

A EDUCAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POTENCIALIDADES E LIMITES DA PEDAGOGIA TRANSDISCIPLINAR EM UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

EDUCATION IN THE WORK WORLD: A REFLECTION ON
THE POTENTIAL AND LIMITS OF THE TRANSDISCIPLINARY
PEDAGOGY IN CORPORATE UNIVERSITIES

Patrícia de Sousa Vianna *

* Consultora em gestão organizacional e educação empresarial; doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais.
✉ pasvianna@gmail.com

R e s u m o

Um fenômeno que vem crescendo nas principais economias do mundo, incluindo o Brasil, é a criação de Universidades Corporativas (UCs) pelas grandes organizações como forma de lidar com a assimetria entre as competências profissionais desejadas e as encontradas no mercado de trabalho. Contemporaneamente, a gestão do conhecimento, as organizações de aprendizagem e o capital intelectual permeiam as reflexões não só acadêmicas, mas da sociedade em geral, as quais repercutem no âmbito das corporações e de suas UCs. Essa temática desdobra-se em reflexões sobre quais abordagens pedagógicas são adequadas às demandas da vida contemporânea, e a visão transdisciplinar se apresenta como uma das respostas possíveis. Observa-se que a UC assume um papel cada vez mais estratégico, extrapolando a função formativa de competências funcionais e alcançando um escopo diversificado de gestão: do conhecimento, da identidade e da cultura organizacionais. Este ensaio aborda o papel desempenhado pela UC na estratégia organizacional, notadamente nas políticas de gestão de pessoas. Tais reflexões partem da atuação da autora como educadora de uma UC ao longo de dez anos, tendo como pano de fundo as teorias de Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Educação. Gestão de pessoas.

Abstract

A phenomenon that has been growing in major world economies, including Brazil's, is the creation of Corporate Universities – CUs by large organizations as a way to deal with the asymmetry between the desired professional skills and those held by people in the job market. Contemporaneously, knowledge management, learning organizations and intellectual capital permeate not only academic reflections, but those of society in general, which have repercussions within the corporations and their CUs.

This unfolds in reflections on which pedagogical approaches are suitable to the demands of contemporary life, and the transdisciplinary vision is one of the possible answers. It is observed that CUs take on an increasingly strategic role, extrapolating the formative role of functional competencies, reaching a diverse scope of management: knowledge, identity and organizational culture. This study discusses the role played by CUs in organizational strategy, notably in the policies of people management. Such reflections are based on the author's experience as a CU educator for 10 years with the backdrop of the theories of Edgar Morin and Basarab Nicolescu.

Keywords: Transdisciplinary. Education. Human Resource Management.

1 Introdução

Este ensaio propõe-se a refletir sobre as implicações que a visão transdisciplinar, aplicada à pedagogia de uma universidade corporativa (UC), pode gerar na organização, sob a perspectiva da gestão de pessoas. Tal reflexão aplica-se tendo em vista a crescente relevância que a UC vem adquirindo nas organizações devido ao caráter estratégico de seu foco de atuação: as pessoas e o conhecimento. Essa problemática será abordada sob a perspectiva crítica dos estudos organizacionais, a qual se contrapõe ao positivismo e à lógica funcionalista. Entende-se

que o escopo da teoria crítica é aderente à visão transdisciplinar no que tange à complexidade da realidade, à não linearidade dos fenômenos e à concepção do sujeito como autodeterminado e em busca de sua emancipação.

A transdisciplinaridade vê os fenômenos sociais como uma realidade complexa, cujo estudo exige a compreensão da existência de diversos níveis de percepção para diferentes níveis de realidade, o que permitirá abordar a ação pedagógica de uma UC para além do seu caráter prescritivo e funcionalista da ótica gerencial, mas de suas implicações no nível do indivíduo, do sujeito cognoscente e autodeterminado, pois como diz Nicolescu (2008, p.122) “A transdisciplinaridade age em nome de uma visão: a do equilíbrio necessário entre a interioridade e exterioridade do ser humano...”.

Será viável uma educação transdisciplinar numa organização regida pela ótica do *management*? A missão de uma UC, seus objetivos, valores e princípios são traduzidos em programas, produtos e ações, que repercutem na organização em diversas perspectivas, seja na gestão da cultura organizacional, na formação e qualificação dos quadros profissionais, na gestão do conhecimento, no desenvolvimento da criatividade e inovação dos colaboradores na solução dos problemas cotidianos. O alcance dessa abrangência de objetivos exige, por parte da UC, um investimento no desenvolvimento dos funcionários que extrapole meras práticas laborativas. É que capacidade de inovação e de criatividade pressupõe pensamento crítico e liberdade de expressão, o que implica um sujeito autodeterminado, cuja atitude é de querer, é de se envolver e, conseqüentemente, é de questionar, de refletir, de transformar. Esse sujeito autodeterminado, por conseguinte, desenvolve criticidade e consciência em relação às suas condições de trabalho e à sua qualidade de vida, potencializando sua capacidade de leitura do contexto organizacional, e de interposição de reivindicações e de questionamentos, enfim, de atitudes emancipatórias em relação ao seu *status quo*.

Essas necessidades organizacionais exigem uma pedagogia que dê conta de uma realidade complexa e que traga novas metodologias e novas abordagens para a questão do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Essa busca por novas abordagens pedagógicas é aderente ao movimento da sociedade como um todo, notadamente no âmbito dos estudos científicos sobre aprendizagem e educação.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) já estabeleceu os quatro pilares para a educação para o sec. XXI, conhecido como *Relatório Delors* (NICOLESCU, 2008), baseado em um novo modelo mental de relacionamento do sujeito com o mundo e com a humanidade. Isso posto, até onde as organizações estão dispostas a investir no desenvolvimento humano e na consciência crítica de seus funcionários, viabilizados por uma pedagogia transdisciplinar? Se, por um lado, a visão transdisciplinar potencializa a criatividade e a capacidade de inovação, por outro, torna mais complexa a gestão de pessoas, pois fomenta atitudes emancipatórias, que desafiam as relações de poder, formais e informais, do ambiente de trabalho. Estas reflexões têm como base a atuação da autora, ao longo de dez anos, como educadora de uma UC que adota a transpedagogia e tem, como pano de fundo, a abordagem teórica de Morin e Nicolescu sobre a visão transdisciplinar na educação. São reflexões iniciais sobre uma temática emergente nos âmbitos científico e social, que não têm a pretensão de chegar a conclusões, nem de esgotar o assunto; pelo contrário, a ideia é levantar questões que possam suscitar pesquisas relacionadas ao tema *educação no mundo do trabalho*.

2 Conhecimento e educação em perspectiva

A ideia de que a educação é a chave para todas as coisas não é nova. Platão era um crítico ferrenho da civilização em que vivia, que estava sob o jugo da corrupção, e concebia a educação como o meio de criação da sociedade perfeita. Confúcio acreditava que a educação não só oferecia as condições para um reino virtuoso, mas também podia alterar a natureza humana e melhorar a qualidade de vida (RENAUD-COULON, 2008). Para Nicolescu (2008, p. 143), toda a vida individual e social é estruturada pela educação, que está no centro do futuro da humanidade. Para esse autor, “o futuro é estruturado pela educação que é dispensada no presente, aqui e agora”.

Pode-se dizer que, sob várias perspectivas, a educação é considerada como mola propulsora do desenvolvimento humano, nas suas mais diversas atividades, pois propicia a conscientização do cidadão e eleva seu nível de criticidade e de questionamento, influenciando suas interações com o meio em que vive. Uma importante faceta da educação é a geração de conhecimento que ela propicia, enfatizando-se, aqui, que o conhecimento não é gerado apenas pela educação formal. Na Grécia antiga, a filosofia é desenvolvida na *pólis* pelos indivíduos

livres e é um exercício comunitário de sua própria cidadania. Berger e Luckman (2014) concebem o conhecimento como sendo socialmente construído pelo senso comum, na vida cotidiana do homem. Para esses autores, o conhecimento é construído pelas relações cotidianas, é institucionalizado segundo as práticas dos grupos sociais e legitimado pela aceitação da sociedade como verdadeiro.

Essa construção sociológica do conhecimento é produto das estruturas sociais e expressa o poder dos grupos inseridos nessas estruturas. Desta forma, a criação de códigos de linguagem e de expressões particulares, que configuram um discurso hermético e idiossincrático por determinados grupos sociais, explicitam seu poder na sociedade, na medida em que estes não são acessíveis a todos os indivíduos.

Na ciência, também é possível perceber a estreita relação entre o poder e o conhecimento. A disputa por campos de saber fragmenta a ciência em disciplinas e limita a convergência de pesquisas em direção a um conhecimento ampliado, que transcenda o formalismo acadêmico vigente. Essa demarcação de territórios do saber é evidenciada pela estrutura dos cursos acadêmicos, pelos conselhos de classe profissional, pelas perícias técnicas e seus pareceres e laudos, e é reforçada pelo valor atribuído às especializações profissionais em detrimento dos generalistas.

Nicolescu (2008) e Morin (2011) defendem a transdisciplinaridade na educação apontando para a obsolescência dos sistemas educacionais contemporâneos, independentemente do país que se analise, diante do distanciamento entre a realidade complexa e as abordagens pedagógicas atuais. Para Nicolescu (2008, p.53), a visão transdisciplinar “... diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Essa definição questiona o atual sistema de ensino, tal como está institucionalizado na sociedade contemporânea ocidental, e tem similaridade com a concepção do conhecimento na origem da civilização ocidental.

Platão entendia que a busca do conhecimento do todo podia ser dividida em três campos: dialética, física e ética. Este filósofo reconhecia os três níveis de conhecimento e defendia um ensino circular (SOMMERMANN, 2006). No Egito antigo e na Idade Média havia poucas tecnologias e grande conhecimento, e os pensadores transitavam pelas diversas áreas do saber, tendo uma formação universal. A universidade medieval compreendia a Faculdade das Artes, com o *Trivium* (gramática, retórica, dialética) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria,

astronomia e gramática) e as Faculdades de Teologia, de Direito e de Medicina. Daí tem-se que Newton, Pascal, Descartes e Leibniz escreviam tanto sobre a matemática e a geometria, como sobre a teologia e a graça (SOMMERMANN, 2006), pois sua formação era transdisciplinar.

Uma retrospectiva do pensamento humano acerca do conhecimento leva à pergunta seminal da filosofia grega: *Qual é a origem do conhecimento: a razão ou a experiência?* Segundo Platão, o precursor do racionalismo, o conhecimento advém da razão: o ser é uma ideia ou conceito. Diferentemente de Platão, Aristóteles entendia que os sentidos é que apreendem a realidade e propiciam o conhecimento. Segundo Aristóteles, o conhecimento humano é uma reprodução dos objetos, têm uma forma e uma natureza próprias; logo, os conceitos fundamentais do conhecimento, as categorias, representam propriedades gerais dos objetos, qualidades objetivas do ser (HESSEN, 2000) e, para isso, é necessário observar a natureza e apreendê-la através dos sentidos. Essa concepção gerou o empirismo e as bases da cientificidade moderna.

Essa dicotomia entre razão e sentidos permeia a história científica, moldando as diversas correntes epistemológicas que vêm norteando a visão de mundo pela sociedade. Na modernidade, viu-se a hegemonia do positivismo, originado da corrente aristotélica, propiciado pelo desenvolvimento das ciências da natureza – biologia, física e química. Essa corrente influenciou as ciências sociais e desdobrou-se no funcionalismo, amplamente adotado pela ciência administrativa, na ótica do *management*. Hoje, nos estudos organizacionais há outras concepções epistemológicas, como a teoria crítica, o *Critical Management Studies*, o interpretativismo, o estruturalismo radical e o humanismo radical em contraposição ao funcionalismo (PAULA, 2013, 2008). No entanto, a corrente positivista ainda se apresenta como o *mainstream* do pensamento contemporâneo, nas diversas áreas da ciência.

Em contraposição ao pensamento positivista, surgem a visão transdisciplinar e o pensamento complexo, o qual é a base da visão transdisciplinar. Serva (1992) apresenta os três princípios da teoria da complexidade como sendo a *dialogicidade* entre a estrutura e o sujeito; a *recursividade* – estrutura como rede – e a holografia – na parte, tem-se o universal. A visão transdisciplinar configura-se como uma utopia que tem por objetivo a abertura de novos horizontes para a humanidade, estabelecendo nova abordagem epistêmica que suplante a ditadura da objetividade e do materialismo.

Essa nova abordagem cria possibilidades de transformação do mundo através

de novas concepções da realidade e de novas percepções de atuação do sujeito nos âmbitos social, político, ético e científico. Essa visão utópica de mundo traz consigo descobertas científicas da física, da microbiologia e da cibernética, que anunciam a premência de um novo modelo mental que seja capaz de perceber a complexidade do mundo moderno e encontrar outra lógica para compreendê-lo e nele atuar. Diante disso, a transdisciplinaridade considera ambos os aspectos involutivos e evolutivos das mudanças paradigmáticas e epistemológicas, propondo um pluralismo epistemológico (SOMMERMAN, 2006).

Piaget já exercitava essa pluralidade epistemológica quando, em 1918, publicou o trabalho *Recherche*, em que apresenta sua epistemologia biológica, defendendo a ideia de que as ciências se apoiam umas nas outras por uma dupla dependência, que ele denomina *círculo das ciências* (física-química-biologia-psicologia-lógica-matemática-física). Estas devem ser vistas não como uma série linear, mas solidárias umas às outras, em um círculo indissociável. Esse conceito permeará a obra de Piaget e será parte do núcleo teórico de sua epistemologia genética (LUCI, 1987).

Paula (2013) apresenta *o círculo das matrizes epistemológicas*, uma nova concepção epistemológica nos estudos organizacionais. A autora parte do diagrama de Burrell e Morgan¹ (1979), contestando seu hermetismo paradigmático e sua tese de incomensurabilidade e propondo um reagrupamento, uma fusão entre vários desses paradigmas em três matrizes que formam um círculo. Sua configuração circular permite percorrê-lo indefinidamente, em qualquer sentido, eliminando as barreiras paradigmáticas e sugerindo uma abordagem transdisciplinar, nos estudos organizacionais.

O que é inédito na proposição que pretendemos fazer nesta tese é oferecer uma nova lógica de pensamento para os estudos organizacionais, que desloque a perspectiva dos paradigmas sociológicos de Burrell e Morgan (1979) e leve ao abandono da tese da incomensurabilidade dos paradigmas para a adoção de um novo olhar e posicionamento na condução dos debates e das pesquisas na área. (PAULA, 2013, p.20).

¹ Os autores propõem que a teoria social pode benéficamente ser concebida em termos de quatro paradigmas chave baseados em diferentes conjuntos de pressupostos metateóricos sobre a natureza da ciência social e sobre a natureza da sociedade. Os quatro paradigmas são fundamentados em visões do mundo social mutuamente exclusivas. Ver BURRELL & MORGAN, "Sociological Paradigms and Organizational Analysis". Heineman, London, 1979.

Percebe-se a convergência das propostas de Piaget *apud* Luci (1987) e de Paula

(2013) para a superação das limitações do *mainstream* positivista. Ambas encontram eco na visão transdisciplinar defendida por Morin (2004) e Nicolescu (2008). A transdisciplinaridade está em expansão e alcança vários campos científicos. Em relação à pedagogia, tem-se que a transpedagogia pode ser assim entendida:

Se por pedagogia entendemos o ato de conduzir as crianças para o processo de socialização, cultura e aprendizagem, o termo “trans” acrescenta a tudo isso algo que vai promover um ir além do meramente humano, social ou cultural. Vai agregar o olhar transpessoal à educação, preparando o despertar do ser espiritual, planetário e cósmico para a verdadeira consciência humana (Alvarez, M., 2008, p.43).

A definição acima enfatiza a formação de um novo modelo mental que servirá de lente para novas relações entre os homens e o planeta, entre os homens e os seus diferentes, compreendendo uma nova consciência política, social, ambiental, espiritual. Essa nova consciência despertará um novo posicionamento do sujeito perante as diversas esferas sociais, como o trabalho, o consumo, o lazer, o aprendizado, influenciará as relações afetivas e a interação com o meio ambiente.

Em consonância com esta nova consciência a ser formada pela transpedagogia, Morin (2004) apresenta os sete saberes que devem orientar a educação do futuro, os quais ele nomeia como sendo: 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. Em harmonia com o pensamento de Morin (2004), Nicolescu (2008) apresenta os pilares fundamentais da educação para o século XXI, consolidado no *Relatório Delors* para a UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser.

Percebe-se a imbricada relação entre as concepções desses dois autores, uma clarificando a outra, inclusive orientando o agir humano, direcionando para a prática uma visão de mundo, que tem no seu centro, o ato de aprender.

Aprender a conhecer está relacionado ao espírito investigativo e crítico diante de verdades absolutas, como também à abertura da mente e do espírito para viver novas experiências. Trata-se da permanente construção do conhecimento, sempre em processo, nunca acabado. Esse princípio relaciona-se com uma nova postura no mundo do

trabalho, no qual a realidade em permanente transformação exige profissionais sempre atualizados e flexíveis em sua capacidade laboral (NICOLESCU, 2008).

Aprender a fazer implica adquirir uma profissão, aplicar o conhecimento adquirido. Nicolescu (2008) aborda a obsolescência do conhecimento e das técnicas na sociedade contemporânea e relaciona esse pilar à criatividade no trabalho, competência cada vez mais desejada. Mas não apenas o faz apenas em relação à criatividade no trabalho, mas à própria capacidade do trabalhador em recriar sua carreira e suas competências profissionais à medida que o mercado de trabalho elimine profissões e crie outras.

Essa competência dará ao trabalhador condições de lidar melhor com o desemprego, com a competição exacerbada e com a dificuldade de se adquirir outra profissão. O autor defende uma educação que viabilize um núcleo de conhecimentos que permita uma transmutação profissional, ou seja, que habilite o sujeito a mudar seus rumos profissionais conforme suas necessidades e sua vontade. Aprender a viver em conjunto está relacionado com as normas sociais, com o espírito inclusivo de respeito à diversidade. O autor alerta que não se trata de tolerar o diferente, mas de validá-lo através de uma experiência interior:

[...] isso implica numa atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, que levará a humanidade a outro patamar de convivência e interação global, livre de xenofobias e de fundamentalismos (NICOLESCU, 2008, p.147).

Aprender a ser é um aprendizado permanente, em que educador e educando se formam um ao outro continuamente, num processo de retroalimentação. Segundo Nicolescu (2008, p.148) “aprender a ser também é aprender a conhecer e respeitar aquilo que liga o Sujeito e o Objeto”.

Na perspectiva organizacional, os sete saberes direcionados pelos quatro pilares da educação para o século XXI estão intrinsecamente conectados ao mundo do trabalho. Sujeitos formados sob esta visão pedagógica podem estabelecer novas relações de produção, novas interações sociais e ter novos valores que direcionarão suas escolhas e suas ações. As competências desenvolvidas pela transpedagogia propiciam a produtividade, a inovação e a pluralidade profissional. Esses aspectos estão ligados à competitividade da organização e sua sustentabilidade no mercado.

3 Educação Corporativa

Ao se fazer uma retrospectiva sobre o tema educação corporativa (EC), temos que os primeiros centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), surgiram no período da Revolução Industrial, na Alemanha e Estados Unidos, e incluíam linguagem e matemática. A busca permanente por profissionais aptos e com prontidão para o trabalho foi tornando-se cada vez mais estratégica para os negócios. A velocidade das mudanças, as inovações do mercado e as novas tecnologias levaram o T&D a incorporar novas necessidades de desenvolvimento e capacitação dos profissionais. Além dos treinamentos operacionais, foram incorporados programas relacionados a gestão e liderança, valores, crenças e hábitos organizacionais, ou seja, à cultura organizacional. Neste escopo também se encontram temas como disciplina, pontualidade, maneiras de se vestir e de se relacionar.

Paralelamente a esta demanda crescente por novas abordagens em educação Corporativa, tem-se a evolução da gestão de recursos humanos, que adota a gestão por competências e o *Balanced Score Card* (BSC) para a avaliação de desempenho. Surge uma nova demanda: o desenvolvimento de competências individuais, alinhadas às competências estratégicas das organizações. Para Alperstedt (2001) a ação educacional desloca-se para a organização, trabalhando a aprendizagem contínua, com foco na inovação e na mudança organizacional.

Outro degrau na escalada de desafios do T&D foi a incorporação dos altos executivos da organização nos programas de treinamento, vencendo resistências do alto escalão em compreender que a educação é permanente, não importando o nível de escolaridade do indivíduo, e que seu aprendizado é contínuo e para toda a vida. A estratégia adotada foi a transformação do T&D em Universidade Corporativa.

Isto posto, tem-se que a evolução do T&D para o status de UC deu-se pelos seguintes fatores: crescente demanda por programas de formação cada vez mais complexos, pela evolução da administração de recursos humanos, adotando-se a gestão por competências e a avaliação do desempenho para o BSC, pela diversificação dos públicos de atendimento.

Aqueles T&D evoluíram para o modelo atual de UC² – universidade corporativa –, em que “o processo de aprendizagem deixou de ser um valor agregado para tornar-se uma estratégia de desenvolvimento organizacional, garantindo a sobrevivência da empresa” (ALPERSTEDT, 2001, p.152). Além de informar, formar, inculcar valores e preparar para a gestão, algumas UCs atingem uma

² Na década de noventa, havia dez organizações brasileiras com sua UC implementada. Hoje já há mais de 500 UCs em funcionamento no Brasil, seja em organizações brasileiras, em multinacionais, na esfera pública ou privada. No mundo, existem, atualmente, em torno de 4.000 UCs. (EBOLI, 2005), (CASTRO; EBOLI, 2013).

fase de catalisar mudanças institucionais. Passam a ter um papel na orquestração do processo de mudança organizacional (CASTRO, C. M.; EBOLI, M., 2013). Enquanto o centro de formação (T&D) tem como foco o indivíduo, a universidade corporativa (UC) é centrada na inteligência coletiva da organização e nas soluções de negócios (RENAUDCOULAN, 2013).

Analisando o incremento da complexidade das atribuições das UCs, bem como a abrangência de seu escopo de atuação, percebe-se o empoderamento da educação no âmbito das organizações. Evidencia-se a função pedagógica na manutenção do *habitus* do campo organizacional, no conceito do poder simbólico de Bourdieu (2006), e o papel relevante que a educação corporativa adquire na acumulação dos capitais social, simbólico e econômico (orçamentos crescentes). Há um aumento dos jogadores desse campo, incluindo executivos, gestores, educadores corporativos e funcionários operacionais. A UC torna-se um campo de poder específico e diferenciado nas organizações, do qual emanam-se forças que permeiam toda a organização, seja através da promoção dos jogadores de maior acúmulo de capital social, seja na consolidação do *habitus*, seja no reconhecimento de sua autoridade pedagógica, seja na sua contribuição para o capital econômico organizacional.

Hoje há duas grandes escolas mundiais em educação corporativa: a americana e a francesa, com uma clara diferença de concepção. Enquanto a primeira³ é pragmática, focada em resultados para a organização e atua no sentido de identificar a real necessidade de formação do funcionário para a função que exerce (CASTRO; EBOLI, 2013; ALPERSTEDT, 2001), a escola francesa⁴ tem uma abordagem humanista, voltada para a responsabilidade socioambiental da empresa, expandindo suas ações para os diversos públicos de relacionamento da organização. Nessa concepção, a UC tem como objetivo ajudar a otimizar, através da educação, a performance global da organização em todas as suas dimensões: humanas, econômicas, financeiras, sociais, ambientais, tecnológicas, de comunicação. Tem-se, então, a UC como espaço de aprendizagem, informação, comunicação, compartilhamento, confrontação, mediação. “São espaços de democratização da gestão” (RENAUD-COULAN, 2012). Para essa autora “as estruturas educacionais parecem ser convenientes à importante mensagem – o fator humano está sendo levado em conta”.

Essa divergência de concepções entre as correntes americana e francesa evidencia a gênese das escolas de *Management* nos Estados Unidos e sua ênfase

³ Um exemplo é a UC da GE, fundada em 1956, e considerada referência mundial nesse campo. Suas características são a ênfase na produtividade, o papel de inspirar e catalisar mudanças institucionais.

⁴ Algumas UCs expoentes são a Accor, Alstom, BIC, Carrefour, Danone, EDF, L'Oréal e Michelin.

gerencialista e prescritiva na gestão organizacional, com a lógica meios/fins e custo/benefício. Não é de se espantar que a escola americana tenha uma visão utilitarista da educação no trabalho, aderente ao modelo hegemônico americano de gestão.

Em contrapartida, para a escola francesa, a integração dos pobres, a gestão da diversidade cultural, a boa convivência e a responsabilidade social e ambiental são os elementos importantes para aumentar a competitividade da França, apesar do distanciamento existente entre as universidades e as empresas, ambas desconhecendo o seu potencial de alianças e parcerias no desenvolvimento do campo de aprendizagem no mundo do trabalho (CASTRO; EBOLI, 2013). A filosofia dessa escola aproxima-se da visão transdisciplinar, contemplando outras dimensões da educação, além da visão capitalista.

Recente pesquisa⁵ trouxe informações relevantes sobre o escopo de atuação das UCs no Brasil, suas principais características e modelos de atuação. Evidenciou-se, por exemplo, o perfil social da UC brasileira, bastante alinhado à escola francesa. Nessa escola, as preocupações com a inclusão social e a redução da pobreza pautam as escolhas sobre a programação de cursos a ser oferecida e há liberdade de escolha, por parte dos funcionários, sobre quais cursos fazerem, em detrimento de estarem ou não diretamente vinculados às suas atividades de trabalho.

Esse alinhamento social recebe críticas por parte dos adeptos do *Management*, sob o argumento de que ele influencia na eficiência da UC e na produtividade da empresa, pois os recursos não estão sendo focados no negócio e na competitividade organizacional. Castro e Eboli (2013) dão a esse fenômeno o nome de Síndrome de Gini, remetendo ao desvio de atuação da UC, do foco no negócio, para a tentativa de minimizar as desigualdades sociais do país.

Interessante observar que, a despeito do modelo gerencial brasileiro ser predominantemente influenciado pelo *Management* americano, a UC brasileira segue a escola francesa. Percebe-se aí uma brecha, uma oportunidade para a visão transdisciplinar penetrar nas organizações brasileiras, a partir da transpedagogia de suas universidades corporativas. Há que se considerar o indivíduo como um elemento central dessa complexidade, haja vista que a educação e a aprendizagem se dá no nível das pessoas e de sua interação com o ambiente, tornando-se um processo contínuo de retroalimentação e desenvolvimento humano e organizacional, como visto nas concepções de Nicolescu (2008) e Morin (2004).

⁵ Dados extraídos da segunda Pesquisa Nacional sobre Práticas e Resultados da Educação Corporativa, realizada pela Fundação Instituto de Administração (FIA), em 2012, com 60 empresas respondentes (CASTRO, C. M.; EBOLI, M. 2013).

Na vida do homem, o trabalho tem uma ligação intrínseca com sua identidade, seu modo de vida, seus valores, suas habilidades e talentos. Constitui-se como um dos pilares para o fortalecimento da autoestima, o sustento das famílias e a autonomia do indivíduo, não só financeira, mas emocional e psíquica. Ao mesmo tempo em que representa o ideal de futuro e de possibilidades de desenvolvimento humano e profissional, constitui-se num dos direitos fundamentais do homem, descrito na Declaração de Direitos Universais da ONU, em seu artigo 23 (UNESCO). Se, por um lado, assegurar esses direitos para a totalidade da humanidade é um desafio crescente e bastante distante do objetivo a ser alcançado, por outro, sabe-se que não são suficientes para atender às expectativas atuais da sociedade contemporânea, acerca do que é considerado um trabalho digno neste início de século, àqueles que já têm seus direitos fundamentais atendidos. Existe uma gama de fatores que influenciam a percepção do sujeito sobre a qualidade do trabalho que desenvolve e que determinam seu envolvimento e sua satisfação para com sua atividade laboral, cujos desejos e anseios são elevados à medida que suas necessidades vão sendo atendidas.

Entender essa gama de fatores é um desafio permanente para as organizações e se torna, a cada dia, mais complexo. Para Morin (2001, p.9), “O trabalho representa um valor importante nas sociedades ocidentais contemporâneas, exercendo uma influência considerável sobre a motivação dos trabalhadores, assim como sobre sua satisfação e sua produtividade”. Oferecer um trabalho atrativo, hoje, é mais do que pagar os salários em dia, proporcionar condições de segurança e de saúde. As empresas precisam oferecer um trabalho que faça sentido. Segundo Morin (2001 p.14), um trabalho tem sentido “se for feito de maneira eficiente, se conduz a alguma coisa, se beneficia outras pessoas, se ele corresponde aos interesses e às competências das pessoas, se ele permite aprender, realizar-se e superar-se e se ele permite exprimir-se e exercer seu poder”.

Para Arroyo (1991) o homem se torna humano através do trabalho que realiza e todo homem tem direito a aprender e a se aprimorar cada vez mais, pois todos querem realizar um trabalho de excelência. A UC, ao incorporar esses anseios em suas políticas e ações em educação corporativa, seguindo os preceitos do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO, estará adotando a visão transdisciplinar no mundo do trabalho.

A educação, para toda a vida, é concebida como indo muito além do que já se pratica: atualização, reciclagem, conversão e promoção profissional de adultos. Deve ampliar todas as possibilidades [...] dar resposta à sede de conhecimento, de beleza, de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas (UNESCO).

Percebe-se a possibilidade de a visão transdisciplinar alinhar o mundo do trabalho e a educação, por meio da concepção pedagógica da UC, e, talvez, sinalizar a viabilidade de um novo modelo de gestão, aderente aos pressupostos da transdisciplinaridade.

4 Considerações finais

A educação para o futuro pressupõe uma visão transdisciplinar, um processo permanente e contínuo de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Esses pilares são contemplados na concepção da UNESCO para a educação no mundo do trabalho, que prevê uma educação para a vida, que extrapole a atividade laboral do sujeito, considerando seu mundo interior e exterior e ampliando suas formações estritamente ligadas às exigências profissionais.

A educação adquiriu uma relevância crescente no mundo do trabalho, constituindo-se numa poderosa estratégia organizacional, materializada na UC, visto que suas ações são direcionadas às pessoas e ao conhecimento: duas perspectivas fundantes da organização. As pessoas procuram, hoje, por um trabalho que faça sentido, que as desafie e que lhes permita aprender. Essas questões são contempladas pela educação transdisciplinar. As escolas americana e francesa representam duas versões de educação corporativa: a primeira voltada para a lógica utilitarista do *Management*, com abordagem positivista e funcionalista. A segunda aproxima-se da visão transdisciplinar quando insere a sociedade em seu escopo de atuação, contemplando outros interesses além da visão imediatista dos negócios, atuando numa perspectiva de longo prazo. Nesta escola, sinaliza-se uma percepção do sujeito para além de sua função laborativa na organização, pois lhe é permitido realizar cursos que não estão diretamente ligados à sua função no trabalho, sinalizando a busca da unidade do ser humano e sua completude como sujeito cognoscente.

Depreende-se que a UC, ao tornar-se estratégica para as organizações, deverá ter uma visão de longo prazo, mirar para o futuro, o qual contempla a sociedade, a educação e o ambiente de negócios em que a organização atuará. Alinhar a educação corporativa aos pressupostos da educação para o século XXI pode implicar o alinhamento do mundo do trabalho à visão transdisciplinar, contribuindo para o surgimento de um modelo de gestão capaz de lidar com a realidade complexa dos fenômenos sociais e que seja aderente aos pressupostos da transdisciplinaridade.

A análise da UC, sob a concepção do poder simbólico de Bourdieu (2006), permite identificar as forças existentes no campo, a posição dos jogadores, o capital acumulado e as relações de dominação, clarificando as assimetrias de poder aí existentes. Se a visão transdisciplinar parece utópica, não se pode abandoná-la, nem tampouco abarcá-la sem uma visão crítica das forças simbólicas que atuam no campo da construção do conhecimento e, mais especificamente, no campo da educação corporativa.

Essas reflexões suscitam questões como: *a transpedagogia pode influenciar as políticas de diversidade nas organizações? Como ajustar os efeitos da transpedagogia à hierarquia organizacional? A transpedagogia pode transformar o estilo de gestão? Como se daria o processo da penetração da transpedagogia nas estruturas organizacionais?*

Referências

- ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, set./dez. 2001.
- ALVAREZ, M. *Transpedagogia: educar para a consciência*. [s.l.]: Edição Independente, 2008.
- ARROYO, M. “Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos da formação humana” In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- _____. Gestão de Pessoas e as Universidades Corporativas: dois lados da mesma moeda? ERA – Revista de Administração de Empresas, vol.46, n.2, São Paulo. Abr.-jun. 2006.
- BURRELL, G., MORGAN, G. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: elements of the sociology of corporate life*. Vermont: Ashgate, 1979. 432 p.
- CASTRO, C. M.; EBOLI, M. Universidade corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 53, n. 4, jun./ago. 2013.
- EBOLI, M. (2005). O Papel das Lideranças no Êxito de um Sistema de Educação Corporativa. *Revista de Administração de Empresas*, vol.45, n.4, São Paulo. Out.-Dez. 2005.
- HESSEN, J. *Teoria do Conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LUCI, B. L. [Org.]. *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.
- MORIN, M. E. Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2001.
- NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. 3.ed. São Paulo: Triom, 2008.

PAULA, A. P. P. *Repensando os estudos organizacionais: o círculo das matrizes epistemológicas e a abordagem Freudo-Frankfurtiana*. 2013. 233 f. Tese Titular-CAD/UFMG, Belo Horizonte, 2013.

_____. *Teoria Crítica nas Organizações*. São Paulo: Thomson Learning, 2008. 128 p.

RENAUD-COULAN, Annick. *Corporate universities enable investment in culture*. 2012. Disponível em: < <http://www.renaud-coulon.com/index-uk.html>>. Acesso em: 31 out. 2014.

RENAUD-COULAN, Annick. Annick Renaud-Coulan explica o papel das universidades corporativas. 2013. Disponível em: <<http://www.renaud-coulon.com/index-uk.html>>. Acesso em: 31 out. 2014.

RENAUD-COULON, Annick. Corporate social responsibility: how can learning contribute? 2008. Disponível em: <<http://www.renaud-coulon.com/index-uk.html>>. Acesso em: 31 out. 2014.

SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2006.

SERVA, M. O paradigma da complexidade e a análise organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 26-35, 1992.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em:< <http://www.unesco.org.br> > Acesso em: 31 out. 2014.

_____. Um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI, 2010. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> . Acesso em: 31 out. 2014