradores. Portanto, o treinamento não é considerado como a única variável. No caso específico da fábrica, ocorre maior controle formal das avaliações em virtude do ISO. Com relação à carga horária de formação prevista para o ano, onde se observa a relação hora/homem, inclui-se as atividades do Programa Natura Educação. Já no que diz respeito à certificação, a participante relata que somente os *workshops* e eventos com maior carga horária são contemplados, havendo discussões internas quanto à viabilidade de se certificar outros eventos, fato que gera opiniões divergentes.

Os relatos apresentados pelas participantes traduzem a riqueza de situações vivenciadas no cotidiano da organização, que apesar dos esforços empreendidos e dos recursos investidos, requer permanente atenção às inúmeras variáveis do seu contexto interno.

Mesmo não fazendo parte do marco teórico, há referências nas entrevistas, que indicam a ocorrência de casos, onde o colaborador possa ter assumido uma postura que indica falta de iniciativa, aguardando sempre o que a empresa tem a oferecer. Esse tipo de situação pode encontrar respaldo teórico nas explicações do sistema de ação cultural brasileiro, abordado por Prates e Barros (1997) que descrevem o estilo brasileiro de administrar, refletindo sobre o fato de que entre líderes e liderados, há o estabelecimento de fortes vinculações com fatores que incluem: concentração de poder, personalismo, postura de espectador e evitar o conflito. Para efeito deste estudo, e com referência aos comportamentos de alguns colaboradores, abre-se a possibilidade de que se comprovem casos onde ocorra a postura de espectador, que consiste em:

Denominado de *postura de espectador*, com suas principais vertentes de mutismo e baixa consciência crítica e, por conseqüência, de baixa iniciativa, pouca capacidade de realização por autodeterminação e de transferência de responsabilidade das dificuldades para as lideranças. Este processo de infantilização, que reforça o baixo nível de consciência crítica, faz com que, mesmo havendo maior liberdade de atuação, não se saiba o que se quer, faz com que não exista vontade própria. (PRATES e BARROS, 1997, p. 61- 62, grifo dos autores).

Entretanto, não se pode generalizar que a postura de espectador seja uma regra aplicável a todos os casos. Ainda sobre a questão da autonomia do indivíduo para com o próprio desenvolvimento profissional, estudos realizados por Dutra (1997, p. 161) indicam que: “As pessoas não foram estimuladas em suas vidas a pensar de forma estruturada em seu desenvolvimento, deixando a cargo da empresa ou do acaso o direcionamento de suas carreiras e desenvolvimento profissional.”

O fato de terem sido concedidas 718 bolsas de estudo, só no ano de 2006, revela que 15% dos colaboradores ou seus dependentes foram beneficiados, demonstrando interesse no crescimento pessoal e profissional. Por outro lado, é possível constatar que o alcance de algumas ações da ECN, estende-se para além dos limites da fábrica, chegando a outros participantes da cadeia produtiva e da comunidade de entorno. Cumpri-se nesse sentido, parte dos objetivos da ECN, que de conforme Asnis (2005, p. 123), ao se investir em educação, a Natura busca “gerar oportunidades de aprendizagem que desenvolvam competências para a melhoria do desempenho das pessoas e da empresa.”

Do ponto de vista da aprendizagem, sabe-se que os fatores anteriormente apresentados podem ter importante função na aprendizagem individual, como também, na aprendizagem coletiva. Contudo, seriam necessários outros estudos para melhor compreensão de como se dá o processo de avaliação de resultados da ECN, podendo, assim, encontrar indicadores que revelem o impacto desses esforços educativos no desempenho dos indivíduos e da organização. Por outro lado, é clara a postura da ECN no sentido que os seus objetivos educacionais não são os mesmos daqueles encontrados em escolas dos sistemas formais.

A dificuldade em avaliar os resultados da educação corporativa, não se restringe especificamente ao caso da ECN, pois já havia sido constatado por pesquisa realizada por Eboli (2004), que ao analisar as ações vinculadas nas empresas no sentido de desenvolver a aplicabilidade do Princípio N° 7 – Sustentabilidade - chega a seguinte conclusão:

Embora a preocupação de se tornar um centro de agregação de resultados para o negócio esteja presente em todos os casos pesquisados e a percepção geral dos dirigentes seja de que o desempenho da empresa melhorou depois da implantação da UC, não se observa o esforço correspondente em implementar um sistema métrico que permita avaliar de forma objetiva o impacto da UC nos negócios. Nos melhores projetos de UC existentes no Brasil, esse princípio é o mais vulnerável e o mais distante da prática! (EBOLI, 2004, p. 237).

Ainda com referência à questão da avaliação, Meister (1999) relata que entre os dez objetivos e princípios da universidade corporativa, encontra-se a necessidade de

estabelecer um sistema de avaliação dos resultados e dos investimentos. Porém, constata que nesse campo da avaliação não existem regras pré-definidas que possam ser julgadas como únicas. Por esse motivo, as organizações necessitam desenvolver seus próprios modelos de avaliação, concluindo que:

Quase sempre, os resultados do treinamento são medidos pelo número de horas de treinamento por funcionário por ano, pelo número de funcionários em treinamento e pela porcentagem de receita gasta em treinamento. Apesar de esses indicadores serem importantes, eles medem apenas o investimento em treinamento e não o que ele produziu (MEISTER, 1999, p. 81).

A próxima análise será enfocada na categoria **Estrutura**, tendo em vista os recursos que dão suporte às práticas da ECN:

- Participante 1: relata que a Natura criou o seu próprio conceito de educação corporativa. Para isso, conta nesse ano com um orçamento de 12 milhões de reais, tendo 17 colaboradores diretamente ligados a ECN, além de 15 indiretos, que auxiliam na parte de logística de treinamento. A ECN possui sede própria, cujo prédio comporta 2 auditórios, 20 salas de treinamento e espaço multifuncional, onde se realizam vários eventos. A equipe principal é formada por indivíduos que possuem formações acadêmicas variadas, em que constam: administradores, economistas, psicólogos, pedagogos, biólogos entre outros, havendo um sentido multidisciplinar.
- Participante 2: referindo-se ao aumento de pessoas participantes dos eventos, e, respectivamente, o aumento de trabalho, surgiram algumas restrições em torno do espaço físico. Os investimentos realizados nos workshops são altos, girando em torno de R\$ 2 mil, por participante. Ressalta a participante que não há estrutura para hospedagem dos cursistas, sendo estes encaminhados para hotéis na região.
- Participante 3: informa que os *workshops* só conseguem atender a 300 participantes ao ano, exigindo muito esforço e a atuação de equipes de suporte para a montagem de toda a estrutura física e logística dos eventos. Assim, diz a participante, surgem limitações que envolvem aspectos orçamentários, disponibilidade de vagas para os colaboradores e de agenda. Confirma a informação de que o

custo do *workshop* é alto, cujo valor é de R\$ 2 mil por participante. Por outro lado, afirma que para aumentar o número de eventos e de participantes, será necessário aumentar a equipe.

- Participante 4: Como no caso do Pilar Formação, as principais atividades não são desenvolvidas especificamente pela ECN e não há o dispêndio de grandes recursos estruturais. A participante faz referências aos recursos dos demais Pilares.

Como demonstrado pelas falas apresentadas, a Natura possui uma significativa estrutura física, além dos recursos humanos e financeiros que possibilitam a execução de suas ações.

Contudo, ao retomar as bases teóricas propostas por Meister (1999, p. 20), essa autora destaca que “independente da existência de um prédio físico, o foco saiu da sala de aula e dirigiu-se para um processo de aprendizagem, onde a prioridade é entrar em contato com o conhecimento da organização como um todo.” Afirma, ainda a autora, que as empresas de sucesso serão aquelas que conseguirem atrair, desenvolver e reter os indivíduos mais competentes. Para tanto, Meister (1999) acredita que as universidades corporativas devam se transformar em laboratórios de aprendizagem, para buscar a superação de antigos modelos pautados no treinamento, estimulando o surgimento de novas idéias e soluções, além de buscarem caminhos que incluem modelos educativos que façam uso de novas tecnologias, como: via satélite, aprendizagem multimídia, tecnologias de aprendizagem cooperativa, aprendizagem via Internet e campi virtuais.

Nesse sentido, Vargas e Abbad (2006) trazem para a discussão das universidades corporativas o uso de estratégias do e-learning, considerando que:

Segundo Rosemberg (2001), uma abordagem mais ampla do e-learning deve prover soluções tanto para treinamento quanto para a gestão do conhecimento nas organizações. O verdadeiro desafio para a aprendizagem do tipo e-learning, é a capacidade de distinguir a necessidade de informação (gestão do conhecimento) da necessidade de instrução (treinamento on-line) e, principalmente, a compreensão de como essas duas necessidades podem trabalhar em conjunto (VARGAS e ABBAD, 2006, p. 156).

Na análise da categoria **Vínculos**, foram re-visitadas as bases teóricas que constituíram esse trabalho. Nesse ponto, o principal objeto da análise foi a implementação de parcerias, sejam estas, internas ou externas. Apesar de o foco desse estudo basear-se nas ações da educação corporativa, foram observados outros elementos que surgiram nas entrevistas, sinalizando o estabelecimento de parcerias.

De acordo com Eboli (2004), ao discutir o Princípio de Nº 6, que trata da parceria, é afirmado ser importante para as organizações, estabelecer parcerias internas (líderes e gestores) e externas (instituições de ensino superior), visando o desenvolvimento contínuo das competências de seus colaboradores. Marcovitch (1998) considera ser a universidade um instrumento de coesão social, e para isso, auxilia no desenvolvimento de competências para que as demais organizações sejam mais competitivas.

Para Brisolla (1998), universidade e empresa possuem mundos diferentes, são duas almas. Chaimovich (1999) aborda a questão das concepções que distanciam e criam barreiras entre universidade e empresas, vistas como entes isolados, o que Plonski (1998; 1999) considera como dificuldade na gestão da parceria. Porém, para Gregolin (1998) a interação universidade-empresa é vista como instrumento de desenvolvimento. Já Meister (1999), reforça a idéia de que as organizações não podem se manter isoladas, autônomas.

Considerando os aspectos apresentados anteriormente, as entrevistas indicam que:

- Participante 1: sua fala demonstra que os vínculos internos encontram-se presentes em vários momentos. Porém, não há vínculos estabelecidos com instituições de ensino superior, visando o desenvolvimento de recursos humanos. Não há indicações das causas do não estabelecimento de parcerias externas com IES.
- Participante 2: refere-se, em sua fala, às várias ações que possibilitam visualizar os vínculos internos, cujos fatos já foram abordados anteriormente. Comenta sobre o convite feito a consultores externos para o atendimento de alguns casos específicos, como por exemplo nos *workshops*. Em relação às IES, não tem conhecimento sobre o estabelecimento de qualquer parceria. Contudo, faz questão de enfatizar o envolvimento da Natura em diversas ações que entram no rol da sua responsabilidade social, sendo estabelecidas parcerias com a sociedade, ONGs, escolas e comunidades extrativistas.
- Participante 3: destaca a participação de líderes e gestores nas ações da educação corporativa, havendo vários trabalhos coletivos para estruturação das ações. Comenta sobre o convite feito aos consultores externos para atuação nos *workshops*, cabendo a maior

parte das ações aos membros internos. Desconhece a existência de parcerias com IES. Ressalta, porém, que no desenvolvimento do Programa Crer para Ver, que é um programa institucional, houve intensa parceria com as consultoras para a mobilização da comunidade, no sentido de que retornassem à escola, cujas matrículas ocorreram na modalidade do EJA. Diz, ainda, essa participante, que apesar de não ter os dados exatos, só no primeiro ano desse programa mais de 30 mil inscrições foram realizadas nas escolas públicas.

- Participante 4: devido às características do Pilar Formação, algumas ações requerem o desenvolvimento de parcerias internas, além de outras externas, entre as quais incluem órgãos como SENAC, SENAI, Prefeitura Municipal de Cajamar.

No Programa Natura Educação, eu tenho na minha gestão, um orçamento de ações para a comunidade.

A participante refere-se, ainda, a outras experiências que não são desenvolvidas diretamente pela área de educação corporativa, como é o caso do Programa Natura Campus, desenvolvido pela Diretoria de P&D, que tem por intenção aproximar a pesquisa acadêmica e a pesquisa comercial, estabelecendo parcerias, no sentido de *“não inovar sozinho, mas inovar com o conhecimento da universidade.”* Fazendo referências às exigências impostas pela legislação do MEC, para que haja a chancela de cursos formais, comenta que os critérios rígidos de carga horária, são fatores dificultadores. Por outro lado, os investimentos são muito altos e pode não haver o retorno esperado. A sua percepção é de que organização e universidade não se falam, justificando: *“eu acho que é falta de hábito de ambas as partes.”*

Nesse aspecto, percebe-se que os vínculos internos, em especial, aqueles destinados ao desenvolvimento dos recursos humanos estão estabelecidos e fazem parte da dinâmica da organização. A ausência de vínculos externos entre a ECN e as universidades ou Instituições de Ensino Superior, voltadas para o desenvolvimento de pessoas é um fator que chama a atenção. Assim, a contribuição que se pode estabelecer em relação aos

sistemas formais de ensino, corresponde às suas ações específicas de formação de pessoas em nível médio, técnico-profissionalizante ou ensino superior, capazes de vivenciarem a cidadania e desenvolverem as potencialidades necessárias a uma vida produtiva.

Portanto, o modelo de Educação Corporativa assumido pela Natura, deixa explícito o caráter institucionalizante de suas ações, com ênfase na disseminação de suas crenças, valores e missão, contribuindo diretamente no processo de aculturação de novos colaboradores, fato que, também, é compartilhado com a cadeia produtiva. Outro elemento relevante nesse aspecto, diz respeito à auto-suficiência da ECN, considerando que executivos, gerentes, entre outros colaboradores da própria organização, são os principais agentes de formação.

Mariotti (1999) considera que a educação corporativa é sistêmica e se difunde não linearmente, mas em rede. Por sua vez, a idéia de rede traz um sentido de abertura e de inter-relações que, aplicado à gestão de pessoas, pode trazer benefícios mútuos.

Entretanto, cabe lembrar as ponderações apresentadas por Senge (2005, p. 46) ao dizer que as organizações não podem se considerar em estado permanente de excelência, uma vez que existe sempre algo a ser melhorado e aprendido. E assim define: “Uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam sua realidade. E como podem mudá-la.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

A educação esteve no foco de todo este estudo, onde se buscou apresentar uma revisão de vários pontos de vista sobre esse fenômeno, que envolve questões históricas, culturais, econômicas, ideológicas, numa multiplicidade de vertentes que por vezes são antagônicas e excludentes. Considerando, todos esses aspectos, houve a preocupação em voltar o olhar para as dimensões de um tipo de educação que não acontece nas salas de aula dos sistemas formais de ensino, mas, sim, que se constitui num dos retratos do contexto atual, em que as organizações também se inserem no campo educacional, possibilitando o acesso de seus colaboradores (empregados) a processos educativos, sob a denominação de Educação Corporativa. Entretanto, o surgimento de novos atores no campo educacional, entre estes, as organizações empresariais, não invalidam ou substituem de acordo com Delors (2004) a importância do sistema formal de ensino.

Vale ressaltar que de acordo com Meister (1999) não se pode mais dividir a vida dos indivíduos em dois momentos distintos, como ocorria no passado, onde se considerava o tempo de ir para a escola e o posterior a sua formatura. Hoje, espera-se que a base de conhecimentos do trabalhador seja desenvolvida ao longo da vida. Zabalza (2004) reforça essa posição, ao dizer que a formação contínua insere-se no ciclo vital das pessoas, isso é, transcende a etapa escolar.

Se os pontos de vista sobre os enfoques e objetivos educacionais, por vezes, geram infundáveis debates sobre os reais propósitos da educação, não há de se estranhar que possam existir divergências, quanto ao papel da educação corporativa, e sobre o seu impacto na vida dos indivíduos, das organizações e da sociedade. Entretanto, não se pode deixar de considerar tais iniciativas como uma realidade do contexto organizacional. O trabalho tem se constituído, cada vez mais, num espaço privilegiado para o desenvolvimento de novas aprendizagens, da criatividade, de vivências, de experiências e de competências. E esse papel das organizações no processo de formação dos indivíduos é analisado por Carnoy (2004, p. 30) ao dizer que: “a capacitação geral deva ser mais valiosa para a carreira de uma pessoa, especialmente se a capacitação específica puder ser obtida por meio do treinamento no trabalho e da educação continuada...”

Ainda com referência ao marco teórico, foram discutidos fatores ligados às noções de educação para vida e/ou educação continuada. Conforme demonstrado, as propostas não trazem grandes novidades teóricas, considerando que essa discussão já existe desde a

década de 1950, sem que os sistemas formais de educação tenham conseguido avançar nesse sentido. Há, portanto, a necessidade de que sejam re-significados tais valores no âmbito das políticas públicas, para que, efetivamente, se torne realidade na sociedade brasileira, não se transformando apenas em exigência formal, determinista, impregnada de modismo e imediatismo.

A afirmação de Schultz (1973, p. 33) que diz: “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição...”, constitui-se num discurso que não se transformou em realidade concreta para boa parte da população, pois requer a existência de condições estruturais, que estão além da simples vontade dos indivíduos em investirem ou não em educação e no autodesenvolvimento.

Portanto, visão de Gadotti (2005) ao afirmar que apenas aqueles que possuem melhores condições sócio-econômicas podem efetivamente atingir os objetivos da educação permanente, faz sentido num país como o Brasil, onde os índices educacionais são alarmantes, refletindo as disfunções históricas ocorridas em torno da formação educacional da população.

Os dados apresentados por Kliksberg (2002a) revelam que a educação ainda é considerada um fator de mobilidade social e de pré-requisito para a inserção produtiva estável. Entretanto, esse autor avalia com preocupação os problemas que os sistemas formais de ensino enfrentam, principalmente, nos quesitos: evasão, repetência e qualidade da educação. Reflexos dessas disfunções no campo educacional são apresentados por Mourão e Palácio-Puentes (2006), ao afirmarem que estatísticas indicam que menos de 10% da população economicamente ativa, no Brasil, tenha tido acesso a algum tipo de formação profissional.

Outro tema amplamente discutido não somente no interior da escola, mas principalmente, no mundo corporativo, tem sido a formação e desenvolvimento das competências. Zarifian (2001) define a competência como tomar iniciativa e assumir responsabilidades. Para Fleury e Fleury (2004) há também a vinculação entre conhecimentos, habilidades e atitudes, em situações de trabalho. De acordo com Ramos (2002), a noção de competência transcende aspectos restritivos da prescrição, valorizando qualidades pessoais, saberes, saber-fazer, entre outros atributos pessoais como: potencialidades, desejos, valores.

Um questionamento permanece sem respostas: mantidas as atuais estruturas, as escolas e universidades brasileiras estariam aptas a formarem indivíduos competentes, capazes de atuarem autonomamente, vivenciando a cidadania e ao mesmo tempo capazes de enfrentar os desafios do mundo trabalho? Vale lembrar, que Postman (2002), ao falar sobre os deuses que são propagados pela escola, analisa que por meio do deus da Utilidade Econômica, o processo de escolarização é impregnado por idéias que sustentam a ilusão de que todos terão bons empregos, sucesso e ingresso competente na vida econômica. Porém, o que se verificou, nas últimas décadas, no que diz respeito às condições socioeconômicas, aponta para outro rumo.

Percebe-se, no entanto, que o modelo de escola hoje existente, ainda está focado na preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho, sob os parâmetros da qualificação. Portanto, a formação de indivíduos com uma nova consciência voltada para o permanente desenvolvimento acadêmico e profissional, tomando por base a construção de competências, ainda é um projeto inconcluso. Por outro lado, não é possível afirmar que em todo o mercado de trabalho, as exigências pautadas em competências sejam efetivamente primordiais. Isto é, o mundo organizacional pela sua própria dinâmica, consegue conviver com múltiplas diretrizes, em que mesmo diante de um cenário de transformações, nem todas as organizações estarão dispostas a mudar.

Estudos sobre as ações educativas no âmbito das organizações, não é algo recente, pois faz parte do campo de abrangência de várias áreas do conhecimento, cuja evolução foi intensa durante todo o século XX. Os mais recentes estudos acadêmicos costumam definir que o modelo baseado no Treinamento e Desenvolvimento de pessoas já não responde, satisfatoriamente, aos anseios das organizações, sejam estas quais forem. Surge, então, a educação corporativa com novas propostas, elevando a educação ao *status* de estratégia para o sucesso organizacional. Nessa perspectiva, a aprendizagem deverá permear todas as instâncias do negócio (VARGAS e ABBAD, 2006).

Na visão de Eboli (2004), não se pode confundir educação corporativa com treinamento, exigindo-se novas posturas das pessoas voltadas para o autodesenvolvimento e aprendizagem contínua. De acordo, ainda, com essa autora, sete princípios que podem servir como referenciais para as organizações estruturarem seus modelos de educação corporativa. Senge (2005), por sua vez, avalia que as organizações que aprendem são aquelas que, continuamente, conseguem expandir sua capacidade de criar o futuro.

Paralelamente ao conceito de educação corporativa, surge o conceito de Universidade Corporativa, cuja origem e breve histórico foi apresentado no marco teórico. Entretanto, esses modelos já estão presentes em várias organizações brasileiras.

Os dados coletados neste estudo, indicam haver certa confusão gerada pelo fato das organizações tomarem posse do termo universidade, considerando que mesmo sob parâmetros mercadológicos ou *slogans*, essas unidades de ensino não refletem a idéia do que seja uma universidade no seu sentido formal ou o que seja o ensino superior no Brasil. Entretanto, a legislação educacional é específica ao definir as características que traçam o perfil oficial das instituições de ensino superior no país. Dessa forma, evidencia-se o fato de que as UCs não se enquadram nos critérios estabelecidos pela legislação em vigor, sendo indevido, portanto, a utilização do termo universidade.

As pesquisas realizadas pelo MDIC, entre os anos de 2004 e 2006, refletem o panorama das Universidades Corporativas no país, podendo ser percebidos os objetivos, as variadas formulações de diretrizes, formas de financiamento, estrutura física e recursos humanos, além de outros elementos específicos no campo das metodologias e didáticas de ensino. São louváveis os esforços empreendidos por este Ministério, visando incentivar e promover a divulgação dos conhecimentos gerados nesse campo. Porém, os desafios são volumosos. Por exemplo, não se pode definir com certeza o número de Universidades Corporativas existentes no Brasil. Por outro lado, não foi possível perceber a integração entre o MDIC e outros ministérios governamentais, que trouxessem ações efetivas de apoio e incentivo às organizações e aos seus modelos de educação corporativa. Com exceção do MDIC, as ações e políticas governamentais de incentivo à educação corporativa são tímidas e insuficientes.

Diante desse cenário, verifica-se que as iniciativas em termos educacionais, no mundo corporativo, recebe pouca atenção governamental no sentido oferecer suporte e acompanhamento, imperando a ausência de políticas públicas específicas para a área. Os dados coletados chamam a atenção, para o fato de que a educação corporativa e as Universidades Corporativas, estão vinculadas a grandes corporações, entre estas, algumas multinacionais. Esse fato pode revelar que o modelo não tem sido acessível à maioria das organizações, por exigir investimentos em infra-estrutura, recursos humanos, e, principalmente, mudanças na concepção de educação e de treinamento no interior da organização.

Assim, leva-se a crer que, mesmo no mundo corporativo, somente pequena parcela de trabalhadores terá meios de acesso aos recursos da educação continuada ou permanente, inserindo-se num contínuo processo de formação, disponibilizado por suas organizações. Enquanto, isso, os demais trabalhadores possivelmente continuarão vinculados aos tradicionais modelos de treinamento, buscando, quando possível, seu autodesenvolvimento com recursos próprios e em instituições formais de ensino, como historicamente tem ocorrido. Cabe lembrar a advertência feita por Zabalza (2004), que diz que a formação pode ser utilizada como fonte de desenvolvimento pessoal ou como forma de submeter, adaptar e modelar os indivíduos, privando-os de sua capacidade de criticidade.

Nesse aspecto, Dutra (1997) pondera o fato que no Brasil, o estímulo às pessoas para pensarem em suas carreiras é baixo, e que, às vezes, a preocupação com o desenvolvimento autônomo do trabalhador é desqualificado pelo fato de que muitos não possuem, sequer, condições dignas de vida. Para esse autor, as empresas têm o importante papel de despertar as pessoas para suas potencialidades.

Diante de todas esses argumentos, buscou-se na segunda parte deste estudo, fazer uma análise do modelo de educação implementado pela Natura. Destaca-se, inicialmente, que essa organização optou pelo uso do termo Educação Corporativa Natura (ECN), tendo por diretriz que o seu papel não é o mesmo dos sistemas formais de ensino. Reforça-se, portanto, a idéia já apresentada neste trabalho, de que a Natura criou o seu próprio modelo de educação corporativa, pautado em suas crenças, valores, adequando-o à sua própria realidade e necessidades.

Os esforços implementados no sentido de se estabelecer os objetivos e missão da ECN, vinculando-os aos propósitos estratégicos da Natura, têm permitido que nos últimos anos, essa área dentro da organização venha ganhando mais espaço e reconhecimento. Alguns sinais desse processo são visíveis na forma como a sua estrutura foi planejada, sustentando-se nos quatro pilares: Disseminação de Diferenciais, Capacitando para a Função, Formação e Liderança Natura.

Por outro lado, conforme descrito na análise de dados, a ECN dispõe de estrutura física e recursos financeiros para a implementação de suas ações educativas. Por sua vez, as ações da ECN encontram-se centralizadas na cidade de Cajamar - SP, fato que chama a atenção para os aspectos da institucionalização e do sentimento de pertença de todos os colaboradores. Ressalta-se que nas operações internacionais existentes nos países da

América Latina, as ações de educação corporativa são independentes, isto é, em cada país a Natura tem montado uma estrutura que não é necessariamente idêntica à existente no Brasil.

À frente dos eventos de formação, além da equipe da própria ECN, há ativa participação e colaboração de membros das diretorias e gerências, desempenhando o papel de líderes e formadores de opinião. Confirma-se, portanto, a ocorrência de vínculos com a alta cúpula da organização.

No campo da estrutura didático-metodológica, foi possível conhecer um pouco melhor as ações desenvolvidas no Pilar Disseminação de Diferenciais, onde se evidencia nas ações de integração de novos colaboradores, que as aulas presenciais são amplamente utilizadas em conjunto com alguns recursos audio-visuais. Ainda, nesse pilar, os *Workshops* gerenciais, trazem à tona o papel exercido pelos rituais, por aquilo que é simbólico e que possui valor compartilhado. Entretanto, permanece a dinâmica pautada em aulas expositivas, ampliando-se o leque de recursos didáticos, conforme as diretrizes traçadas para cada evento, onde se inserem momentos de debates, atividades grupais, visitas externas, experimentações e estímulo à vivência de sensações. Contudo, atividades com características de educação a distância, são encontradas com menor frequência e em momentos pontuais, sendo disponibilizadas para grupos previamente determinados.

Não se pode deixar de considerar uma outra característica da ECN, com o fato de que suas principais ações estão voltadas para o atendimento preferencial do seu público interno, formado pelos colaboradores. Porém, por meio das ações do Programa de Integração, vinculado ao Pilar Disseminando Diferenciais, é realizado o acolhimento de novos terceirizados e temporários. No entanto, o processo de integração se diferencia daquele que é ofertado aos colaboradores.

Há, contudo, ações voltadas para fornecedores e prestadores de serviços, os quais, também, são levados a conhecerem as regras e valores da Natura, não ficando a cargo da ECN a execução dessa atribuição. Surpreende, por outro lado, que as principais responsáveis pelo canal de distribuição dos produtos da Natura, que são as consultoras, não sejam contempladas, diretamente, pelas ações da ECN. As ações de treinamento voltadas para as consultoras é desenvolvidas por outras áreas da organização. De acordo com dados oficiais, no ano de 2006, o contingente de consultoras no Brasil, supera a marca de 561 mil (NATURA, 2007).

Uma das principais características da Natura está na força veiculada por meio das suas crenças, valores e missão, cuja imagem construída desde a sua fundação, reflete a permanente preocupação com o bem-estar da pessoa e da sociedade, em que o cuidado com a natureza e com a sustentabilidade, devam ser perseguidos continuamente. Nesse aspecto, os esforços empreendidos por todas as áreas da organização, visam por meio de seus produtos e serviços, a materialização desses princípios. O reconhecimento da marca por parte da sociedade e do meio industrial, é algo notório e inquestionável, cujos dados foram amplamente apresentados neste estudo.

Possivelmente, o fenômeno do crescimento da Natura e da sua aceitação pela sociedade brasileira, possa ser compreendido, pelo menos em parte, com a análise de Morgan (2000), em que diz que as organizações são realidades socialmente construídas, tratando-se de um fenômeno ativo e vivo, em que as pessoas criam e recriam os mundos em que vivem. Considera, esse autor, que uma cultura corporativa não é inventada apenas com o surgimento de novos lemas ou novos líderes. Consiste acima de tudo, em inventar um novo modo de vida.

Nessa perspectiva, Freitas (1997) analisa que algumas organizações, acabam assumindo atributos humanos, transformando-se num modelo ideal de organização, atuando no campo simbólico, da representação, da construção de imagens e significados, interferindo no imaginário dos indivíduos, cujo imaginário organizacional, volta-se para temas, como:

A empresa-cidadã, a promotora da excelência, uma grande missão a realizar, a comunidade, a restauradora da ética e da moralidade nos negócios, a força flexível e inovadora sempre, responsável pelo desenvolvimento e bem-estar da sociedade onde ela está inserida. De outra forma, a imagem que ela repassa é a de proteção para aqueles que têm a honra de pertencer aos seus quadros. Essa imagem será vivida pelos indivíduos, ainda que parcialmente, como uma crença e uma ilusão, que acomoda, embala e acaricia o desejo de sentir-se seguro, protegido, amado e reconhecido, além de ligado, a uma missão que dá sentido a sua vida (FREITAS, 1997, p. 298).

Somente uma análise mais aprofundada poderia constatar a existência de todas as características descritas por Freitas (1997), no que se refere à criação dos mecanismos de Idealização. Entretanto, a Natura disponibiliza aos seus colaboradores, inúmeros benefícios diretos e indiretos, que, conjugados à visão humanística de sua atuação, expressam o cuidado com a pessoa, a noção de sustentabilidade e preservação do planeta, tornando-se fatores que podem favorecer a elevação do grau de satisfação e motivação desses seus colaboradores, por pertencerem a esta organização.

Ainda, nesse sentido, os dados do Relatório Anual 2006 (NATURA, 2007) geram inquietação e surpresa, ao demonstrar que aproximadamente 30% dos seus colaboradores estão descontentes de alguma forma com a organização. Contudo, a documentação analisada não apresenta detalhamentos específicos sobre a metodologia utilizada nessa pesquisa de favorabilidade, o que impossibilita o conhecimento das variáveis utilizadas, e de que maneira a ECN poderia contribuir para reverter esse quadro.

Faz-se necessário considerar que os aspectos teóricos, que fundamentam e dão sustentação ao modelo da Educação Corporativa ou de Universidade Corporativa abordados, exigem das organizações muito mais do que uma simples mudança de nomenclatura. Isto é, não basta somente dizer que as práticas de Treinamento e Desenvolvimento foram abandonadas e que, naturalmente, já se estabeleçam novos princípios e práticas. Ao contrário, a implementação do modelo de educação corporativa exige uma profunda mudança na cultura organizacional, em que as pessoas e os processos educativos passam a ocupar relevante espaço na estratégia organizacional, vinculadas ao desenvolvimento do negócio. Essas são metas audaciosas, que exigem atitudes corajosas para que ocorra a mudança, e, como constatado no marco teórico, tem sido um desafio enfrentado por um número reduzido de organizações.

Diante dos dados e fatos apresentados, verifica-se que a Natura tem desenvolvido importantes esforços para institucionalizar o seu modelo de educação corporativa. Entretanto, ao se estabelecer um confronto entre as práticas que atualmente são desenvolvidas, com os princípios estabelecidos pelos teóricos dessa área, verifica-se a existência de lacunas que apontam para o fato de que não se pode afirmar, que as ações da ECN contemplem plenamente os pressupostos teóricos que definem a educação corporativa. Cabe ressaltar, que não há qualquer demérito nesse sentido, ao se considerar que as atividades da ECN somente tiveram início no ano de 2003, podendo-se inferir que a organização ainda passa por uma fase de transição e de construção do seu próprio modelo de educação corporativa. Isto é, não houve tempo hábil para que toda a organização pudesse incorporar a nova filosofia de ação educativa, permanecendo traços do antigo modelo de T&D.

Constatou-se, ainda, que a implementação da ECN, se fez sem qualquer vinculação ou apoio de Instituições de Ensino Superior (IES), ocorrendo autonomamente, fato que permanece inalterado até o momento. A existência de colaboradores capacitados e

competentes na ECN e o apoio da alta cúpula nos processos educativos, permitindo o compartilhamento do conhecimento produzido pela própria organização, podem não ser suficientes para dar respostas às várias questões hoje prementes, que envolvem aspectos, como por exemplo, relativos aos índices de favorabilidade, o nível de interesse dos colaboradores em relação ao autodesenvolvimento e o envolvimento nos processos de educação continuada, utilização limitada de elementos da educação a distância, entre outros fatos.

E, ainda, a postura da ECN contrasta com as ações desenvolvidas por outras áreas da Natura, que tem desenvolvido inúmeros esforços para criar canais de comunicação e aproximação com as universidades, por reconhecer que juntos podem ser mais efetivos na busca de soluções para o próprio negócio. Neste aspecto, o não estabelecimento de parcerias voltadas para a capacitação e formação de colaboradores, passa ter um duplo sentido. Se de um lado, não houve a abertura da ECN, pode ter ocorrido que a universidade também não tenha se aproximado da organização, com propostas que fossem atraentes para ambas. Uma organização, com a envergadura da Natura, constitui-se num campo bastante fértil e privilegiado para o desenvolvimento de inúmeros estudos, cujos resultados poderiam trazer benefícios mútuos.

Por sua vez, vale lembrar, que por melhores que sejam as universidades, existem especificidades que são prementes às próprias organizações, as quais devem assumir o papel de suprir aos aspectos formativos dos seus recursos humanos, propiciando-lhes a construção das respectivas competências essenciais e funcionais, tão necessárias para o alcance dos objetivos organizacionais. Entretanto, se estas ações forem conduzidas de forma compartilhada, ganhos significativos poderão ocorrer para a organização, para universidade e para o colaborador, ampliando-lhe o leque de possibilidades na construção da sua empregabilidade.

Diante do exposto, cabe ressaltar que este estudo sobre a ECN não pode ser tomado como conclusivo, devido ao fato de que o seu alcance foi limitado ao conhecimento de como a educação tem sido implementada pela Natura, cujas percepções restringiram-se a membros que planejam e conduzem as ações da ECN. Há, portanto, a necessidade de que novos estudos, com outras abordagens sejam realizados, contemplando aspectos, tais como:

- O papel dos rituais organizacionais sobre o imaginário coletivo.

- A identificação dos significados subjetivos da “Experiência Natura”.
- A percepção dos colaboradores sobre o papel da ECN na construção de competências essenciais e funcionais.
- A percepção dos colaboradores sobre o incentivo da Natura ao autodesenvolvimento profissional e à empregabilidade.
- A percepção e o impacto dos programas de educação continuada na comunidade de entorno.
- O impacto sócio-cultural da Natura nas comunidades extrativistas.

Com a conclusão deste estudo, é possível comungar com as palavras de Alves (2000, p. 14), que diz: “Sabedoria é a arte de provar e degustar a alegria, quando ela vem. Mas só dominam essa arte aqueles que têm a graça da simplicidade. Porque a alegria só mora nas coisas simples.”

É possível crer, que a sabedoria, alegria e simplicidade devam acompanhar os atos educativos, sejam estes realizados nos bancos escolares ou no interior de grandes corporações. Tanto num espaço, quanto outro, há pessoas que necessitam ser vistas e compreendidas como seres inteiros, constituídas por sentimentos, afetos, racionalidade e espiritualidade, sendo bem mais valiosas do que qualquer outro patrimônio. E a educação, por sua vez, poderá ser efetivamente um fator de alegria e de transcendência, pelo prazer de aprender e descobrir. Dessa forma, a expressão de Aranha (1996) ao trazer a consciência de que a educação não pode estar separada da vida ou ser uma preparação para tal, guarda um último ensinamento: a educação está na própria vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. C. **Análise de dados sobre atividades de Educação Corporativa no Brasil: Relatório.** Belo Horizonte, s/d. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/docs/relatoriopesquisa.pdf>>. Acesso em: 26/01/06.

AGUIAR, A. C. Atividades de Educação Corporativa no Brasil: análise das informações coletadas em 2006 pela STI/MDIC. Belo Horizonte, 2006a. Disponível em: <http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/docs/Relatorio_atividade2006.pdf>. Acesso em 05/01/07.

AGUIAR, A. C. Educação Corporativa no Contexto da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior: Situação em 2006. In: MDIC/STI. **O futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas: coletânea de artigos.** Brasília: MDIC/STI: IEL/NC, 2006b.

ALPERSTEDT, C. **As universidades corporativas no contexto do ensino superior.** São Paulo, 2001. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ALVES, R. **Concerto para corpo e alma.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ALVIM, P.C.R.C. Cooperação universidade-empresa: da intenção à realidade. In: **Interação Universidade Empresa.** Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

ARANHA, M.L.A. **Filosofia da Educação.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2000.

ASNIS, D. Educação Corporativa: uma experiência Natura. In: MDIC/STI. **O futuro da indústria: educação corporativa: coletânea de artigos.** Brasília: MDIC/STI: IEL/NC, 2005.

ASNIS, D. **Educação Corporativa Natura** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por nilson_oe@yahoo.com.br em dez. 2006.

ASSAD, A.L.D. Integração universidade-empresa: buscas e desafios em época de globalização. In: **Interação Universidade Empresa.** Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

Barley, K. Corporate university structures that reflect organizational cultures. In: ALLEN, M. (Org.). **The corporate university handbook**. New York: AMACOM – *American Management Association*, 2002.

BASTOS, A.V.B. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 87-102, out./dez. 1991.

BAYMA, F. (Org.). **Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, FGV, 2004.

BONFIN, D. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações**. 2ª ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRAGA, R. **O excesso de informação na empresa e na escola**. Linha Direta, Belo Horizonte, SINEPEs-ANACEU-CONSED-ABMES-UBEE e SEBRAE-MG, ano 9, n. 98, p. 20-23, maio/2006.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRISOLLA, S.N. Relação universidade-empresa: como seria se fosse. In: **Interação Universidade Empresa**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALDAS, M. P. Santo de casa não faz milagre: condicionantes nacionais e implicações organizacionais da fixação brasileira pela figura do “estrangeiro”. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Org.). **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

CALDERÓN, A. I. **Universidade Mercantil**: uma nova universidade para uma sociedade em transformação. 2000. 150 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARMO, P. S. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CARNOY, M. **A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?** Brasília: UNESCO, 2004.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional** – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASSIOLATO, J. E; ALBUQUERQUE, E.M. Notas sobre a relação universidade/empresa no Brasil. In: **Interação Universidade Empresa**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

CASTRO, C. M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, FENAME, 1976.

CASTRO, C. M. **Educação brasileira**: consertos e remendos. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CHAIMOVICH, H. Por uma relação mutuamente proveitosa entre universidade de pesquisa e empresas. **Revista de Administração**, São Paulo, USP, v. 34, n. 04, p. 18-22, out./dez.1999.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In.: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2001.

CNI. Mapa Estratégico da Indústria: 2007-2015 – Brasília: CNI/DIREX, 2005.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORDÃO, F. A. Apresentação à edição brasileira. In.: ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.

COSTA, E.F. A interação universidade/empresa e o papel do Estado: um caso de sucesso. In: **Interação Universidade Empresa**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2004.

DENGO, N. **Universidades corporativas: modismo ou inovação?** 2001. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - UFGS, Porto Alegre.

DUTRA, J. S. Autonomia para o desenvolvimento profissional: utopia ou realidade no contexto brasileiro. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Org.). **Cultura Organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

EASTERB-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. Tradução Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001.

EBOLI, M. P. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração? **Revista de Administração**. São Paulo: USP, v. 34, n. 04, p. 56-64, out./dez. 1999.

EBOLI, M. P. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**. 2 ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EBOLI, M. P. O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa. In: **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 04, out./dez, 2005.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. E. Cultura Organizacional: o doce controle no clube dos raros. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Org.). **Cultura Organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha face do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUJINO, A.; STAL, E.; PLONSKI, G. A. A proteção do conhecimento na universidade. **Revista de Administração**, São Paulo: USP, v. 34, n. 04, p. 46-55, out./dez. 1999.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, P. (Org.). **Universidade na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. B. **O caráter doutrinário de universidades corporativas**. 2004. 105 fl. Dissertação (Mestrado em Administração) - FGV, Rio de Janeiro.

GREGOLIN, J.A.R. É possível aumentar a contribuição social da universidade via interação com empresas? In: **Interação Universidade Empresa**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

GRYNSZPAN, F. A visão empresarial da cooperação com a universidade. **Revista de Administração**, São Paulo, USP, v. 34, n. 04, p. 23-31, out/dez., 1999.

GUADILLA, C. G. Identificação das mudanças no discurso sobre a universidade latino-americana. In: PAIVA, V.; WARDE, M. J. (Org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

Interação Universidade Empresa II. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1999.

HOURNEAUX JUNIOR, F.; EBOLI, M. P.; MANCINI, S. Breve panorama da educação corporativa no Brasil; apresentação de resultados de pesquisa. In: MDIC/STI. **O futuro da indústria**: educação corporativa – reflexões e práticas: coletânea de artigos. Brasília: MDIC/STI: IEL/NC, 2006.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire Et Professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L.

(Org.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ILLICH, I. **Sociedade sem Escolas.** Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

JAGUARIBE, R. **Capacitação empresarial e a universidade corporativa.** [s.d.] Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/arquivos/jaguaribe.htm>>. Acesso em: 26/01/06.

KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações:** o homem rumo ao século XXI. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KELLEN, D. Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva. In: **Revista Européia:** Formação Profissional. Lisboa, n. 8/9, p. 16-22, 1996.

KERR, C. **Os usos da universidade.** 15. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, K2005.

KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina:** o debate adiado. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002a.

KLIKSBERG, B. **América Latina:** uma região de risco, pobreza, desigualdade e institucionalidade social. Tradução Norma Guimarães Azeredo. Brasília: UNESCO, 2002b.

KRUPPA, S.M.P. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. et alii. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível.** São Paulo: Futura, 1998.

MARCOVITCH, J. **A cooperação da universidade moderna com o setor empresarial.** Revista de Administração, São Paulo, USP, v. 34, n. 04, p. 13-17, out./dez., 1999.

MARIOTTI, H. **Organizações de aprendizagem:** educação continuada e a empresa do futuro. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 1999.

- MARKET, W. **Trabalho, comunicação e competência:** contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)
- MARTINS, H. G. Para onde vai a universidade corporativa? Notas para uma agenda da educação corporativa brasileira. In: MDIC/STI. **O futuro da indústria:** MDIC/STI: IEL/NC, 2005. Educação corporativa: coletânea de artigos. Brasília:
- MDIC/STI. **O futuro da indústria:** educação corporativa: coletânea de artigos. Brasília: MDIC/STI: IEL/NC, 2005.
- MDIC/STI. **O futuro da indústria:** educação corporativa – reflexões e práticas: coletânea de artigos. Brasília: MDIC/STI: IEL/NC, 2006.
- MEISTER, J. C. **Educação Corporativa.** São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.
- MENEGHEL, S. M.; MELLO, D. L.; BRISOLLA, S. N. Relação universidade empresa no Brasil: transformações recentes e implicações para a avaliação institucional. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 6, p. 29-52, maio/ago., 2002.
- MENEZES, L. C. **Universidade sitiada:** a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTEIRO NETO, A. O que a indústria brasileira espera das universidades. In:
- MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.
- MORGAN, G. **Imagens da Organização.** Trad. Geni G. Goldschmidt. São Paulo: Atlas, 2000.
- MORHY, L.(Org.). **Universidade em questão.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.
- MOROSINI, M. C. **MERCOSUL/MERCOSUR:** políticas e ações universitárias. Campinas, SP: Autores Associados; Porto Alegre, RS: Editora Universidade, 1998.
- MOTTA, P. R. **Transformação Organizacional:** a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

MOURÃO, L.; PUENTE-PALACIOS, K. E. Formação Profissional. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MUNDIM, A. P. F. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NATURA. **Relatório Anual Natura 2005**. Disponível em: <www.natura.net>. Acesso em: 06.01.07.

NATURA. **Relatório Anual Natura 2006**. Cajamar, SP, 2007.

OLIVEIRA, R. O empresariado industrial e a educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003, p. 47-60.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. (Org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PILATI, R. História e importância de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.(Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIRES, V. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PLONSKI, G. A. Cooperação Empresa-Universidade no Brasil: um balanço prospectivo. In: **Interação Universidade Empresa**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

PLONSKI, G. A. Cooperação universidade-empresa: um desafio gerencial complexo. **Revista de Administração**, São Paulo, USP, v. 34, n. 04, p. 05-12, out./dez. 1999.

POSTMAN, N. **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Trad. José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRATES, M. A. S.; BARROS, B. T. O estilo brasileiro de administrar: sumário de um modelo de ação cultural brasileiro com base na gestão empresarial. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Org.). **Cultura Organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

RAMOS, D. R.M. **Universidades corporativas: possibilidades e dificuldades de sua implantação – estudos de casos**. 2001. 105 folhas. Dissertação (Mestrado em Administração) – FGV, Rio de Janeiro.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTOFF, D. I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2001.

RODRIGUES, J. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, P. S.(et al.). **A universidade e a pesquisa: o público e o privado**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso do Francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, G. A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNEIDER, C.A. A transferência de tecnologia entre universidade-indústria na vertente incubação de empresa de base tecnológica. In: **Interação Universidade Empresa**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

SCHUGURENSKY, D.; NAIDORF, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 997-1022, Especial – Out. 2004.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Trad. OP Traduções. 20. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2005.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Org.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, L. E. B.; MAZZALI, L. Parceria tecnológica universidade-empresa: um arcabouço conceitual para a análise da gestão dessa relação. In: **Parcerias Estratégicas**, n. 11, Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia – Centro de Estudos Estratégicos, jun. 2001.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

TARAPANOFF, K. Panorama da educação corporativa no contexto internacional. In: **Educação Corporativa**: Contribuição para a competitividade, Organização Secretaria de Tecnologia Industrial. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004.

TARAPANOFF, K. **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

TOMMASI, L. D. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2001.

VARGAS, M.R.M. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. **Revista de Administração**, São Paulo v. 31, n. 2, p. 126-136, abr./jun. 1996.

VARGAS, M.R.M.; ABBAD, G.S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VESSURI, H. M. C. Acadêmicos empresários – por que e como alguns professores escolhem trabalhar com o setor produtivo a partir do meio acadêmico. In: PAIVA, V.; WARDE, M. J. (Org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VOGT, C.; CIACCO, C. O papel do instituto UNIEMP nas relações universidade & empresas. In: **Interação Universidade Empresa**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2003.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOBRE A UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA NATURA

1. Trajetória de Vida do Entrevistado(a)

- 1.1 Qual é o seu nome?
- 1.2 Que cargo ou função você ocupa?
- 1.3 Quando você ingressou na organização?
- 1.4 Qual é a sua formação acadêmica?
- 1.5 Qual foi a sua trajetória dentro dessa organização? (Breve relato)

2. Sobre a Criação e Estrutura da U.C.

- 2.1 Quando foi criada?
 - * Como uma evolução das atividades tradicionais de RH?
 - * A unidade foi criada com a denominação e filosofia atuais?
 - * Outra. Especifique.
- 2.2 O que motivou a sua criação?
- 2.3 Com que objetivos ela foi constituída?
- 2.4 A U.C. possui personalidade jurídica própria?
- 2.5 A quem está subordinada na estrutura da organização? (Sistema de Governança)
 - * Administração Superior (Presidência/Vice-Presidência)
 - * Diretoria Administrativa
 - * Diretoria Técnica
 - * Departamento de Recursos Humanos
 - * Outro...
- 2.6 Como é a estrutura da U.C.?
 - a) Como é a sua estrutura hierárquica? (Organograma)
 - b) Quem compõe a sua Diretoria?
 - c) Como são escolhidos os membros (funcionários) que trabalham na U.C.? Possui quantos funcionários?
 - d) Possui uma sede própria?
 - e) A UC tem autonomia de atuação?
 - f) As ações da U.C. são apoiadas pela cúpula da organização?
 - g) Como se dá o financiamento de suas ações?
 - h) O termo “Universidade Corporativa” é o mais utilizado para caracterizar a Unidade de Educação Corporativa da Natura?
- 2.7 Quem é o seu público-alvo? (Interno/Externo)
- 2.8 Dentre as finalidades principais das atividades desenvolvidas pela U.C, quais são mais frequentes:
 - * Consecução de objetivos estratégicos da organização;
 - * Viabilizar a implementação de diretrizes táticas;
 - * Capacitar pessoal para o nível operacional;
 - * Constituir uma Unidade de Negócios para a Organização
- 2.9 Quais são as áreas funcionais da Organização que mais utilizam os serviços prestados pela U.C.?

* Planejamento e Gestão	* Produção
* Processos	* Vendas
* Marketing	* Logística
* Outras. Especifique	
- 2.10 Essa U.C. segue o modelo estrutural e/ou filosófico de alguma outra U.C.?
- 2.11 No que essa U.C. se distingue das demais U.Cs.?
- 2.12 Surgiram dificuldades no processo de implantação?
- 2.13 De que forma os objetivos estratégicos da organização, ainda que em linhas gerais, relacionam-se com o papel desempenhado pela U.C.?
- 2.14 Você considera que a U.C. proporciona uma vantagem competitiva para a organização?

2.15 O que foi idealizado quando da criação da UC tem correspondido às expectativas?

3. Sobre a Estrutura Pedagógica dos Cursos (geral)

3.1 A UC possui um Projeto Pedagógico, Plano de Ação ou qualquer outro documento em que estejam traçadas as diretrizes da sua ação pedagógica?

3.2 Quais são seus principais produtos/serviços/programas?

3.3 Que equipe tem a responsabilidade de elaborar as diretrizes dos cursos, definindo conteúdos e recursos didáticos?

* (Quais as áreas de formação desses profissionais: Exemplo: pedagogos, administradores, psicólogos, etc...) Interdisciplinar.

3.4 Os produtos/programas/serviços são custeados de que forma pelos funcionários?

3.5 Que tipos de cursos são ofertados?

* Nível básico, técnico, graduação, especialização e pós-graduação?

3.6 Quais recursos metodológicos são mais utilizados? (aulas presenciais, teleconferência, educação à distância, ensino on line, etc.).

3.7 Desde a sua criação, quantos cursos já foram ofertados pela U.C.?

3.8 Quantas pessoas participaram desses cursos?

4. Sobre a Estrutura Pedagógica dos Cursos p/empregados (público interno)

4.1 A UC tem possibilitado o acesso de **todos** os funcionários ao processo de educação continuada?

4.2 Como são definidos os cursos a serem ofertados pela U.C.?

4.3 No processo de formulação dos cursos, são consideradas as necessidades de formação sugeridas pelos funcionários?

4.4 Como o funcionário pode ter acesso aos cursos? É necessário algum tipo de indicação ou autorização?

4.5 O funcionário, quando indicado, pode recusar-se a fazer um determinado curso?

4.6 A participação do funcionário num curso de formação, tem reflexo sobre o seu plano de carreira e conseqüentemente no salário?

4.7 Houve mudanças na estrutura funcional (funcionários, perfil) e de usuários da UC em relação ao antigo departamento ou setor de T&D?

4.8 Quando novos funcionários são contratados pela organização, a UC realiza algum trabalho específico com esses indivíduos, apresentando-lhes por exemplo, a cultura da empresa?

4.9 Qual tem sido a percepção dos funcionários em relação à UC?

4.10 Os funcionários procuram a UC espontaneamente, em busca de informações?

4.11 Existe algum cronograma individual para a implementação do processo de educação continuada de cada funcionário?

4.12 Ao participar dos cursos ofertados pela UC o funcionário tem chances de alguma ascensão profissional, além de outros ganhos? Quais?

4.13 Existe um plano de carreira?

* Caso sim, como se estrutura?

* Como são definidas as competências dentro desse plano de carreira? Há avaliações baseadas nas competências?

* Existe participação nos lucros ou outras vantagens (alimentação, moradia, saúde, educação...);

4.14 É exigido um nível mínimo de escolarização para os funcionários, mesmo nas ocupações mais baixas, como: limpeza, vigilância e outros...

4.15 Há casos de funcionários analfabetos ou semi-analfabetos? Que ações são desenvolvidas para sanar tal situação?

4.16 Os funcionários são liberados de suas atividades rotineiras durante o período de realização dos cursos?

4.17 Quem é o funcionário da Natura? O que estas pessoas representam para a empresa?

4.17 Os sindicatos participam de alguma forma desse processo de construção das “competências”, sugerindo cursos ou ampliação de cursos já existentes?

5. Sobre a Estrutura Pedagógica dos Cursos (Corpo Docente)

5.1 Como é definido o corpo docente da UC? Quais são os critérios de escolha?

5.2 A UC tem recorrido a docentes externos, ligados a outras organizações? Em que situações?

5.3 Os docentes que atuam na UC, passam por algum treinamento específico?

5.4 Dentre os membros da equipe da UC, é possível indicar o número de Instrutores/Professores, por nível de titulação?

- Graduação
- Especialistas
- Mestres
- Doutores

6. Sobre a Estrutura Pedagógica dos Cursos (PARCERIAS EXTERNAS)

- 6.1 Existem parcerias externas com universidades tradicionais?
- 6.2 Com quais instituições as parcerias foram firmadas?
- 6.3 Em que áreas essas parcerias acontecem? (tecnologia, ensino, etc.)
- 6.4 De quem têm sido a iniciativa para a formação da parceria?
- 6.5 Qual a importância dessas parcerias para a UC?
- 6.6 Os resultados dessas parcerias têm sido positivos?
- 6.7 Como é realizada a escolha do parceiro? (critérios)
- 6.8 Que benefícios podem ser destacados para a UC? E para a Universidade (parceira)?
- 6.9 Os resultados das parcerias com a(s) universidade(s) foram satisfatórios à organização?
- 6.10 Que fatores ainda dificultam o estabelecimento de novas parcerias com IES?
- 6.11 Além das IES, são firmadas parcerias com outras organizações, com o objetivo de desenvolvimento dos recursos humanos?

7. Avaliação

- 7.1 Que indicadores de resultado são utilizados para avaliar o desempenho da U.C.? Em que periodicidade as ações da UC tem sido avaliadas?
- 7.2 São elaborados relatórios anuais de Avaliação das atividades da UC?
- 7.3 Como a Natura tem trabalhado com essas informações?
- 7.4 Que resultados foram considerados são mais relevantes nesse processo formação?
- 7.5 Os funcionários (cursistas) demonstram ou expressam interesse em realizar novos cursos?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista 2

2º ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOBRE A EDUCAÇÃO CORPORATIVA DA NATURA (ECN) ABRIL/2007

1. PARCERIAS

- 1.1 Você tem conhecimento se a NATURA mantém algum tipo de parceria com universidades (públicas ou privadas), objetivando o desenvolvimento de tecnologias, pesquisas, responsabilidade social, manejo ambiental, etc. Caso afirmativo, relacionar os projetos ou ações, bem como, as universidades ou IES envolvidas.
- 1.2 A ECN já foi procurada por alguma universidade (tradicional), visando o estabelecimento de parceria voltada para o desenvolvimento de educação continuada dos Recursos Humanos?
- 1.3 Na fase anterior à implantação da ECN, mesmo quando a NATURA dispunha somente da estrutura de treinamento, as parcerias com universidades nunca foram cogitadas como alternativa para a promoção de formação e capacitação de sua força de trabalho?
- 1.4 Quais são os principais fatores que determinam a estratégia da ECN em não recorrer às universidades para a formulação de parcerias no campo da educação continuada?

2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS – Cursos

- 2.1 Quantos cursos ou ações pedagógicas estão previstos para esse ano ou 1º semestre/2007? (Se possível, enviar cópia da Relação de cursos ou cronograma)
- 2.2 Considerando que o principal público alvo da ECN são os colaboradores diretos da NATURA, é possível apontar alguma área da empresa que no momento mereça maior atenção e investimentos em treinamento?
- 2.3 Existe algum tipo de certificação para a participação dos colaboradores nas ações educativas como: palestras, seminários, cursos, etc.? Caso a resposta seja afirmativa, quem emite tais certificados?
- 2.4 Como se dá a avaliação da aprendizagem dos colaboradores que participam dos cursos? São realizadas provas escritas, atividades em grupo, apresentações individuais ou utilização de outros recursos de avaliação? Quais?
- 2.5 Ainda considerando os aspectos da avaliação da aprendizagem, ocorrem casos em que o participante do curso não consiga desenvolver as competências e habilidades esperadas, gerando de alguma forma a sua “reprovação”?
- 2.6 Levando em conta que ECN valoriza os encontros presenciais como estratégia metodológica, em que situações os recursos característicos da Educação à Distância são utilizados nas ações educativas?
- 2.7 Como é realizada a programação da carga horária dos cursos? Há uma duração média?
- 2.8 Seria possível afirmar que as ações educativas desenvolvidas pela ECN, no que diz respeito à utilização de recursos didático-metodológicos e mecanismos de avaliação, sejam melhores ou se equiparam às práticas desenvolvidas pelos sistemas formais de ensino?
- 2.9 Quais são as áreas funcionais da Organização que mais utilizam os serviços prestados pela ECN?

* Planejamento e Gestão	* Produção
* Processos	* Vendas
* Marketing	* Logística
* Outras. Especifique	

- 2.10 Essa ECN segue o modelo estrutural e/ou filosófico de alguma outra U.C.?
- 2.11 No que essa ECN se distingue das demais U.Cs.?
- 2.12 Surgiram dificuldades no processo de implantação?
- 2.13 De que forma os objetivos estratégicos da organização, ainda que em linhas gerais, relacionam-se com o papel desempenhado pela ECN?
- 2.14 Você considera que a ECN proporciona uma vantagem competitiva para a organização?
- 2.15 O que foi idealizado quando da criação da ECN tem correspondido às expectativas?

3. Sobre a Estrutura Pedagógica dos Cursos (geral)

- 3.1 A UC possui um Projeto Pedagógico, Plano de Ação ou qualquer outro documento em que estejam traçadas as diretrizes da sua ação pedagógica?
- 3.2 Quais são seus principais produtos/serviços/programas?
- 3.3 Que equipe tem a responsabilidade de elaborar as diretrizes dos cursos, definindo conteúdos e recursos didáticos?
- * (Quais as áreas de formação desses profissionais: Exemplo: pedagogos, administradores, psicólogos, etc...) Interdisciplinar.
- 3.4 Os produtos/programas/serviços são custeados de que forma pelos funcionários?
- 3.5 Que tipos de cursos são ofertados?
- * Nível básico, técnico, graduação, especialização e pós-graduação?
- 3.6 Quais recursos metodológicos são mais utilizados? (aulas presenciais, teleconferência, educação à distância, ensino on line, etc.).
- 3.7 Desde a sua criação, quantos cursos já foram ofertados pela U.C.?
- 3.8 Quantas pessoas participaram desses cursos?

4. Sobre a Estrutura Pedagógica dos Cursos (Corpo Docente)

- 4.1 Como é definido o corpo docente da UC? Quais são os critérios de escolha?
- 4.2 A UC tem recorrido a docentes externos, ligados a outras organizações? Em que situações?
- 4.3 Os docentes que atuam na UC, passam por algum treinamento específico?
- 4.4 Dentre os membros da equipe da UC, é possível indicar o número de Instrutores/Professores, por nível de titulação?
- () Graduação
- () Especialistas
- () Mestres
- () Doutores

5. Sobre a Estrutura Pedagógica dos Cursos (PARCERIAS EXTERNAS)

- 5.1 Existem parcerias externas com universidades tradicionais?
- 5.2 Com quais instituições as parcerias foram firmadas?
- 5.3 Em que áreas essas parcerias acontecem? (tecnologia, ensino, etc.)
- 5.4 De quem têm sido a iniciativa para a formação da parceria?
- 5.5 Qual a importância dessas parcerias para a UC?
- 5.6 Os resultados dessas parcerias têm sido positivos?
- 5.7 Como é realizada a escolha do parceiro? (critérios)
- 5.8 Que benefícios podem ser destacados para a UC? E para a Universidade (parceira)?
- 5.9 Os resultados das parcerias com a(s) universidade(s) foram satisfatórios à organização?
- 5.10 Que fatores ainda dificultam o estabelecimento de novas parcerias com IES?
- 5.11 Além das IES, são firmadas parcerias com outras organizações, com o objetivo de desenvolvimento dos recursos humanos?

6. Avaliação

- 6.1 Que indicadores de resultado são utilizados para avaliar o desempenho da U.C.? Em que periodicidade as ações da UC tem sido avaliadas?
- 6.2 São elaborados relatórios anuais de Avaliação das atividades da UC?
- 6.3 Como a Natura tem trabalhado com essas informações?
- 6.4 Que resultados foram considerados são mais relevantes nesse processo formação?
- 6.5 Os funcionários (cursistas) demonstram ou expressam interesse em realizar novos cursos?