

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO BUZIN SIQUEIRA DO AMARAL

A Educação Corporativa e os impactos na
empregabilidade do trabalhador: um estudo do
SENAC São Paulo.

CAMPINAS

2009

RODRIGO BUZIN SIQUEIRA DO AMARAL

A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E OS IMPACTOS NA
EMPREGABILIDADE DO TRABALHADOR: UM ESTUDO
DO SENAC SÃO PAULO

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

CAMPINAS

2009

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação – SBI – PUC Campinas

AMARAL, Rodrigo Buzin Siqueira do.

A Educação Corporativa e os impactos na empregabilidade do trabalhador: um estudo do SENAC São Paulo / Rodrigo Buzin Siqueira do Amaral. – Campinas: PUC-Campinas, 2009.

116p.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexos e bibliografia

1. Educação 2. Trabalho 3. Trabalho e Educação 4. Educação Corporativa 5. Educação Profissional

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva (Orientador) – PUC Campinas

Prof. Dr. José Carlos Rothen - UFSCAR

Prof^a. Dr^a. Maria Eugenia Lima Montes Castanho – PUC Campinas

Campinas, 19 de fevereiro de 2009.

RESUMO

AMARAL, Rodrigo Buzin Siqueira do. *A Educação Corporativa e os impactos na empregabilidade do trabalhador: um estudo do SENAC São Paulo*. Campinas, 2009, 116f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O presente trabalho tem como objetivo conhecer o Programa de Educação Corporativa do SENAC São Paulo, organizado institucionalmente pelo Núcleo de Educação Corporativa, no intuito de analisar, através de estudo de caso, o impacto do programa na melhoria das condições de empregabilidade dos ex-funcionários da organização. As mudanças ocorridas no período histórico pós-industrial afetaram decisivamente a organização do trabalho e o perfil do trabalhador. A capacidade produtiva precisou ser revista, de modo a atender as novas necessidades do mercado global. O processo de qualificação profissional dos trabalhadores se estendeu para o ambiente empresarial, buscando o atendimento das novas necessidades de produção e acumulação, características desta nova etapa do desenvolvimento capitalista. Neste contexto, iniciativas educacionais são desenvolvidas onde a pessoa exerce efetivamente seu trabalho. A Educação Corporativa consiste em ações conduzidas pelo meio empresariais com vistas à qualificação de seus funcionários. Dentro do propósito da realização de uma pesquisa qualitativa, lançamos mão do estudo de caso, enquanto opção metodológica. Para isso, utilizamos dois instrumentos para coleta dos dados: análise documental e bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas com oito ex-funcionários da Instituição, que permitiram ao final deste trabalho, tecer nossas análises, elencar perspectivas e promover sugestões. Contrapõe-se à idéia da Educação Corporativa – ou como se veicula no meio empresarial, “Universidade Corporativa” – ser capaz, sozinha, de contribuir para o aumento da chamada empregabilidade do trabalhador. As organizações são beneficiadas pela Educação Corporativa, mas também colaboram com a qualificação do trabalhador para o mundo do trabalho. No entanto, não soluciona o problema do desemprego, pois ela própria apresenta limites, além daqueles oriundos do mercado, ressaltando assim a necessidade da presença do Estado como regulador da economia e como provedor dos direitos sociais básicos igualmente a todos.

Palavras-chave: educação corporativa, trabalho e educação, educação, empregabilidade.

ABSTRACT

AMARAL, Rodrigo Buzin Siqueira do. *The Corporate Education and the impacts on the worker employability: a study of SENAC São Paulo*. Campinas, 2009, 116f. Dissertation for Master Degree in Education. Graduate Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

The goal of this study is to understand the Corporate Education Program from SENAC – São Paulo, institutionally organized by the Corporate Education Center, with the purpose to analyze within a case study the program impact on the improvement of the former organization workers employability. The changes that took place during the historic post-industrial period affected work organization as well the worker profile. The productive capacity had to be revised in such a way to attend to the new global-market demand. The process of professional development for the worker extended to the business corporate environment to reach the new production and accumulation needs, characteristics of this new stage of the capitalist development. In this context, educational initiatives are developed where the person effectively practices work related activities. The Corporate Education consists of actions developed by the contractors with the goal of developing their employees' qualifications. With the goal of developing a qualitative research, we chose a "case study" as our method. We used two instruments to collect data: documental and bibliographic analysis and semi-structured interviews with eight former employees of the institution who gave consent for us to talk about our impressions, write perspectives and to give suggestions. The idea of the Corporate Education – or as it is known in the business world as "Corporate University" – seems to not be able by itself, to contribute to the increase of the worker employability. The organizations have benefited from Corporate Education, but also collaborate with the worker qualification to the market. However, Corporate Education does not solve the unemployment issue because it sets its own boundaries, beyond those developed by the market itself, reinforcing the need of the presence of the State as the controller of economy and provider of the basic social-rights equally for all.

Key-words: corporate education, work and education, education, employability.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus, pela benção e pela força que me concedeu para elaboração deste trabalho.

À minha família, por dar toda a base para que meu caminho enquanto cidadão e profissional pudesse ser construído.

À minha esposa Fabiana, pelo companheirismo e compreensão, nos momentos dedicados integralmente a este trabalho.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo, o SENAC/SP, por ter apoiado este trabalho de pesquisa e contribuído muito para os estudos em Educação Corporativa no país.

À Gerência de Pessoal do SENAC São Paulo, na figura do Sr. Laércio Fernandes Marques, Gerente de Pessoal e profissional empenhado no desenvolvimento dos funcionários desta grande Instituição, pelo auxílio dado a mim nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva, meu orientador que despertou em mim o interesse pela pesquisa na área educacional e pelo desenvolvimento científico.

Aos demais professores e pesquisadores do Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA – da PUC Campinas, pelo apoio e pela entrega às atividades de ensino e pesquisa, tão úteis à execução deste trabalho.

Aos colegas, sujeitos desta pesquisa, e ex-funcionários do SENAC São Paulo, pela contribuição fundamental dada a este trabalho.

Aos colegas funcionários do SENAC São Paulo, em especial a Sra. Ana Maria de Ascensão – Gerente de Operações, a Sra. Lucila Mara Sbrana Sciotti – Superintendente de Operações e ao Sr. Luiz Francisco de Assis Salgado – Diretor Regional – pela oportunidade de realizar este mestrado e poder assim contribuir, também através da ciência, com o SENAC São Paulo e com a educação brasileira.

A todos os colegas discentes do Programa de Mestrado em Educação da PUC Campinas, pela amizade e pelo coleguismo, muito úteis à construção do conhecimento.

LISTA DE FIGURAS

Página

Figura 1. Distribuição da oferta de cursos de educação profissional no Brasil (1999).....	38
Figura 2. Funcionários por tempo de serviço na Instituição.....	64
Figura 3. Brasil: estimativas da geração de empregos formais que demandam trabalhadores qualificados e com experiência profissional em 2007.....	86
Figura 4. Grau de Escolaridade dos Funcionários do SENAC São Paulo (2002 e 2008).....	88

LISTA DE TABELAS

Página

Tabela 1. Porcentagem de entrevistados em cada grupo que diz ter participado de cursos relacionados às respectivas categorias.....70

Tabela 2. Brasil e Regiões: Saldo entre oferta de mão-de-obra e demanda de empregos qualificados e com experiência profissional em 2007.....78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BEE = Bolsa Estímulo Educacional
CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ = Círculos de Controle da Qualidade
CEPAL = Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CLT = Consolidação das Leis do Trabalho
CNC = Confederação Nacional do Comércio
CNI = Confederação Nacional da Indústria
DIEESE = Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DN = Departamento Nacional do SENAC
DR = Departamento Regional do SENAC
FMI = Fundo Monetário Internacional
INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA = Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ISPCV = Instituto São Paulo contra a Violência
JIT = Just-in-time
LDB = Lei de Diretrizes e Bases
MBA = Master Business Administration
MEC = Ministério da Educação
NEC = Núcleo de Educação Corporativa do SENAC São Paulo
ONU = Organização das Nações Unidas
PDE = Programa de Desenvolvimento Educacional
PEA = População Economicamente Ativa
PUC Campinas = Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP
PUC/RS = Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP = Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENAC = Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI = Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOL = Society for Organizations Learning
TQC = Total Quality Control
UC = Universidade Corporativa

UFRJ = Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USP = Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - TRABALHO, DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	21
1.1. Desenvolvimento Capitalista e Organização do Trabalho.....	24
1.2. A Organização do Trabalho no Caso Brasileiro e as repercussões na Educação Profissional.....	30
1.3. Histórico da Educação Profissional Técnica e Superior no Brasil.....	37
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO CORPORATIVA E O SENAC SÃO PAULO: UM RETRATO.....	51
2.1. Contornos e Finalidades da Educação Corporativa.....	56
2.2. A Educação Corporativa no SENAC São Paulo.....	65
2.3. A implantação do Núcleo de Educação Corporativa.....	69
2.4. Objetivos do Núcleo de Educação Corporativa.....	71
2.5. Infra-Estrutura e Programação.....	75
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E A EMPREGABILIDADE DO TRABALHADOR.....	83
3.1. Impactos da Educação Corporativa na Empregabilidade do Trabalhador.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	112
ANEXO 1.....	113
ANEXO 2.....	115

INTRODUÇÃO

O tema Educação Corporativa obteve espaço, primeiramente, na agenda das organizações, sobretudo aquelas reguladas pela dinâmica mercantil que, na busca pela atualização tecnológica permanente, ampliação de mercados e maximização de lucros, destacaram o investimento na formação profissional de seus trabalhadores como estratégia essencial para o alcance destes objetivos.

O crescimento contínuo deste tipo de ação educacional representa para muitas organizações, privadas ou públicas, a solução para o problema da carência de profissionais preparados para trabalharem dentro de um modelo flexível de produção capitalista. Demonstrar a Educação Corporativa como única solução frente aos problemas e desafios impostos por esta fase do desenvolvimento capitalista – na qual, segundo o ambiente corporativo, o ensino tradicional desenvolvido pela escola ou pela universidade se encontra inadequado às necessidades do sistema produtivo – é o que as organizações vêm buscando nos últimos anos. Ou seja, a idéia é de que o sistema produtivo é capaz de promover uma educação compatível com as demandas sociais e as dele próprio, no momento em que se coloca a possibilidade desta educação tornar o sujeito menos propenso ao desemprego e à exclusão social. Nossa preocupação é com razões, formas e conseqüências deste processo de internalização da educação dos trabalhadores no ambiente produtivo, bem como a efetividade da Educação Corporativa na melhoria das condições de emprego e renda para os trabalhadores.

Ao entender que todo processo educacional é uma influência intencional e sistemática sobre o ser humano, com o objetivo de desenvolvê-lo em uma sociedade, a fim de manter e transmitir seus ideais e toda herança cultural desta sociedade (ARANHA, 1996, p.14) e, através dela, lançam-se as bases para a análise crítica e transformadora da realidade, podemos compreender o projeto educacional

liberal que permeou a história brasileira, como fruto do próprio desenvolvimento econômico, político e social, no Brasil e no mundo. Este modelo de desenvolvimento traz consigo todas as formas de organização do trabalho e de acumulação capitalista e também a idéia de que a educação do trabalhador pode aumentar, não só a produtividade da organização, mas, ao mesmo tempo, suas satisfações pessoais, como a manutenção do emprego.

Neste contexto, a educação começa a ser promovida também por organizações não-educacionais, sobretudo nos espaços onde a pessoa trabalha. Tal iniciativa está ligada à complexidade dos negócios, às relações estabelecidas entre mercados e ao ritmo acelerado das mudanças no campo econômico e cultural, que fizeram o diploma ou o treinamento pontual ter prazo de validade determinado. Ou seja: diversas organizações buscam estabelecer, para manter seus níveis de competitividade e atuação, um processo de aprendizagem organizacional e de qualificação técnica compatível com o novo contexto.

Este novo modelo de organização do trabalho exige uma maior flexibilidade, não só no que toca ao próprio processo produtivo, mas, sobretudo, ao perfil de trabalhador por ele requerido: um trabalhador polivalente, apto a desempenhar atividades diferentes de acordo com as exigências da demanda (LEITE, 1997, p. 66).

Neste sentido, os empregadores passam a exigir trabalhadores com competências que atendam a este modelo organizacional e que formam o “conhecimento implícito” necessário para vencer a concorrência (MEISTER, 1999, p. 13). Além de um trabalhador flexível, disposto sempre a aprender e a “aprender a aprender”, buscam trabalhadores líderes, com capacidade de comunicação e colaboração, que possuam raciocínio criativo e que possam resolver problemas, que detenham conhecimento tecnológico e de negócios, além de auto-gerenciarem suas carreiras. Segundo Meister (1999), estas competências formam a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo.

No Brasil, as organizações começam a investir em Educação Corporativa a partir da segunda metade dos anos 90, em meio a diversas ações que reverenciam a ideologia neoliberal e a crítica ao Estado intervencionista. A pesquisa em Educação Corporativa vem logo em seguida, num exercício de análise e interpretação destas ações. Em recente levantamento sobre as teses e dissertações que abordam o tema, nota-se que, no Brasil, a Educação Corporativa começa a ser objeto de estudo a partir de 2000, ganhando força e volume a partir de 2003.

Tomamos como base de dados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹, onde foram encontradas 58 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado que apresentavam em seu título os nomes “Educação Corporativa” ou “Universidade Corporativa”.

O resultado aponta para uma maior concentração dos trabalhos dentro da área de Administração. É compreensível esta concentração, pois foi no interior do processo de organização administrativa, substanciada na intenção de controle sobre os trabalhadores, que nasceu a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971) e suas ramificações, como as *learning organizations* (“Organizações que Aprendem”), de Peter Senge (2003). Tais teorias administrativas incorporam elementos relacionados à aprendizagem individual e organizacional ao desenvolvimento da administração estratégica e, portanto, constituem-se disciplinas desta área. Em programas de mestrado, 48% da produção de dissertações no país que abordam o tema são oriundas da área de Administração. A área de Educação complementa 29% da produção e, finalmente, a área de Engenharia de Produção², com 5% do total de dissertações de mestrado. Os 18% restantes estão distribuídos em áreas diversas, que não representam cada uma, um volume significativo de produções na área.

Nota-se que ainda há pouca produção no doutorado. A área de Comunicação é a que mais produz teses, cerca de 50%: um fato curioso, pois é uma área com pouca produção de dissertações nos programas de mestrado e que foge

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação, que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do Brasil.

² Dentro da linha de pesquisa em Gestão e Organização da Produção.

do eixo Administração / Educação. Os trabalhos abordam, muitas vezes, novas tecnologias para ensino à distância e as ferramentas de videoconferência ou web-conferência, ferramentas educacionais comuns nas organizações, no intuito de divulgar a um número maior de funcionários e de fornecedores a sua missão, seus objetivos, metas e programas. Apenas 20% da produção de teses sobre o tema são oriundas de programas de doutorado em Educação. As demais teses foram defendidas em programas de doutorado em Engenharia de Produção e Administração.

No Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ é a que desponta como centro de referência para os estudos em Educação Corporativa. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e a Universidade de São Paulo –USP são outros importantes centros.

Dos programas de mestrado em Educação que produziram dissertações acerca do tema, destacam-se a PUC de Campinas/SP, a Universidade Metodista de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Católica de Petrópolis/RJ e a PUC/RS.

Mesmo assim, percebemos que o tema ainda é pouco trabalhado nos cursos de pós-graduação *scrito-sensu* em Educação. É preocupante o baixo interesse destes programas de Educação na pesquisa e na produção acadêmica na área, tendo em vista a ampliação destas ações no meio empresarial, pela ideologia intrínseca a este sistema de acumulação capitalista e, pelas relações existentes a partir daí que envolvem Educação Corporativa, Educação Profissional e Educação Superior. O que é um problema da área de Administração passa também a ser um problema da área de Educação, na medida em que organizações não-escolares assumem o papel de protagonistas da educação para o trabalho e, em certa medida, promotoras da educação formal de trabalhadores, inclusive trazendo conseqüências para a atuação dos profissionais da Educação.

Com o presente trabalho, entendemos a Educação Corporativa, enquanto ação que se desenvolve dentro da área das Ciências Humanas, sobretudo na

intersecção de áreas como Educação, Sociologia do Trabalho, Administração e Economia. Sendo assim, temos como objeto de pesquisa as ações realizadas pelo Núcleo de Educação Corporativa do SENAC de São Paulo, estruturado dentro da Gerência de Pessoal da organização e suas conseqüências na formação profissional e na empregabilidade do trabalhador.

Entendendo o conceito de empregabilidade como a capacidade da mão-de-obra se manter empregada ou encontrar um novo emprego quando demitida (LEITE, 1997, p.64), perguntamos se as ações educacionais desenvolvidas no âmbito da organização produziram uma melhor formação profissional aos trabalhadores que asseguram seu emprego.

Para viabilizar o exame da questão norteadora deste trabalho, é necessário investigar como são desenvolvidas as ações educativas dentro de uma organização. E para isso, lançamos mão de uma pesquisa qualitativa, a qual pretende interpretar o sentido do objeto estudado, através do significado que as pessoas atribuem a este objeto por meio de suas falas e dos seus atos. Para Chizzotti (2006):

As pesquisas qualitativas, [...] admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema. (p. 26)

Buscamos através da pesquisa qualitativa em Educação Corporativa, apreender radicalmente a realidade deste objeto. Dessa forma, se faz necessária a utilização de uma estratégia de pesquisa que consiga coletar as informações produzidas pela e na vivência dos atores humanos, num determinado local estudado.

O estudo dos impactos do Programa de Educação Corporativa do SENAC São Paulo na empregabilidade de seus ex-funcionários servirá para esclarecer nossa questão, mas também para colaborar com posteriores estudos sobre o tema (CHIZZOTTI, 2006, p. 137).

Para o exame da estrutura do Programa de Educação Corporativa do SENAC São Paulo, bem como para identificar as conseqüências do Programa na qualificação e na empregabilidade do trabalhador, utilizamos os seguintes instrumentos: análise de documentos (portarias, informes e manuais disponibilizados pela organização) e das referências bibliográficas acerca do tema “Educação Corporativa”; realização de entrevistas semi-estruturadas com oito ex-funcionários da organização, que solicitaram desligamento, foram demitidos ou se aposentaram nos anos de 2006 e 2007 e que obedecem aos seguintes critérios:

- ocupavam níveis hierárquicos diferentes: gerência, técnicos, operacionais (agentes administrativos) e docência (monitores de educação profissional e professores de nível superior);

- realizavam seu trabalho em unidades geograficamente distintas, dividindo 50% em funcionários que trabalharam nas unidades da cidade de São Paulo (onde fica a sede da Instituição) e 50% na rede de unidades espalhada pelo interior do Estado de São Paulo;

- passaram por um dos programas oferecidos pelo Núcleo de Educação Corporativa da instituição ou, no caso da categoria Educação Formal, tenha sido beneficiário de Bolsa Estimulo Educacional.

A entrevista enquanto interação humana coloca em jogo percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, 2004, p.12). Neste sentido, foi considerada durante o procedimento de entrevista a condição do próprio sujeito pesquisador / entrevistador, que por ser funcionário da instituição poderia implicar num dado posicionamento interessado por parte do entrevistado.

Os dados obtidos através das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo, dentro da perspectiva reflexiva que a pesquisa qualitativa nos impõe e considera da mesma forma, as condições contextuais dos entrevistados. Conforme aponta Franco (2007):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, [...] Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. (p.12)

Assim, os entrevistados foram caracterizados, de maneira que os dados obtidos fossem relacionados ao contexto de cada sujeito, o que possibilita traçar possíveis causas e efeitos das mensagens e avançar na construção do conhecimento.

Neste sentido, ao buscar analisar o impacto do Programa nos ex-funcionários da organização, com vistas à possível melhoria das condições de empregabilidade destas pessoas, lançamos mão da técnica da triangulação na coleta de dados, por onde obtemos a descrição, a explicação e a compreensão do foco estudado, através da averiguação das percepções do sujeito, dos elementos produzidos pelo meio e que repercutem no seu desempenho e do significado da atual estrutura sócio-econômica e cultural na qual ele está inserido (TRIVIÑOS, 1987, p.138 – 139). A técnica nos auxiliou a estruturarmos este trabalho em capítulos que pretendem tratar dos pontos teóricos importantes para o tema, descrever e compreender o Programa de Educação Corporativa da Instituição através da documentação interna disponibilizada, simultaneamente à apresentação dos dados da pesquisa.

Dessa forma, no capítulo 1, procuramos identificar as características do processo de desenvolvimento capitalista que levaram a formas de organização do trabalho taylorista/fordista e flexível. Neste caso, notamos a adesão do país ao receituário neoliberal e ao modelo de organização de trabalho flexível. A própria repercussão deste modelo na política educacional brasileira é apresentada neste capítulo. Buscamos ainda fazer um levantamento histórico da educação profissional de nível técnico e superior no Brasil, no intuito de demonstrar a relação do contexto

histórico, social e econômico do país com as políticas públicas de educação profissional, traçando os motivos que levaram ao emprego de ações educacionais para dentro das organizações não-escolares.

No capítulo 2 conceituamos Educação Corporativa, destacando seus contornos e suas finalidades, concentrando na análise da proposta do Programa de Educação Corporativa desenvolvido pelo SENAC de São Paulo e da maneira como foi implantado o Núcleo de Educação Corporativa, promotor e articulador das ações educacionais voltadas aos funcionários da organização. Propomos saber quais são seus objetivos, a programação oferecida e a infra-estrutura física e humana alocada nestas ações. Neste capítulo são feitas as primeiras interações entre os dados apontados pelo levantamento documental e bibliográfico, com os dados extraídos através das pesquisas junto aos ex-funcionários da instituição e egressos do Programa. Ao final do capítulo, apresentamos os principais resultados alcançados pela organização através do Programa de Educação Corporativa, permitindo realizar nossa reflexão sobre o que representa esta ação para a própria organização e levando a uma produção construtiva e educativa acerca do Programa.

No capítulo 3, os dados coletados através das entrevistas são analisados e colocados frente à teoria e à análise feita dos documentos, resultando em achados importantes, que buscam aproximar possíveis respostas à pergunta-chave deste trabalho.

No final deste trabalho, apresentamos nossas considerações finais, refletindo criticamente sobre a idéia da Educação Corporativa ser capaz de contribuir unicamente para o aumento da chamada empregabilidade do trabalhador. As organizações colaboram, através da Educação Corporativa, com a qualificação do trabalhador para o mundo do trabalho; mas não solucionam sozinhas o problema do desemprego, pois, dentre outros limites, é necessária a presença do Estado como regulador da economia e como provedor dos direitos sociais básicos à todos.

CAPÍTULO 1

TRABALHO, DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O homem se destacou na natureza por caracterizar-se como ser que, para existir, adaptou a natureza às suas necessidades, ao contrário dos animais que se adaptam a ela. O trabalho transforma a natureza, produzindo riqueza, sendo condição básica e fundamental para a vida humana – uma atividade vital que cria coisas úteis, de determinado valor para a sociedade.

O trabalho tem o poder de modificar a natureza e, ao fazê-lo, modifica também o ser humano. Este movimento transforma o ser tornando-o humano e menos dependente da natureza “bruta”, intocada; mas por outro lado, deixa-o mais dependente das coisas construídas a partir das “matérias-primas”, que num primeiro momento tem a natureza como fonte. O domínio do homem sobre a natureza leva-o a descobrir nos objetos novas propriedades e novas formas para suprir suas necessidades. O homem vai assim se distanciando dos animais a partir do trabalho consciente e intencional, adquirindo cada vez mais destreza e habilidade, que o leva a ampliar seus horizontes. Vinculado à própria vida humana, é através do trabalho que o homem social não só transforma a natureza, como também se auto-transforma (ENGELS, 1999, p. 7).

O desenvolvimento da mão do homem e o próprio trabalho influenciam o desenvolvimento de outras partes do organismo humano³. Dessa forma, o próprio trabalho feito pelas mãos do homem, a transformação de objetos e a necessidade de comunicação das descobertas a outros homens, promovem o desenvolvimento da laringe e da boca, dos sentidos (audição, tato e olfato), do cérebro e, gradualmente, da linguagem.

O trabalho de transformação da natureza proporcionou ao homem a adaptação a novas formas de subsistência, valendo-se da caça, da domesticação de animais e do uso do fogo; bem como possibilitou ao homem viver em outras regiões do planeta, sob qualquer clima. É através deste desenvolvimento humano e, portanto, da ampliação do trabalho, que surge a própria sociedade. Segundo Engels (1999):

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e a pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas do cérebro do homem: a religião. (p.18)

A capacidade de planejamento, a intencionalidade e a consciência do homem para a criação de novas formas de trabalho, fizeram com que o homem utilizasse meios para a produção de materiais que suprissem suas necessidades. Utiliza-se de um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto (MARX, 1996, p.298).

³ Darwin chamou de Lei da Correlação do Crescimento ao fato que certas formas das diferentes partes dos seres orgânicos sempre estão ligadas a determinadas formas de outras partes, que aparentemente não têm nenhuma relação com as primeiras (ENGELS, 1999, p.8)

É com a apropriação dos meios de produção pelo homem – como a própria terra, no momento em que se fixa nela – que surge a propriedade privada. E através da propriedade dos meios de produção, o homem se divide em classes: uma parte, dona dos meios de produção e, uma outra que, para sua sobrevivência, se obriga a trabalhar para estes. Como coloca Saviani (1994):

O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio. (p.152)

Os proprietários dos meios de produção (terra, maquinaria, matéria-prima, etc.) compram a força de trabalho disponível e cuidam para que o trabalho se realize em ordem e que os meios de produção sejam empregados conforme sua finalidade. Isto quer dizer que tanto o detentor da força de trabalho, quanto o próprio produto do trabalho são propriedades do capitalista e não do produtor direto – o trabalhador.

O interesse do capitalista – detentor dos meios de produção – é a valorização do capital empregado no processo produtivo, que passa pela maior exploração possível da força de trabalho.

Da mesma forma, a manufatura impôs a divisão do trabalho, com base na mudança da separação entre cidade e campo. Ao contrário do trabalho autônomo do artesão, que domina todo o processo produtivo de um determinado objeto, na manufatura as etapas do trabalho artesanal são decompostas, onde o trabalhador parcial produz, através do mesmo trabalho manual, apenas uma parte de um conjunto maior de trabalhos parciais, dependentes entre si, e que geram uma mercadoria. Conforme este capital se valoriza e entendendo que o capitalista, de início, é liberto do trabalho manual, ele passa a transferir a função de supervisão direta e contínua do trabalhador a uma espécie particular de assalariados, que se constituem num escalão de supervisores, gerentes e dirigentes. (MARX, 1996, p. 448).

Portanto, notamos que a divisão do trabalho na manufatura gera também uma divisão da sociedade em segmentos próprios e sólidos, que se perpetuam através de gerações, mantendo a divisão de classes: uma obrigada a vender sua força de trabalho, caracterizada como manual, utilizando-se do físico e da força; outra detentora dos meios de produção e que se utiliza do trabalho alheio, explorando-o; e uma classe intermediária, que apesar de não deter os meios de produção, exerce funções intelectuais ligadas e explicadas pela existência do trabalho manual, caracterizadas pelo gerenciamento do processo produtivo, pelo estudo e a aplicação de teorias de administração que, por sua vez, vão reproduzindo a mesma apropriação do trabalhador ao capital. Apoiadas na idéia de se constituir uma ciência da administração, tais teorias buscam regulamentar e tornar metódica a organização do trabalho, definindo o tipo de trabalhador necessário ao processo produtivo. Explicamos a seguir, as principais teorias da administração que, ao longo do desenvolvimento capitalista, buscaram organizar o trabalho.

1.1. Desenvolvimento Capitalista e Organização do Trabalho

As diferentes formas e teorias de gestão, desenvolvidas nos últimos 150 anos, desde as teorias de administração de Taylor⁴ e Ford, até a produção flexível

⁴ Frederick Taylor: o percussor do modelo Taylorista de produção. Em 1911, Taylor iniciou o seu estudo observando o trabalho dos operários. Sua teoria seguiu um caminho de baixo para cima, e das partes para o todo; dando ênfase na tarefa e no estudo de "tempos e movimentos". Para ele a administração tinha que ser tratada como *ciência* e o trabalho racionalizado. Desta forma ele buscava ter um maior rendimento do serviço do operariado da época, o qual era desqualificado e tratado com desleixo pelas empresas. Não havia, à época, interesse em qualificar o trabalhador, diante de um enorme e supostamente inesgotável "exército industrial de reserva". São características deste modelo: o trabalho repetitivo, forte hierarquia e divisão do trabalho (o que Taylor chamava de unidades básicas de trabalho) entre manual e intelectual, alto poder ao ocupante do posto gerencial que se utilizava de autoritarismo para com o conjunto de funcionários.

dada pelo Toyotismo, contribuíram para caracterizar o modo de organização do trabalho e o perfil do trabalhador exigido nos diversos momentos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a vitória dos Aliados (sob a liderança dos Estados Unidos), o modelo fordista disseminou-se e tornou-se padrão nos países do bloco capitalista, como melhor maneira de organizar o trabalho. Concebido por Henry Ford, fundador da *Ford Motor Company*, como modelo de produção em massa, revolucionou a indústria automobilística na primeira metade do século XX. Ford utilizou à risca os princípios de padronização e simplificação de Frederick Taylor e desenvolveu outras técnicas avançadas para a época. Uma das principais características do fordismo foi o aperfeiçoamento da linha de montagem. Os veículos eram montados em esteiras rolantes que movimentavam-se impondo ritmo à produção, enquanto o operário ficava praticamente parado, realizando uma pequena etapa do processo produtivo (MAXIMIANO, 2004, p. 56 – 57). Desta forma era necessária grande especialização dos trabalhadores.

O fordismo, teve seu ápice no período posterior à Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, que ficaram conhecidas na história como alto-fordismo. Entretanto, a rigidez deste modelo de gestão industrial somadas às transformações de ordem econômica ocorridas a partir dos anos 70: à instabilidade macroeconômica, ocasionada pelo aumento do petróleo em 1973 e 1979 e às alterações nas taxas de câmbio das economias nacionais geraram diminuição nos investimentos produtivos industriais. Assim, com o baixo crescimento, a indústria redirecionou suas estratégias de padronização em larga escala, para a agregação tecnológica, maior qualidade e customização dos produtos (PINTO, 2007, p.51).

O trabalhador da indústria fordista se caracterizava pela sua especialização e fragmentação, onde a forte hierarquização promovida pelo modelo aumentava o grau de exploração pelos empregadores. Os movimentos dos trabalhadores se mantêm previsíveis, baseados em rígidas regras de trabalho e portanto, passíveis de maior controle. Nos países capitalistas centrais e periféricos, o sistema de produção em larga escala de produtos padronizados fordista articulou-se

aos Estados de Bem-Estar Social e à constituição dos grandes sindicatos de trabalhadores (PINTO, 2007, P.49).

Assim, os capitalistas iniciam a alegação de que as reivindicações da classe trabalhadora, organizada através da constituição de sindicatos, acarretavam perda de eficiência na produção. Várias formas foram estudadas por parte dos empregadores, com a finalidade de conquistar a iniciativa e o envolvimento dos trabalhadores: os estudos relacionados à Maslow⁵ e sua pirâmide de necessidades humanas, o sistema de “enriquecimento de cargos” ou mesmo a própria instituição dos Grupos Semi-Autônomos (GSA)⁶. Mais adiante, veremos repetir tal alegação, desta vez propondo a organização flexível solucionar este impasse através dos seus elementos participativos e de valorização da subjetividade dos trabalhadores.

De outro lado, no Japão – um dos países que compunham o Eixo, ao lado de Itália e Alemanha – as empresas necessitavam produzir para um mercado muito restrito, somada à própria reestruturação nacional e a falta de espaço territorial que elevava o custo de estocagem da produção em massa. O modelo fordista, com base na economia de escala – requer espaço e, portanto, torna-se ali inviável em sua forma original. O próprio fenômeno da globalização e o advento das tecnologias com base microeletrônica, contribuíram para cumprir o desafio de produzir a custos baixos e em pequenas quantidades, num tipo de produção vinculada à demanda. Surge assim, na década de 1950, através de Taiichi Ohno, engenheiro industrial da

⁵ Abraham Maslow estabelece a noção que as necessidades humanas estão organizadas numa espécie de ordem ou hierarquia. De acordo com a teoria de Maslow, as necessidades fisiológicas estariam na base desta hierarquia. As pessoas procuram satisfazê-las antes de se preocupar com as de nível mais elevado, representadas graficamente através da Pirâmide das Necessidades Humanas. Uma necessidade em qualquer ponto da hierarquia precisa ser atendida antes que a necessidade de nível seguinte se manifeste. Se uma necessidade não for satisfeita, a pessoa ficará estacionada neste nível de motivação. Uma vez atendida uma necessidade, a pessoa passa a ser motivada pela ordem seguinte das necessidades. Estando num processo de desenvolvimento contínuo, as pessoas tendem a progredir ao longo das necessidades, buscando atender uma após outra, orientando-se para a auto-realização (MAXIMIANO, 2004, p.273-274).

⁶ Organização da produção em vários grupos de trabalhadores de modo que, ao lhes ser designadas atividades, seus membros poderiam decidir entre si como executá-las cooperativamente, não sendo assim imposta pela gerência uma predefinição de funções internamente aos grupos, contribuindo neste sentido à satisfação das necessidades sociais e psicológicas. Tal sistema foi adotado e ainda é, nos dias atuais, nas fábricas da Volvo e da Saab-Scania, na Suécia (PINTO, 2007, p. 69).

fábrica automobilística Toyota, o chamado “modelo japonês”, “pós-fordismo”, ou simplesmente “toyotismo” (HELOANI, 2003, p.114).

Se tanto o taylorismo quanto o fordismo se alicerçam sobre uma estrutura rígida e fortemente hierarquizada, o toyotismo combinava a vantagem da produção artesanal e de massa, evitando o alto custo da primeira e a inflexibilidade desta última (RIFKIN, 1995, p. 103). Busca a eficiência e o combate ao desperdício, simplificando o modelo de Ford.

Do ponto de vista da produção, se por um lado o modelo fordista enxergava como proteção e rapidez ao atendimento às demandas a utilização do *just-in-case*⁷, o modelo toyotista caracteriza-se como flexível, na medida em que é inerente a este sistema a produção sem estoques, chamada *just-in-time (JIT)*⁸ e a produção sob medida, o *kanban*⁹. É flexível, pois é o consumo que determina o que será produzido e não o contrário, como acontece na produção em série e em massa do fordismo.

Marca-se um confronto direto com a rigidez do fordismo. A acumulação ou produção flexível foi possível em função da microeletrônica conectada às máquinas, sendo assim possível mudar o produto, a fim de atender às demandas do mercado, sem que haja grande mudança de equipamentos, (HELOANI, 2003, p.116). Em busca de maior produtividade, busca-se tornar os equipamentos mais autônomos, de modo a parar a produção assim que surgir um problema ou mesmo alterar o ritmo da produção conforme a oscilação da demanda. O operador humano é meramente um anexo à máquina autônoma.

⁷ *Just-in-case* significa manter recursos abundantes, particularmente máquinas e estoques em estado de prontidão, para cumprir a programação da produção, no enfrentamento das flutuações de mercado (MAXIMIANO, 2004, p.86)

⁸ *Just-in-time*: sistema inventado por Taiichi Ohno, que foi vice-presidente da fábrica de automóveis japonesa Toyota. Visa produzir bens e serviços exatamente no momento em que são necessários – não antes, para que não se tornem estoque e não depois, para que seus clientes não tenham que esperar. Assim, o JIT atende a demanda instantaneamente, com qualidade perfeita e sem desperdícios (RIFKIN, 1995, p. 104).

⁹ *Kanban*: é uma palavra japonesa que significa literalmente registro, cartão ou sinal. Em administração da produção significa um cartão de sinalização que controla os fluxos de produção em uma indústria. O *Kanban* permite agilizar a entrega e a produção de peças, sendo expandido para empresas subcontratadas e fornecedores, permitindo assim que se realize a produção *just-in-time*.

O modelo toyotista intensificou o trabalho fazendo aumentar a produção para obter maior extração da mais-valia relativa ¹⁰, aperfeiçoando o padrão de acumulação do capital estabelecido pelo taylorismo e também pelo fordismo.

O modo japonês de produção começa com a eliminação da hierarquia gerencial, substituindo-a por equipes multiquelificadas que se organizam em células de trabalho. Segundo aponta Antunes (2006):

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica de mercado. Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle da Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado (p.24).

O conceito e aplicação do TQC¹¹ – ou Controle da Qualidade Total – foi fundamental à produção flexível, ao exigir a participação de todos os setores da organização, desde a produção até o marketing, num esforço de desenvolvimento, manutenção e melhoria da qualidade destes vários setores, com vistas a conduzir a produção e o serviço a níveis operacionais econômicos e que ao mesmo tempo, atendam plenamente à satisfação do consumidor. Desta forma, o modelo flexível descentraliza a preocupação com a qualidade do setor de controle da qualidade (do sistema fordista) para todos os níveis executivos e operacionais da organização.

Ao reestruturar o paradigma fabril, o toyotismo flexibiliza as relações entre capital e trabalho. Rompe com a estrutura hierárquica taylorista, que faz a separação entre trabalho mental e trabalho físico, dando poder ao gerente e estabelecendo uma

¹⁰ Mais-valia corresponde à diferença entre o valor do que o trabalhador efetivamente produz e o valor do seu salário. Para Marx, o principal meio para a extração da mais-valia é o prolongamento da jornada de trabalho. Aplicada desse modo, a chamamos de *mais-valia absoluta*. Quanto mais maquinário for utilizado na produção, menos trabalho vivo (força de trabalho) faz-se necessário, o que relativiza o prolongamento da jornada de trabalho, pois, se o capital não recorre a tal expediente, em compensação, intensifica o trabalho mediante a aceleração do ritmo das atividades produtivas e a diminuição do número de trabalhadores. A este procedimento, Marx chama de *mais-valia relativa* (MARX, 1996, p. 431 – 432).

¹¹ TQC: *Total Quality Control*, que teve origem em 1950, com o estadunidense Armand Feigenbaum. Foi aperfeiçoado no Japão, por Kaoru Ishikawa, nos anos 60 (HELOANI, 2003, p. 115)

gestão interdepartamental, que estimula o trabalho em equipe (aproveitando a experiência coletiva dos trabalhadores e os envolvendo na solução dos problemas) e o aperfeiçoamento contínuo – o *kaizen*, concentrando várias responsabilidades e deveres a esta equipe multifuncional, organizada em células de produção. Desse modo, desenha-se um perfil de trabalhador polivalente, que por sua vez, é substituto de um contingente maior de trabalho vivo.

A atual fase do capitalismo permite que o sistema flexível se mundialize a passos largos, como vem acontecendo, atingindo organizações européias, norte-americanas e países emergentes, como o Brasil, sob a falsa idéia de que, flexibilizando as relações de trabalho e emprego – promovendo o trabalho por tempo parcial ou por tarefas através de subcontratações, do teletrabalho, os movimentos de terceirização – se combate o desemprego. Ou seja, o neoliberalismo, como base ideológica que sustenta este movimento, avança contra o emprego tradicional considerando-o como “reliquia do passado” e alardeia a urgência de mudanças na legislação. (HELOANI, 2003, p.117). Desta forma, notamos que é no processo de produção flexível que se explora a mais-valia relativa, diminuindo o número de postos de trabalho e os custos inerentes à produção propriamente dita, exercida pelo trabalho vivo; pois armazenagem, transporte e controle de qualidade são componentes que apenas representam custos ao capitalista. Entendemos que ao tratar a legislação e o Estado como entraves ao desenvolvimento e ao aumento do nível de emprego, os neoliberais se colocam contrários também à garantia de direitos sociais adquiridos, como saúde, previdência, educação e inclusive, à garantia de emprego.

Deste modo, temos que refletir sobre o impacto desta forma de organização do trabalho, principalmente em países onde o suporte social do Estado já é sofrível e que não será suficiente para cobrir as mazelas impostas por este sistema.

1.2. A Organização do Trabalho no Caso Brasileiro e as repercussões na educação profissional

No Brasil, a subordinação do governo ao receituário neoliberal¹² vem se desenvolvendo, principalmente após a abertura democrática da década de 80 e nos governos recentes, cujo marco se constitui a Reforma do Aparelho de Estado promovida em 1994. Segundo Cardoso (1998):

Mudar o Estado significa, antes de tudo, abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força de circunstâncias, concentrava-se em larga medida na ação direta para a produção de bens e serviços. Hoje, todos sabem que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor. (p. 15)

Ou seja, a reforma do Estado brasileiro passa por um “enxugamento” da máquina estatal, sob o pretexto da ineficiência na oferta dos serviços públicos e na impossibilidade de oferecer os serviços sociais básicos para a população. Tomemos desta forma, a situação da educação brasileira, sobretudo a educação profissional e a influência do neoliberalismo, da Teoria do Capital Humano e da flexibilização do trabalho na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394/96).

Desde o período colonial, a educação profissional passou por mudanças a fim de se adequar ao desenvolvimento econômico brasileiro, que demandou em diversos momentos, novos requisitos para a formação de mão-de-obra. Formação esta que seguiu o pensamento liberal, colocando-a a serviço do indivíduo, do homem liberto de qualquer classe, família ou religião, donde se conclui que a ascensão ou queda social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de

¹² Conjunto de ações e políticas que visam o distanciamento do Estado enquanto promotor de direitos básicos à população. Tais ações vão desde o ajuste das contas públicas, da estabilidade monetária, até a privatização dos serviços públicos, tais como transportes, telefonia e educação. Os promotores destas ações são organismos ditos “multilaterais”, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que sob a batuta dos Estados Unidos, promovem o alinhamento de diversos países ao seu processo de dominação hegemônica.

instrução e não mais as condições sociais na qual está localizado (CUNHA, 1978, p.35).

É o que aponta a Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore W. Schultz, da Universidade de Chicago (EUA), no início dos anos 70. Esta teoria alega o negligenciamento do pensamento econômico no exame de duas classes de investimento importantes: o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado como no plano público. Para Schultz (1971):

A teoria defende que o investimento no homem pode aumentar tanto suas satisfações quanto os serviços produtivos, que são a sua contribuição quando trabalha; e os serviços produtivos das máquinas podem também ser aumentados desta maneira. (...) Numa extensão crescente, registra-se o investimento na pesquisa organizada para obtenção de informações novas, uma fonte de novas habilidades e de novos materiais (técnicas), que pode alterar significativamente as oportunidades de investimento na terra, no homem e nas máquinas. (p.14)

Desta forma, a Teoria do Capital Humano associa os investimentos na capacidade técnica dos trabalhadores, seja através da educação formal ou mesmo do treinamento realizado no ambiente de trabalho, a um maior rendimento para o capitalista, desta vez, muito mais significativo e eficiente do que o próprio investimento em máquinas ou na terra. Ao aperfeiçoar as capacitações dos sujeitos, aumenta também os futuros rendimentos auferidos por estes indivíduos (SCHULTZ, 1971, p.60).

Aliás, segundo Schultz, nos casos dos países em desenvolvimento, o investimento externo em capital humano traria maior crescimento econômico a eles, mais rapidamente do que o investimento aplicado em outras formas de capital. E é neste ponto que a proposta do Banco Mundial à educação brasileira se sustenta e torna-se factível na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB de 1996, apesar de tratar pela primeira vez, em capítulo especial, (Capítulo III) a educação profissional, considera-a como um subsistema de ensino, desarticulada com a educação básica. Assim sendo, temos um retrocesso na organização do sistema de educação profissional (descrita no capítulo 2 deste

trabalho), onde acentua-se a dualidade entre desenvolver um cidadão crítico e ativo através da formação geral, em contraposição a uma educação profissional que visa o preparo das camadas populares através de uma formação profissional rápida, resultando num contingente de mão-de-obra adequado aos interesses do sistema produtivo e prontamente disponível para ele.

Durante o processo de industrialização pelo qual passou o país nos anos 40, o governo lança mão da criação de um sistema paralelo ao sistema oficial de ensino (inclusive ao sistema de ensino profissional estatal), pois este carecia de infra-estrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional, sendo que nem mesmo a classe média (que fazia crescer a demanda por educação) estava realmente interessada num ensino profissional de grau médio. Organizado em convênio com o setor produtivo, neste momento os setores industrial e comercial – através dos seus órgãos máximos de representação: a Confederação Nacional da Indústria e a Confederação Nacional do Comércio são criados, pelo Decreto-Lei 4.048 de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e pelo Decreto-Lei 8.621 de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Trataremos mais detidamente estas duas organizações no próximo item.

Neste momento, nos interessa perceber que a manutenção deste dualismo decorre da necessidade da sociedade em controlar a expansão do ensino das elites, limitando este às camadas médias e altas e criando um “derivativo”, para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema”, se estas lhes forem acessíveis. Para Romanelli, o manter e acentuar do dualismo que separa educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, “transforma o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social” (ROMANELLI, 2003, p.169). Ou mesmo segundo Oliveira (2003):

Enquanto os de melhores condições econômicas terão a possibilidade de se qualificarem para o prosseguimento dos estudos, aos setores mais carentes e excluídos estabeleceu-se um padrão de educação que não relaciona teoria e prática, comprometendo diretamente a formação destes indivíduos enquanto cidadãos. (p.31)

Neste sentido, a política educacional brasileira se alinha à ideologia capitalista hegemônica, ao reproduzir a exploração da classe trabalhadora pela classe dominante. O governo vem desta forma, seguindo à risca as orientações de organismos internacionais, tais como o já citado Banco Mundial, a CEPAL¹³ e o Fundo Monetário Internacional (FMI), não só para direcionar o sistema educacional aos interesses do mercado, mas também para promover a racionalização dos gastos do Estado (e seu “enxugamento”), promovendo a abertura da educação ao livre-mercado. O governo brasileiro, falaciosamente, acredita estar assim, contribuindo para que os setores menos privilegiados ou excluídos do mundo do trabalho tenham maior acessibilidade à qualificação profissional¹⁴ e disputem um emprego em melhores condições.

Torna-se evidente que a preocupação da Teoria do Capital Humano com a educação, dentro de um projeto neoliberal maior, seja a de simplesmente propiciar ao capitalista a apropriação dos conhecimentos do trabalhador para seu usufruto no processo de acumulação ou, então, somente preparar o sujeito a um único objetivo: o mercado. Subtrai-se da educação o seu papel social e cultural de instrumentalização para a adaptação e formação da sociedade e do homem, a sua própria liberdade. A teoria tampouco considera o jogo social e político complexo, do qual os homens são protagonistas, deixando de lado fatores ambientais que não possuem como características a linearidade e estrutura funcional da teoria.

Como dissemos anteriormente, ao buscar racionalizar seus gastos e extrair a mais-valia relativa, o mercado deixa de gerar empregos. Mesmo os mais

¹³ CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, criada em 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, sendo uma das cinco comissões econômicas regionais da Organização das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Além dos países da América Latina e Caribe fazem parte da CEPAL, o Canadá, Portugal, Espanha, França, Japão, Países Baixos, Reino Unido e Estados Unidos. Sua sede fica em Santiago, no Chile. (CEPAL, 2008)

¹⁴ Notadamente, a procura maior é pela qualificação profissional de nível superior, em detrimento da formação técnica de nível médio, entendida pelas classes média e alta como de baixa qualificação. Sendo assim, ao ampliar o acesso via iniciativa privada, interessadas em atingir as camadas mais abastadas da sociedade, assistimos a uma grande oferta em cursos de nível superior privados.

escolarizados estão perdendo seus empregos, pois a produção flexível substitui bom contingente de trabalhadores, primeiro, pela automação e segundo, por outro trabalhador que tenha como características polivalência e multifuncionalidade. Nesse sentido, buscando ganhar maior competitividade no mercado, a flexibilização do trabalho representa verdadeiramente um ataque aos direitos trabalhistas e uma maior manipulação do trabalhador pelo capital, nunca vista antes na história do desenvolvimento do capitalismo. Como aponta Antunes (2006):

A subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital, a sujeição do *ser* que *trabalha* ao “espírito Toyota”, à família Toyota, é de muito maior intensidade, é **qualitativamente** distinta daquele existente na era do fordismo. Esta era movida centralmente por uma lógica mais **despótica**; aquela, a do toyotismo, é mais **consensual**, mais **envolvente**, mais **participativa**, em verdade mais **manipulatória** (p.42, grifo do autor).

Se, por um lado, a flexibilidade constitui-se em dar maior polivalência ou multiquificação ao trabalhador, por outro, flexibiliza também seus direitos. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, que tem sua força de trabalho ampliada, ocasionando horas-extras, contratação de serviços temporários ou sub-contratação, sempre dependendo das condições do mercado (ANTUNES, 2006, p.36).

Podemos entender polivalência e multiquificação como competências necessárias ao desenvolvimento do trabalho e à manutenção do emprego. A polivalência pode ser estruturada com base nas dimensões educacionais e no sistema produtivo. Na dimensão educacional, a polivalência refere-se a uma série de capacidades e competências que permitam à pessoa viver em sociedade como cidadão participante, crítico e consciente. Nessa perspectiva, a polivalência visa aos seguintes aspectos: resolução de problemas, autonomia, iniciativa, criatividade, desenvolvimento de raciocínios mais elaborados, construção de conhecimentos, preservação do meio ambiente e ética. Já a polivalência, voltada para o sistema produtivo, varia de acordo com a natureza do trabalho a ser realizado. Pode-se limitar a uma simples rotação de postos de trabalho, numa cadeia de produção

taylorista. Nesse tipo de produção, a fragmentação das tarefas não permite, ao trabalhador, dominar o processo de realização do produto. Esse tipo de polivalência faz apelo apenas ao “saber-fazer” de mesma natureza. Pode ser entendida também como polivalência, numa dimensão mais ampla de trabalho, aquela que faz apelo a atividades diferentes da profissão. Ou mesmo podemos entender como polivalência aquela que se dá com o enriquecimento de tarefas. Neste caso, esta polivalência implica mudanças nos saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-agir da área profissional. Essa polivalência não se limita a uma simples adição de operações similares, mas implica realização de tarefas mais “ricas”, que necessitam de um maior suporte de conhecimentos e uma mudança nas formas de produção. (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2000, p. 74).

Dessa forma, o sistema de produção flexível exige um trabalhador mais polivalente, no sentido de que ele opere mais, com maior autonomia, que entenda a cadeia produtiva como um todo. É uma polivalência que não é simplesmente elementar – saber fazer tudo – mas sim, uma polivalência que signifique mais do que isso: signifique ter domínio do processo produtivo, de forma a diminuir o caminho para a tomada de decisão (autonomia). Para que isto seja possível, o sistema flexível precisa desenvolver no trabalhador competências profissionais adequadas e rápidas, que atendam a uma forte demanda, extremamente exigente com a qualidade dos produtos e serviços oferecidos. Este sistema produtivo não encontra nos bancos escolares a rapidez necessária para desenvolver os trabalhadores: tanto por conta do próprio sistema educacional estar precarizado, mas também e, principalmente, pelo fato de que um processo de ensino-aprendizagem de qualidade se dá num dado espaço de tempo que, evidentemente, é muito mais longo e duradouro do que aquele exigido pelo mercado.

É assim que, ao final do século XX, devido às características do modelo flexível de produção capitalista que aqui explicitamos e ao ataque cada vez maior ao Estado enquanto provedor de direitos sociais (como a educação), surgem as primeiras iniciativas relacionadas ao desenvolvimento de competências no âmbito do trabalho e as primeiras organizações a trabalharem com Educação Corporativa.

Atendendo ao novo perfil de gestão, desta vez pautada na gestão de competências, a própria estrutura mercantil cria mecanismos para aquisição e reprodução de saberes, ao mesmo tempo em que se apregoa a competição interna tanto pela conquista de postos de trabalho superiores na hierarquia organizacional, quanto pela manutenção do atual. Esta educação liberal é, por um lado, compatível com a complexidade tecnológica de hoje e, por outro, mantenedora da manipulação do trabalhador pela cúpula capitalista, através da flexibilização da organização do trabalho e das relações trabalhador-capital.

Segundo Heloani (2003), a principal virtude da educação corporativa é:

...sua imensa capacidade de padronização e fragmentação epistemológica, visando manter alinhados, em 'sintonia', os objetivos e a cultura organizacional predominante de seus funcionários. Ou seja, a possibilidade de ainda mais instrumentalizar ou, ainda, de melhor transformar o conhecimento em mercadoria. (p.127)

Por isso, busca-se através da educação corporativa gerenciar mais diretamente o processo de aprendizagem, amarrando e definindo modelos e sistemas educacionais às metas e resultados organizacionais, que atendam as necessidades guiadas pelo mercado. Sendo assim, o sistema de acumulação capitalista se caracteriza por um local de produção ideológica própria, muito mais do que satisfazer às carências educacionais dos trabalhadores.

A política educacional vigente, permeada por valores neoliberais adota, dentre diversos pontos, a co-participação da iniciativa privada nas ações ligadas a direitos e bens sociais, garantidos ao cidadão após longa e árdua batalha; e, sobretudo, a disseminação de conceitos de origem mercantil e não-emancipatória, tais como competitividade, cliente, produto, rentabilidade, gestão por competências, dentre outros. O bem-comum, a cooperação, a igualdade, os direitos sociais são relegados a um segundo plano, pois representam sérias ameaças à regulação mercantil e ao projeto da burguesia de manutenção da ordem estabelecida. Entendendo que o ser humano é um ser social e histórico e analisando a história da educação no país e seus desdobramentos na formação do trabalhador, percebemos

a manutenção da dualidade no ensino como essencial à lógica neoliberal que marcou presença na história brasileira.

1.3. Histórico da educação profissional técnica e superior no Brasil

Propomos entender, através do levantamento histórico da formação profissional no Brasil, como os modelos educacionais estabeleceram a formação do trabalhador, considerando o desenvolvimento das forças produtivas e da organização do trabalho presentes na história do país.

A inserção da mão-de-obra escrava em ocupações que eram desenvolvidas através da força física e pela utilização das mãos, é a base de todo o processo discriminatório sobre o trabalho manual. Indivíduos livres se afastaram das tarefas que requeriam força física, característica do trabalho escravo, como forma de não deixar dúvidas quanto a sua condição social. O preconceito contra o trabalho manual estava centrado muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), do que na natureza da atividade em si. (SANTOS, 2000, p.205)

Ao passo que, na Europa, se dava a integração no trabalho, entre homens livres e escravos, muito por conta da transição de um capitalismo comercial para outro, industrial; no Brasil, era mantida a discriminação social, a escravidão e em consequência, a dualidade na formação do trabalhador. No período colonial, a formação do trabalhador passava pelas Corporações de Ofícios. Tratava-se de estabelecimentos de ensino centrados, exclusivamente, no ensino de ofícios exercidos pelos homens livres. Tais instituições funcionavam sob rigorosas normas, dentre as quais estabelecia grande dificuldade para o ingresso de escravos,

preservando a formação profissional e algumas atividades comuns aos homens livres.

No contexto do chamado Pacto Colonial, este caráter discriminatório da educação profissional não trouxe maiores conseqüências ao preparo da mão-de-obra, tendo em vista o fechamento de todas as fábricas da Colônia em 1785, definindo a economia brasileira como agro-exportadora. Como aponta Caio Prado Júnior (1967):

À medida que a população colonial vai crescendo e procura outras iniciativas em que aplicar suas atividades, a política de restrições econômicas se acentua. Procura-se impedir a produção de qualquer gênero que não interessasse diretamente à metrópole e seu comércio, ou que fizesse concorrência à sua produção nacional. Assim se deu com o cultivo da oliveira, da vinha (duas das principais riquezas de Portugal) e das especiarias (em particular da pimenta e da canela) que vinham interferir com o comércio asiático e os interesses metropolitanos no Oriente. E quando em 1688 corre a notícia da descoberta de jazidas de ferro no Maranhão – notícia, aliás, falsa – declara-se em Carta Régia que não convinha sua exploração, pois isto seria um grave dano ao comércio do Reino por ser o ferro a melhor mercadoria com que negociava na colônia (p.54)

Uma outra questão importante foi a proibição, por parte da metrópole portuguesa, da criação de universidades nas colônias, de modo a evitar a propagação de movimentos independentistas (CUNHA, 2000). Restringindo a economia e a instrução da população, Portugal mantinha o caráter exploratório sob suas colônias, definindo-as como simples produtoras e fornecedoras de gêneros úteis ao comércio português, vendendo-os com grandes lucros nos mercados europeus.

Em 1808, fugindo do domínio napoleônico que forçava a adesão de Portugal ao bloqueio continental decretado contra os ingleses, o Regente D. João resolve manter sua fidelidade à aliada Inglaterra e emigra para a colônia na América do Sul. Fugindo de Napoleão Bonaparte, transporta-se com sua corte, grande parte do funcionalismo e uma comitiva imensa (cerca de 10 mil pessoas), para o Rio de Janeiro, que se transforma, de um momento para o outro, em sede da monarquia portuguesa (PRADO JR., 1967).

Este momento é decisivo para o desenvolvimento e trará conseqüências importantes para a história do Brasil, como propriamente sua independência. De acordo com Caio Prado Júnior (1967):

É assim que o Regente, apenas desembarcado em terra brasileira, e ainda na Bahia onde arribara em escala para o Rio de Janeiro, assina o decreto que abre os portos da colônia a todas as nações, franqueando-os ao comércio internacional livre. Destituía-se, assim, de um só golpe, a base essencial em que assentava o domínio colonial português. (p.127)

Com a Abertura dos Portos se dá o início do processo de desenvolvimento econômico, político e cultural do Brasil, estimulando as atividades econômicas e a infra-estrutura no país. O governo metropolitano traz ao Brasil um complexo sistema administrativo, a valer da criação de nova infra-estrutura e de serviços indispensáveis como ampliação das forças armadas, instrução pública e saúde. Por outro lado, a abertura dos portos deixa a pequena indústria local (artesã, a bem da verdade) sem condições de concorrência frente à indústria estrangeira.

Começava a ficar evidente a escassez de mão-de-obra que o trabalho industrial e o sistema administrativo incipiente necessitavam. A primeira iniciativa em atender às demandas da indústria por mão-de-obra se dá com a criação dos Colégios das Fábricas, em 1809. Estes estabelecimentos, que se tornaram referências para o ensino de ofícios, tinham caráter assistencial, ao abrigar órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil (SANTOS, 2000, p. 208).

São criadas também as primeiras Escolas Superiores de Ensino, com sentido de formação profissional, muitas destinadas a preparar quadros para as forças armadas. Cabe ressaltar que a concepção tradicional de universidade vigente na Europa – caracterizada pelo domínio do clero – se rompe e dá lugar a uma concepção de universidade protegida e posta a serviço do Estado, de forma a preparar a elite que precisava. Este modelo francês, que tem origem com Napoleão e sua universidade imperial em 1806, é repassado ao Brasil, estabelecendo faculdades isoladas para cada profissão, que diplomavam os alunos para o exercício

profissional, outorgando títulos e qualificações, com reconhecimento dado pelo governo (WANDERLEY, 1999, p. 20). De acordo com Romanelli (1978):

A presença do príncipe Regente, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático. Dentre as escolas superiores, distinguiu-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, esta mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, que tiveram a incumbência de formar engenheiros civis e preparar para a carreira das armas. Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram as células das nossas primeiras Faculdades de Medicina. Não se pode omitir a criação de um curso de Economia Política, que ficou a cargo de José da Silva Lisboa. O Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que, se não vingaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a Colônia opções diferentes em matéria de educação superior. (p.38)

De qualquer forma, este início do ensino superior brasileiro buscava atender a educação da aristocracia e da elite nobre da Corte. Uma outra pequena parte da população era atendida por um sistema incipiente de educação profissional.

No período Imperial, há a ampliação das forças produtivas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem de ofícios, bem como a estruturação de uma administração pública burocrática e o preparo da elite aos postos do poder e da política através, principalmente, das novas Faculdades de Direito (São Paulo e Recife, em 1827).

Ainda com característica discriminatória, o ensino de ofícios era destinado aos humildes, pobres e desvalidos (porém, livres). Em 1826, ocorre a primeira ação concreta para a organização do ensino público. O Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império, aprovado em 1827, organizava o ensino público em todos os níveis (Pedagogia -1º grau, Liceu – 2º grau, Ginásio – 3º grau e Academia – Ensino Superior). Esta estruturação fez com que os ensinos primário e secundário fossem regulamentados e promovidos pelas Províncias, ao passo que ao Poder Central caberia a regulamentação e promoção da educação de nível superior. Neste sentido, devido a falta de recursos que as Províncias dispunham, a educação secundária

acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e a educação primária relegada ao abandono (ROMANELLI, 1978, p.39). Na mão da elite, o currículo da escola secundária caracterizou-se pelo caráter propedêutico e humanístico, propositalmente destinado ao preparo dos alunos desta classe aristocrática ao ensino superior (principalmente aos cursos de Direito), endossando a aversão desta sociedade dual e escravocrata ao ensino profissionalizante.

Por outra via, somado ao aumento da produção manufatureira no século XIX, intensifica-se também a atuação e a organização da sociedade civil na oferta de aprendizagem das artes e ofícios, buscando amparar órfãos. Estas organizações eram dirigidas pelos nobres, fazendeiros e por pessoal da burocracia estatal. A partir daí, em 1856, são criados os Liceus de Artes e Ofícios, instituições não-estatais que proporcionavam à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho do período imperial. Buscavam o desenvolvimento da instrução dos operários, indispensável ao exercício das artes e dos ofícios industriais, através de seus cursos gratuitos para os homens livres (sendo ainda vedado o ingresso de escravos). Em 1873, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, contou com recursos do poder público, através de doações e subsídios, para desenvolver suas atividades, dentre elas, a oferta de curso primário gratuito, realizado também no período noturno, mais cursos de artes, ofícios, lavoura e indústria (SANTOS, 2000, p. 210 – 211)

De qualquer modo, o ensino de ofícios durante a colônia e principalmente durante o Império, mostrou-se como ferramenta a conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política estabelecida. A idéia era de não repetir o exemplo europeu, dos movimentos operários contra as contradições das relações entre capital e trabalho, apresentadas pela Revolução Industrial. Uma forma de manutenção da ordem, do domínio burguês sobre a classe trabalhadora, de apropriação do trabalho que, como veremos mais adiante, está presente ainda hoje na educação profissional, na organização da força de trabalho e nas “modernas” ferramentas de gestão.

Com a Proclamação da República em 1889, caracterizada por ideais positivistas e liberais, o governo aposta na industrialização como forma de atingir o

progresso, a independência política e a emancipação econômica. É observado, neste momento, o surgimento do homem de negócios, da busca do enriquecimento e da prosperidade material. Caio Prado Júnior (1967) explica que:

O contraste destas duas fases, anterior e posterior ao advento republicano, se pode avaliar, entre outros sinais, pela posição respectiva do homem de negócios, isto é, o indivíduo inteiramente voltado com suas atividades e atenções para o objetivo único de enriquecer. No Império ele não representa senão figura de segundo plano, malvista, aliás, e de pequena consideração. A República o levará para uma posição central e culminante. A transformação terá sido tão brusca e completa, que veremos as próprias classes e os mesmos indivíduos mais representativos da monarquia, dantes ocupados com política e funções similares e, no máximo, com uma longínqua e sobranceira direção de suas propriedades rurais, mudados subitamente em ativos especuladores e negociistas.(p. 208)

Em 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha, tem origem as Escolas de Aprendizes e Artífices, de modo a preparar o país à lógica emergente e a política de desenvolvimento nacional, pautada na industrialização. Tais escolas se constituíam num novo sistema de educação profissional mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria, onde se oferecia ensino profissional primário gratuito. Os critérios de admissão privilegiavam os desfavorecidos, visto o baixo nível cultural da massa trabalhadora do país, tão recentemente egressa da escravidão e desprovida do preparo profissional, qualidade predominantemente superior encontrada no imigrante europeu.

As escolas eram mantidas e custeadas pelo Estado, municípios e particulares, mais subvenções contidas no orçamento do Ministério. Além de permanecer com o caráter discriminatório e subalterno da educação profissional, esta ação demonstrou baixa eficiência, pois a infra-estrutura tanto material (edifícios, recursos didáticos, etc.) quanto pessoal (escassez de profissionais qualificados) era inadequada. Conseqüência disso foi uma alta evasão no sistema, pois com a escassez de mão-de-obra, os aprendizes antecipavam sua saída ao trabalho e ao emprego (SANTOS, 2000, p. 212).

Só após a Revolução de 30 é que se preparam políticas para atendimento das demandas da industrialização, do aumento da população nas cidades e do

conseqüente movimento de urbanização, frutos do governo populista de Vargas e da substituição do modelo agro-exportador, por um modelo de desenvolvimento fundamentado na substituição das importações e de industrialização em larga escala. O setor produtivo estatal, implantado neste período, concentrava-se na produção de insumos básicos em indústrias de capital intensivas como petróleo, petroquímica, siderurgia, etc... Entre os motivos para que o capital estatal assumisse essa iniciativa estava no desinteresse do capital privado nacional, o qual não tinha condições necessárias para assumir empreendimentos industriais de tão grande porte, envolvendo tecnologias avançadas (FLEURY, 1996, p.42).

A partir daí, vemos a criação de aparelhos educativos seguindo a corrente ideológica dominante, como forma de preparar o país ao enunciado processo de industrialização e urbanização nacional, que demandariam, por um lado, o preparo da mão-de-obra técnica e, por outro, o desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa.

Até 1930, existiam no Brasil apenas duas universidades: a do Rio de Janeiro (criada em 1920, passando a ser chamada Universidade do Brasil a partir de 1937) e a de Minas Gerais (criada em 1927). Pouco depois da inauguração da segunda universidade brasileira, o governo federal baixou normas regulando a instalação de universidades nos estados, buscando assim o controle pela União, das iniciativas estaduais. Em 1928, ainda no governo de Washington Luís, o Decreto 5.616 estabeleceu que as universidades criadas nos estados gozariam de “perfeita autonomia administrativa, econômica e didática”. No entanto, o ingresso dos alunos deveria estar sujeito aos mesmos requisitos legais dos estabelecimentos federais de ensino superior, cabendo ao Departamento Nacional de Ensino, a fiscalização de todas elas. Na prática era vedada a criação de universidades privadas, pois era exigida uma lei estadual para a criação deste tipo de estabelecimento de ensino, além da nomeação do reitor pelo governo estadual.

Era uma forma de limitar a expansão das universidades no país: além da centralização excessiva, a instituição deveria contar com elevado patrimônio, ter no mínimo três faculdades funcionando ininterruptamente há 15 anos. Só com tais

condições satisfeitas, uma instituição receberia do governo federal o status de universidade, usufruindo da “autonomia” que lhe eram atribuídas, mantendo a exigência de equiparação aos estabelecimentos federais de ensino superior (CUNHA, 2000). O governo federal considerou este movimento centralizador como uma questão de segurança nacional. Sendo assim, interveio nas primeiras décadas da República para impedir que as escolas estrangeiras prosperassem e que núcleos estrangeiros, originários no movimento migratório do final do século XIX e início do século XX, se impusessem pela autonomia e preservação de suas próprias culturas em território nacional¹⁵.

Ainda em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde. Em 1931, com o Decreto 19.851 – Estatuto das Universidades Brasileiras – estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias ou não-universitárias. A centralização permanecia explícita no momento em que a escolha do diretor de cada faculdade seria feita pelo Ministro, dentre uma lista de professores catedráticos elaborada pela congregação e pelo conselho universitário. A administração de cada universidade seria composta do conselho universitário (com a participação de apenas um representante do corpo discente) e do reitor. Todo curso superior de instituição privada, universidade ou não, precisava ser credenciado pelo Ministério da Educação¹⁶. Ao final da Era Vargas (1945), eram somente cinco

¹⁵ No entanto, cabe destacar que veremos, nos anos 90, um movimento contrário a esta fase inicial da República. Dentro do processo de ajuste neoliberal da economia e suas correspondentes reformas do papel do aparelho do Estado: equilíbrio orçamentário, redução do déficit público e dos gastos nos setores sociais; abertura comercial; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos; privatização de empresas de serviços públicos de energia, telecomunicações, saúde e educação – as recomendações por parte de organismos internacionais de que o conhecimento é um bem público internacional cujos benefícios devem ultrapassar as fronteiras dos países onde tenha sido produzido, mostram a educação superior tratada como bem privado, relegada às leis de mercado e da livre-concorrência, onde vemos grandes corporações sediadas nos países centrais se apropriando do “negócio” educação, principalmente nos países periféricos onde o suporte à educação superior é dada como não-prioritária (SGUISSARDI, 2005, p. 205).

¹⁶ A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade criada e organizada segundo normas do Estatuto de 1931. Após a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, alguns líderes paulistas fundaram a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo em 1933, de direito privado e com cursos destinados não só ao aperfeiçoamento dos estudos, mas também ao preparo para ocupações de relevo na administração das grandes empresas particulares (bancos, transportes, serviços públicos, indústrias, etc...) ou na colaboração na direção dos negócios públicos. Em 1934, convergindo com os objetivos da Escola de Sociologia e Política, um decreto estadual criou a Universidade de São Paulo, incorporando algumas escolas superiores existentes (Direito, Politécnica,

as instituições universitárias no país, em meio a dezenas de faculdades isoladas, dentre elas, as Faculdades Católicas do Rio de Janeiro (1940), o embrião das pontifícias, as primeiras universidades privadas do país.

O preparo da mão-de-obra técnica tomou forma na gestão do ministro Gustavo Capanema, à frente da pasta da Educação e Saúde e sob a ditadura do Estado Novo. É estabelecida uma série de seis reformas, chamada Reforma Capanema, entre elas a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942). Este ensino segundo a Lei, era compreendido em dois ciclos: um fundamental e básico, que previa quatro modalidades de ensino: o ensino industrial básico (quatro anos); o ensino de mestria (dois anos); os ensinos artesanal e de aprendizagem, este último destinado aos aprendizes das plantas industriais instaladas no país e outro, o ensino industrial, de grau médio, previa o ensino técnico industrial, a ser concluído em três anos, e o ensino pedagógico, que visava formar os docentes responsáveis pelas escolas deste ramo de ensino, devido a carência de docentes qualificados para a instrução industrial (BRITO, p. 14-15, 2007).

Além disso, a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 promoveu a transformação das escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais. (KUENZER, 2001, p.14). Foi implantada uma rede de ensino profissionalizante, voltada ao nível intermediário da escolarização. Diferenciava-se da rede de ensino secundário por seus objetivos e forma de organização, já que o secundário continuou a ser pensado como tendo a característica de formação de quadros para as funções técnico-burocráticas exigidas pela expansão do Estado, oportunidades estas abertas, principalmente, aos filhos das camadas médias urbanas e dos quadros dirigentes, que se dirigiam daí aos diferentes cursos disponíveis no ensino superior. A rede de ensino profissionalizante, de outra feita, procurava direcionar a formação educacional da classe trabalhadora, fosse esta dirigida ao ensino industrial, comercial ou agrícola (XAVIER, 1990, p.111).

Agronomia, Medicina e Veterinária), criando outras posteriormente (Escola de Belas Artes, Instituto de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Instituto de Ciências Econômicas) e anexando diversos institutos estaduais de pesquisa técnico-científica (Butantã, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas, etc...).

O SENAI nasce em 1942, sob o controle patronal e direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI) a partir das exigências da expansão industrial brasileira, que demandava formação mínima do operariado, de forma mais rápida e prática. Sendo assim, o SENAI organizava e administrava uma rede de escolas de aprendizes em todo país, oferecendo, inicialmente, cursos de curta duração para a formação de aprendizes menores e para a formação continuada de trabalhadores. Toda a manutenção e custeio do sistema era feito pelos estabelecimentos industriais, através de contribuição social.

Do mesmo modo, o SENAC nasce em 1946, logo após o fim do Estado Novo, de forma a suprir as demandas do comércio, por uma aprendizagem comercial. A estrutura era a mesma do SENAI, diferindo deste pelo direcionamento de suas ações ao ramo comercial e por ser dirigido e organizado pela Confederação do Nacional do Comércio.

O ensino profissional desempenhado pelo SENAI e SENAC, atingia as camadas mais populares pela rápida e prática aprendizagem profissional à qual eram submetidos e que tinham urgência no preparo de um ofício¹⁷, enquanto o ensino secundário era voltado às camadas média e alta e que possuíam condições de permanência na escola por um tempo maior e que visavam o ingresso no nível superior. Segundo ROMANELLI (2003):

Desta forma, pois, as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se, ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto, ligadas ao chamado sistema paralelo de ensino profissional e, como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, enquanto o sistema paralelo de ensino profissional, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (p.169)

¹⁷ Cabe lembrar que tanto o SENAI quanto o SENAC eram as únicas escolas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como grande atrativo para as populações pobres.

Em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que continha em seu texto a proposta de articulação completa entre o ensino secundário (2º ciclo) e o ensino profissional, permitindo o ingresso de qualquer aluno egresso do secundário ou profissional no ensino superior. Neste momento, o SENAI e também o SENAC começam a oferecer o curso ginásial e o ensino técnico profissionalizante, como equivalente ao ensino secundário, permitindo aos seus egressos o acesso ao nível superior.

Mesmo assim, a dualidade permanecia no momento em que o ensino secundário mantinha o privilégio de ser reconhecido socialmente e seus egressos possuíam maiores condições de acesso ao nível superior do que aqueles que haviam cursado o ensino híbrido (ginásio mais técnico).

Já durante o regime militar, é aprovada a lei 5692/71, que substitui a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória. Na aparência, o projeto apresentava um ensino médio em que a profissionalização seria abrangente (e exigida), não causando diferenças entre essa ou aquela classe social. Segundo Kuenzer (2001):

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como “democrático”. (p.22)

Neste sentido, a lei não produziu nem a profissionalização, nem tampouco o ensino propedêutico, pois a própria estrutura de classes não permitiu isso. O trabalhador instrumental sequer chegava ao secundário (atual ensino médio), pois era excluído da escola muito antes, devido aos altos índices de evasão e repetência que, historicamente caracterizavam e caracterizam hoje as escolas de ensino fundamental, notadamente na população de baixa renda (SANTOS, 2000, p. 220).

Com a democratização do país a partir de 1985 e com a nova Constituição Federal de 1988, reinicia o debate acerca da educação brasileira. A nova Carta foi

chamada de “Constituição Cidadã”, por procurar garantir e estender os direitos sociais a todos os cidadãos, como um dever do Estado. Embora em seu teor se contemplasse um Estado de Bem-Estar Social, o que vemos a partir de 1988 é a manutenção da desigualdade social, através da legitimação ideológica do domínio da classe burguesa, sob o pretexto de democratização. O que notamos é uma nova concepção de dualismo estabelecida pela Constituição de 1988, através da instituição de dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. Estas últimas podem ser de duas espécies: as lucrativas e as não lucrativas (comunitárias, filantrópicas e confessionais), o que se coloca como novidade, uma vez que até então, a educação escolar era tida como alheia ao lucro (BUFFA, 2005, p.60). Em 1996 é aprovada no Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que mantém esta divisão. Esta LDB, em seu capítulo III, integra a formação técnica profissional às diversas formas de educação e trabalho, ciência e tecnologia, atendendo egressos do ensino básico, superior e de trabalhadores em geral. Sendo assim, o ensino médio prepara tanto para a formação técnica quanto para a formação superior.

O Decreto 5154/04 que regulamenta a educação profissional constante da nova LDB, regulamenta a nova estrutura da educação profissional, dividida em três níveis: básico, voltado à formação inicial e continuada de trabalhadores; técnico, que habilita profissionalmente alunos egressos do ensino médio; e tecnológico, de nível superior, voltado para alunos oriundos do ensino médio e técnico.

Neste sentido, a nova organização e estrutura do ensino técnico recompõem a dualidade, primeiro pela fragmentação deste nível de ensino, na medida em que somente permitirá a certificação de um aluno que apresente a conclusão de uma etapa da educação básica, pois, como vimos, a lei considera a educação profissional como um sistema paralelo de ensino (SANTOS, 2000).

Segundo: a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, promovem um sistema dual de educação profissional ao permitir que a iniciativa privada, de fins lucrativos, a explore. Temos assim, as Escolas e Faculdades Técnicas Federais e Estaduais juntamente com algumas iniciativas municipais, como únicas entidades

estatais públicas na oferta deste nível de ensino; o que ainda é pouco significativo se comparado com a oferta de educação profissional promovida pela iniciativa privada ao lado das entidades ligadas ao empresariado (os serviços nacionais de aprendizagem, que também possuem natureza jurídica de direito privado e são chamados popularmente de Sistema “S”), conforme a figura a seguir:

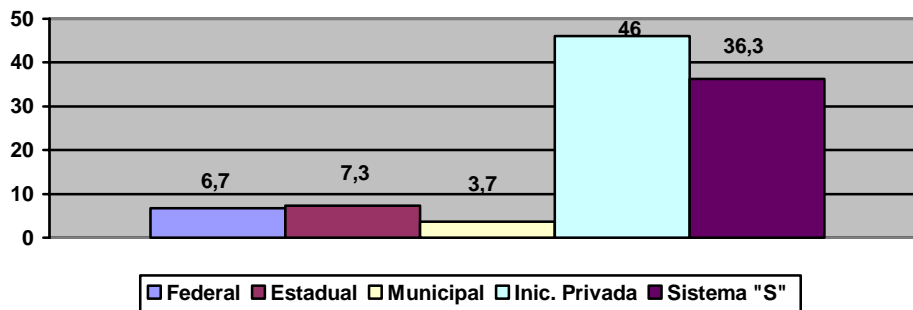


Figura 1. Distribuição da oferta de cursos de educação profissional no Brasil (em %) – 1999

Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Profissional

Elaboração: DIEESE – Anuário da Qualificação Social e Profissional 2006

A independência do ensino médio e a flexibilização dos currículos das habilitações e qualificações de nível técnico, a brevidade e rapidez da formação superior (caracterizada hoje pelos cursos seqüenciais de 2 anos, MBAs¹⁸ e mestrados profissionalizantes, dentre outros) e a apropriação maciça da educação superior pela iniciativa privada, nada mais são que adaptações às tais competências exigidas do trabalhador pelo mercado, pelo modelo flexível de produção, pelo Banco Mundial e outros organismos “multilaterais”.

A construção destas competências, que envolvem comportamentos, atitudes, conhecimentos e habilidades de gestão, está supostamente atrelada à questão da empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 227), associando a educação com o desenvolvimento econômico, o emprego, a mobilidade e a ascensão social. Deixa-se a responsabilidade pela educação do Estado esvaír para o plano individual,

¹⁸ MBA: *Master Business Administration*; sigla estadunidense que denomina alguns cursos de pós-graduação lato-sensu em Administração.

ignorando os limites do desenvolvimento capitalista, já conhecidos pela história e dentre os quais já retratamos.

Uma vez privatizada, é possível o desenvolvimento de ações educacionais no âmbito das organizações não-escolares, como ONGs e empresas. É nesta perspectiva que as organizações buscam meios para o desenvolvimento de ações educacionais no âmbito do processo produtivo e do trabalho. A Educação Corporativa surge como elo de ligação entre a escola e o sistema produtivo, reproduzindo a idéia de educação para o mercado e permitindo à escola se conectar as necessidades do sistema de produção capitalista.

Neste sentido, percebemos que a Educação Corporativa vem na corrente das mudanças ocorridas nos processos de trabalho e no perfil de trabalhador demandado pela sociedade atual, que exige o desenvolvimento de competências por parte do trabalhador.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E O SENAC SÃO PAULO: UM RETRATO

Neste capítulo conceituaremos Educação Corporativa, destacando seus contornos e suas finalidades, concentrando a análise na proposta do Programa de Educação Corporativa desenvolvido pelo SENAC de São Paulo e a maneira como foi implantado o Núcleo de Educação Corporativa, promotor e articulador das ações educacionais voltadas aos funcionários da organização. Propomos saber quais são seus objetivos, a programação oferecida e a infra-estrutura física e humana alocada nestas ações.

A metodologia adotada permitirá as primeiras interações entre os dados apontados pelo levantamento documental e bibliográfico, com os dados extraídos através das pesquisas junto aos ex-funcionários da Instituição e egressos do Programa.

Entender os contornos do Programa de Educação Corporativa e as possibilidades deste de influir na empregabilidade dos funcionários que por ele passaram e não figuram mais nos quadros da organização, passa por estabelecer critérios de análise que se fundam na perspectiva avaliativa sem, contudo, nos comprometermos com sua realização, pois este é um trabalho de pesquisa e segue os procedimentos que lhe são próprios. Diante a isto se faz necessário explicitar o conceito de avaliação com o qual nossas análises dialogarão.

Belloni (2003) a considera como todo processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.

Entretanto, a avaliação não se constitui conceito unitário, para alguns é processo de identificação e coleta de informações para ajudar na tomada de decisões; outros a vêem como juízo profissional. É ainda o processo de comparação de dados do desempenho com os objetivos propostos. Por fim, poderia equivaler à pesquisa experimental. Para Sanders, Fitzpatrick e Worten (2004, p.107), tais diferentes visões que se têm da avaliação ocorrem em razão “das diferentes crenças filosóficas e ideológicas, preferências metodológicas e opções práticas de seus atores (e adeptos) derivadas de experiência prévia”.

Dias Sobrinho (2004) afirma a existência de uma epistemologia da avaliação que pode direcioná-la a uma visão objetivista ou subjetivista. No primeiro caso, as informações que alimentam a avaliação devem ser “cientificamente objetivas”, coletadas e analisadas por métodos que outras pessoas usem e cheguem ao mesmo resultado.

A avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela idéia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. (p. 712)

Congruente à perspectiva liberal, a avaliação objetivista através da seletividade acirra a individualidade, a busca do sucesso individual, da eficiência e da racionalidade instrumental, o que, quando tomada isoladamente, define a avaliação meramente como um instrumento de controle. Um controle sobre uma ação, intencionalizada e previamente estabelecida, pois a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia. São avaliações utilizadas para orientação do mercado, onde as noções de qualidade se assemelham à produtividade e eficiência e para

uma atualização da teoria do capital humano, que restringe a formação à capacitação profissional (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 716).

A segunda visão faz com que a avaliação dependa mais da formação, das qualificações do avaliador e da clareza de suas percepções. Os procedimentos da avaliação estão internalizados no avaliador, sendo considerados conhecimentos tácitos. Esta visão não se sustenta sozinha, utilizando linguagem e os instrumentos da racionalidade objetiva. No entanto, para além das simples medidas, esta visão valoriza a construção da autonomia e não no poder. Entende o dinamismo e a complexidade da realidade e estuda os casos isoladamente, não de forma generalizável como na visão objetivista. Neste sentido, admitimos a sua dimensão ética, evitando atribuir um valor absoluto de verdade aos números e escondendo os conflitos, interesses e valores presentes no campo social.

O ato avaliativo é complexo e por assim ser, transpõe esta polarização objetivista/ subjetivista, , quantitativa/ qualitativa. Para Dias Sobrinho (2004):

é simplista e redutora a idéia de avaliação como um instrumento neutro e capaz de determinar de forma absolutamente objetiva o que é bom e o que não o é.(...) Ela se tornou crescentemente mais complexa, mais bem definida do ponto de vista instrumental e cada vez mais plurirreferencial. (p. 705-706)

Lançamos mão de elementos avaliatórios em nosso “Estudo de Caso”, visto que esta estratégia de pesquisa tem como objetivo, reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, temos como propósito alcançar um conhecimento mais amplo sobre este objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2006, p.135). Desse modo, poderemos proceder a uma análise qualitativa dos objetivos indicados pelo Programa de Educação Corporativa do SENAC São Paulo, a ponto de não só subsidiar a organização com informações a respeito de sua eficácia e efetividade social, seus acertos e dificuldades; mas também servir como apoio a estudos posteriores em Educação Corporativa, avançando na sua compreensão e

levantando novas hipóteses. Conforme aponta Chizzotti (2006), a respeito do “Estudo de Caso”:

Constitui-se, pois, em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões. (p. 136)

Para isso, foi preciso a realização de entrevistas semi-estruturadas¹⁹ com os sujeitos desta pesquisa, a propósito de analisar os impactos da Educação Corporativa na sua empregabilidade.

Entendemos como entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses interessantes à pesquisa e que, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Ao cruzar os dados obtidos, através das entrevistas, com os documentos aos quais tivemos acesso, se pode construir com base no referencial teórico adotado, um horizonte de análise e reflexão.

A entrevista foi desenvolvida na sua maioria, e quando era possível, no próprio ambiente de trabalho do sujeito, seguindo o que aponta Szymanski (2004):

Ao selecionar a entrevista como procedimento de produção de dados, o pesquisador deve estar atento não só à fala do entrevistado, mas também ao seu meio. Este inclui os diversos aspectos do ambiente físico e social, e também as interações que o entrevistado estabelece durante a situação de entrevista. (p.72)

¹⁹ Entrevistas semi-estruturadas são adequadas a este tipo de pesquisa, pois permite ao entrevistador fazer poucas perguntas diretas, deixando o entrevistado falar livremente, mantendo a espontaneidade do processo. São adequadas também para situações em que os respondentes não se sintam à vontade para responder as indagações formuladas com maior rigidez, ou por conta das atitudes culturais dos respondentes, ou em virtude da própria natureza do tema investigado (GIL, 1990, p.120).

O grupo dos entrevistados foi composto por oito sujeitos que atendiam à seguinte caracterização:

- ex-funcionário do SENAC São Paulo, demitido, aposentado ou que solicitou desligamento da instituição nos anos de 2006 ou 2007;

- ocupavam funções hierarquicamente diferentes, definidas previamente em funções (aqui chamaremos de Grupos) de gerência, técnicos, operacionais (agentes administrativos) e docência (monitores de educação profissional e professores de nível superior);

- realizavam seu trabalho em unidades geograficamente distintas, dividindo 50% em funcionários que trabalharam na cidade de São Paulo (onde fica a sede da instituição) e 50% na rede de unidades espalhada pelo interior do estado de São Paulo;

- obrigatoriamente, passaram por um dos programas oferecidos pelo Núcleo de Educação Corporativa da instituição ou, no caso da categoria Educação Formal, tenha sido beneficiário de Bolsa Estimulo Educacional.

O número de oito entrevistados foi suficiente, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, para obtenção de dados significativos para o alcance do objetivo deste trabalho e para obedecer a todas as condições citadas.

Como dissemos na introdução deste trabalho, foi considerada durante o procedimento de entrevista que a condição do próprio pesquisador / entrevistador ser funcionário da instituição poderia implicar num dado posicionamento interessado por parte do entrevistado. Vale também dizer que todos os sujeitos entrevistados foram contatados anteriormente à cada entrevista pela Gerencia de Pessoal da Instituição, como condição para realização do trabalho. Só após o aceite de cada ex-funcionário, era estabelecido o contato entre entrevistador e entrevistado. Apesar do procedimento tornar a entrevista algo que chancelado pela Instituição, de maneira alguma isso denotou triagem na indicação dos sujeitos: ao contrário, apenas aqueles que concordavam em colaborar tinham seu contato repassado ao pesquisador.

Desta forma, o que existiu foi uma participação ativa dos sujeitos entrevistados que demonstraram repassar intencionalmente suas mensagens ao entrevistador. É necessário compreender que esta situação de entrevista, sobretudo quando se aborda questões relativas a demissões e saídas do emprego, é muito delicada e pode envolver momentos de ocultamento de situações que são ameaçadoras ou desqualificadoras para si; ou por outro lado, envolver momentos onde possa incluir informações que, do seu ponto de vista, podem trazer uma visão mais favorável. Não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles (SZYMANSKI, 2004, p. 13).

Assim, a obtenção de dados documentais e de depoimentos dos sujeitos foi fundamental para explicitar, no ambiente natural, os contornos e finalidades da Educação Corporativa, nosso foco de estudo, cujo conceito nos aproximamos no próximo item.

2.1. Contornos e Finalidades da Educação Corporativa

Durante boa parte do século XX, o trabalho e a formação do trabalhador estavam marcados pelo desenvolvimento do aparato técnico, físico e material, onde a especialização e a fragmentação do saber eram meios de se alavancar a produtividade e condições essenciais para se trabalhar. Hoje, a chamada “Era do Conhecimento” impulsiona o foco nas pessoas e na necessidade de desenvolvimento de competências comportamentais relacionadas à liderança, a criatividade, a pró-atividade, a ética e cidadania, ao relacionamento interpessoal, dentre outras.

Para Deffune e Depresbiteris (2000), a definição de competência abrange diversas dimensões e interpretações, dependendo do campo de estudo:

Os cientistas sociais, por exemplo, empregam o termo para designar conteúdos particulares de cada qualificação, em uma organização de trabalho determinado. Já os psicólogos utilizam o termo às vezes como aptidões, outras vezes como habilidades. (p.75)

No contexto do trabalho, a competência está associada ao bom desempenho do profissional, que vai além da tecnicidade. As competências formam um conjunto de propriedades instáveis relacionadas às capacidades cognitivas desenvolvidas pelo sujeito. Desta forma, o desenvolvimento de competências se opõe ao sistema de qualificação formal, medida pela emissão de um diploma. Não se fala em um processo linear de formação de competências, mas de uma perspectiva de educação continuada, onde estejam presentes todas as oportunidades oferecidas à pessoa, tanto pela escola como pelo mundo do trabalho (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2000, p. 78).

De fato, a rapidez com que hoje ocorrem as mudanças, provocadas pelas novas tecnologias e pela globalização da economia, também define como anacrônica a educação baseada no simples repasse de informações, de maneira estanque, descontextualizada e que desvincula a prática da teoria.

Neste sentido, é necessário o entendimento de competência enquanto práxis (KUENZER, 2004, p.87), como um contínuo movimento entre teoria e prática, sujeito e objeto, articulando indivíduo e sociedade em um dado momento histórico e, dessa forma, permitindo ao trabalhador ser partícipe da criação de novas possibilidades de trabalho, no que diz respeito aos processos tecnológicos e às formas de organização.

É necessário, para que isso aconteça, que o indivíduo tenha conhecimento dos processos de trabalho como um todo, ou seja, que consiga desenvolver ações de maneira consciente (interpretada através de dado referencial teórico), a partir de determinada situação (esperada ou não). Caso isso não ocorra, voltamos ao “fazer

por fazer”, um retorno à definição de competência caracterizada pelo paradigma fordista.

O conteúdo do trabalho, baseado em tarefas prescritas, dividido em trabalho de concepção e trabalho de execução, tornou-se insuficiente para atender novas demandas produtivas (RÉGNIER, 1997, p.16). Para Éboli (2004), faz-se necessário um projeto de aprendizagem corporativa que não se atenha a programas de desenvolvimento técnico metódico, atendendo a certa necessidade pontual da organização; ao contrário, é necessário desenvolver competências nos trabalhadores, através de ações educacionais que os estimulem a liderar, a se relacionar e a criar, pensar e construir coletivamente. Ou seja, a proposta de uma “Educação Corporativa” não é ser meramente um treinamento técnico e sim, um conjunto de oportunidades para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, sempre em consonância com as estratégias da empresa.

É uma iniciativa educacional para gerar vantagem competitiva e que requer trabalhadores alinhados a esta proposta. Como ressalta Régnier (1997):

O mercado passa a exigir profissionais competentes, pró-ativos à mudança, flexíveis, dotados de iniciativa e criatividade para lidar com problemas inesperados, capazes de exercer com proficiência a comunicação escrita e oral e dispostos a aprender cada vez mais. A palavra de ordem passa a ser aprendizado contínuo, aprendizado para toda a vida, reforçando a idéia de que, se deixar de investir no seu próprio aprendizado, o indivíduo está fadado à desatualização, ‘perde o trem da história’, aumentam seus riscos na manutenção do emprego e diminuem as oportunidades de inserção no mercado. (p.18)

Visão sistêmica da atividade produtiva, criatividade, pró-atividade, bom relacionamento interpessoal, apresentação pessoal, assertividade, boa comunicação e capacidade de “aprender a aprender”, são os requisitos para os trabalhadores que desejam sucesso nesse novo ambiente de permanentes oscilações econômicas e tecnológicas. O diferencial competitivo das organizações baseadas no conhecimento decorre da apropriação das competências de seu quadro de pessoal. Por conta da velocidade com que as mudanças ocorrem hoje as organizações provocam o aprendizado vivencial, do dia-a-dia, juntamente com o aprendizado formal (educação básica e superior, seminários, cursos, palestras, etc.) para se manterem

competitivas. É o que defende Peter Drucker (1997, p. 18), “para que as organizações alcancem o propósito de obterem resultados no mercado: elas precisam ser muito mais do que máquinas, como na estrutura fordista ou muito mais do que econômica, definida por estes resultados alcançados”. As organizações precisam ser ambientes sociais, com o propósito de tornar eficazes os pontos fortes das pessoas e, irrelevantes, suas fraquezas. E isto se dará através da promoção da educação pela própria organização.

É evidente que as organizações representam ambientes sociais. No entanto, Drucker deixa bem claro que desenvolvendo os pontos fortes das pessoas e tornando irrelevantes suas fraquezas, quem ganhará com isso é a própria organização. Tais “pontos fortes” representam pontos de congruência com os objetivos da organização, o que não significa desenvolver pessoas com capacidade de análise crítica e transformadora da própria realidade através do seu trabalho.

A Educação Corporativa vai promover a disseminação da cultura da empresa para seus colaboradores, fornecedores, parceiros e clientes, sendo o elemento estimulador do desenvolvimento, da instalação e da consolidação das competências da organização, através do alinhamento destas às competências humanas dos trabalhadores. É, portanto, dentro do contexto da organização flexível e da gestão por competências, que surgem no âmbito das organizações os primeiros programas de Educação Corporativa.

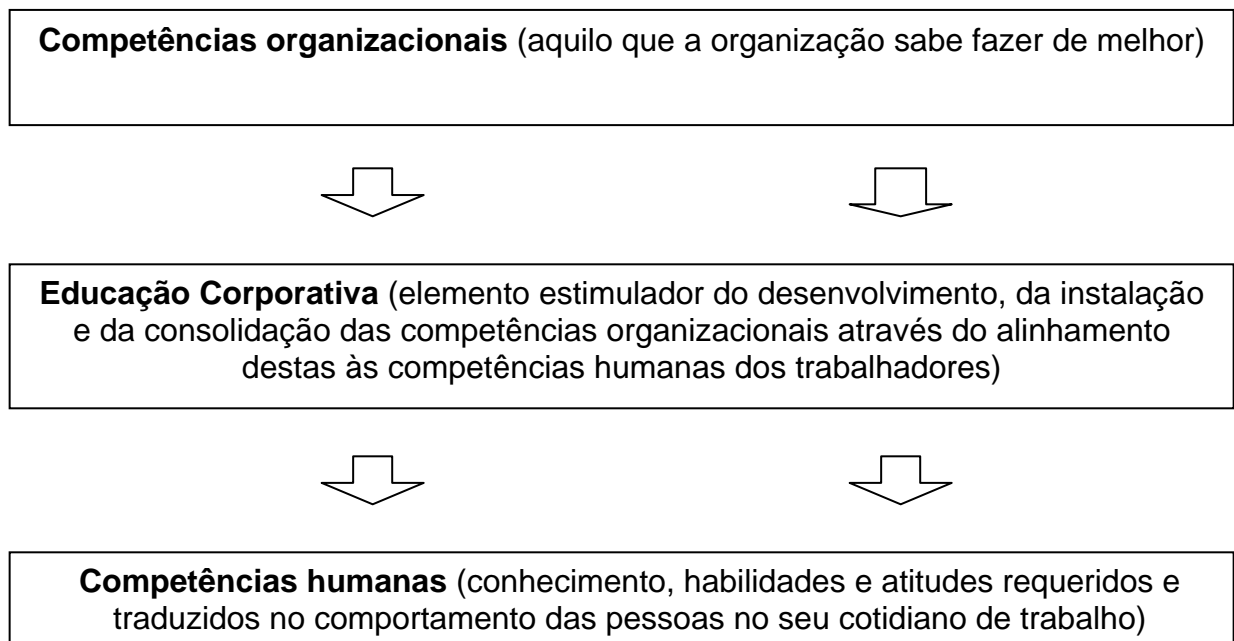
A Educação Corporativa se popularizou nos últimos 20 anos, sobretudo nos Estados Unidos, onde se estima que haja mais de 2 mil empresas com centros de “Educação Corporativa”²⁰. As pioneiras foram as empresas Motorola, Disney e GE – General Electric, através dos seus respectivos centros de “Educação Corporativa”: *Motorola University*, *Disney University* e *General Electric Crotonville* (MEISTER, 1999, p. 20-30).

²⁰ Em vários casos, estes centros são chamados de “Universidades Corporativas”.

Tais programas seguem um desenho que seja condizente com a missão e as estratégias da organização, sempre partindo de uma ótica pedagógica e educacional, com direcionamento efetivo e eficaz aos propósitos da organização.

Conforme Meister (1999), Educação Corporativa é um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização.

Como objetivos, a Educação Corporativa busca desenvolver nas pessoas competências profissionais, técnicas e gerenciais, enfim, as competências humanas necessárias para a viabilização das estratégias da organização. Portanto, é fundamental que a empresa identifique qual ou quais são suas competências essenciais (críticas), aquelas que realmente constituirão em diferencial competitivo no mercado. A ilustração a seguir mostra como se dá este processo:



De acordo com Éboli (2004):

O objetivo principal do sistema de educação corporativa é o desenvolvimento e a implantação das competências críticas para viabilização das estratégias empresariais. Fica evidente que para elaborar um projeto bem-sucedido é fundamental que os programas e as ações educacionais sejam concebidos e desenhados com base em um diagnóstico integrado das competências críticas – empresariais, organizacionais e humanas. A educação corporativa está para o conceito de competências como os tradicionais centros de T&D estiveram para o conceito de cargo. (p.89)

Ou seja: as mudanças tecnológicas, econômicas e culturais ocorridas com a transição do modelo fordista para o modelo flexível, caracterizaram a educação profissional pautada no desenvolvimento de competências, muito mais do que o puro desenvolvimento das habilidades e conhecimentos exigidos para a ocupação de um cargo. Esta é a diferença apontada por Éboli (2004), por exemplo, nos conceitos de Centros de T&D (treinamento e desenvolvimento) para as chamadas “Universidades Corporativas”.

Na literatura que envolve esta pesquisa, vemos comumente o termo “Universidade Corporativa (UC)”, utilizado, por exemplo, para nomear os primeiros centros de Educação Corporativa nos Estados Unidos (Motorola e Disney). Entendemos neste trabalho que o termo “Universidade” empregado, tem meramente um apelo mercadológico, ou então, uma proposta de denotar seriedade. O que é uma conotação muito distante do significado real da palavra e do conceito empregado pela LDB nº 9394/96:

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, tendo como característica principal a 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.

De modo a não confundir a significância da palavra e o conceito de universidade empregado pela legislação brasileira, bem como, convergir com a nomenclatura empregada ao objeto de estudo, chamamos este fenômeno de Educação Corporativa. O SENAC São Paulo também faz uso deste termo para seu programa, chamando o seu centro articulador e coordenador destas ações de Núcleo

de Educação Corporativa – NEC – ao invés do equivocado termo “Universidade Corporativa”.

Os programas de Educação Corporativa são construídos levando-se em consideração os objetivos da organização e para que possa alinhar e desenvolver os objetivos e metas dos membros que a compõem. Uma organização que investe na educação, no aprendizado permanente de seus funcionários e colaboradores, tem como objetivo difundir a idéia de que o capital intelectual será fator de sua diferenciação. Ter um quadro de pessoal bem qualificado é condição para uma maior produtividade e para a busca de maiores ganhos.

Portanto, é ressaltado que líderes e gestores participem ativamente do processo de aprendizagem coletiva, como lideranças educadoras (criando um ambiente saudável a aprendizagem contínua) e motivadoras do auto-desenvolvimento da equipe.

Num contexto de aprendizagem coletiva, procura-se criar condições para que haja a transformação do conhecimento tácito de cada um dos trabalhadores em conhecimento explícito disponibilizado para o restante, sobretudo para os empregadores. O foco da Educação Corporativa é no aprendizado organizacional, utilizando-se do aprendizado individual e do desenvolvimento de competências pessoais. Isto significa que a melhoria da qualificação profissional dos funcionários e a conseqüente “empregabilidade” são subprodutos da Educação Corporativa, entendidas pela organização, como sua contrapartida ao funcionário devida à maior produtividade e comprometimento com sua missão.

É o que Meister (1999, p. 9) chama de “novo contrato psicológico” entre empregador e empregado, pelo qual o primeiro oferece aprendizagem ao segundo, no lugar de segurança no emprego ou, pelas palavras de Éboli (2004, p.46): “um novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida”.

Dessa maneira, o acesso ao emprego aparece como dependente da vontade individual de formação, quando se sabe que o desemprego é uma questão estrutural de âmbito maior, de natureza político-econômico e social (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2000, p. 77).

Para Todeschini (2007) a Educação Corporativa também é inclusiva, um espaço complementar do direito de educação, visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Caso ela atenda exclusivamente o *top* de seu quadro gerencial ou dos quadros técnicos médios, ficando o chão de fábrica “a ver navios” no processo de desenvolvimento, será preciso elevar o conjunto dos trabalhadores neste processo de qualificação profissional, principalmente aqueles mais sujeitos ao desemprego.

A imagem da organização, tanto interna quanto externamente, é favorecida pela Educação Corporativa, caracterizando um dos seus efeitos. Internamente, o trabalhador sente-se valorizado, interpretando-a como um benefício a mais, como também valoriza-se o bem ou serviço prestado e, externamente, cria-se uma positiva impressão nos clientes e nos sócios, pois entendem que a organização se interessa em desenvolver os trabalhadores, objetivando melhor atendê-los e servi-los.

A Educação Corporativa sendo um dos principais veículos de consolidação e disseminação da cultura empresarial, é também capaz de adaptar e integrar os indivíduos aos valores e princípios culturais da organização. Reproduz e ajuda a disseminar tais valores e princípios. Também estimula uma leitura crítica da cultura e da realidade empresarial, favorecendo a formação de uma nova mentalidade e de um modo de pensar que estimule a mudança organizacional.

Éboli (2004, p.59) define os seguintes princípios que norteiam as práticas de sucesso em educação corporativa: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade.

Por competitividade, a autora entende a necessidade que a organização possui em valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos

colaboradores, transformando-os em fator 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 empresarias e humanas.

A organização deve entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização de potencial existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão da herança cultural, a fim de perpetuar a sua existência.

Através da conectividade a organização privilegiaria a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação, ampliando a quantidade e a qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo.

Seguindo o princípio da disponibilidade, a organização deverá oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil acesso, propiciando condições favoráveis para que os colaboradores realizem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.

A organização também deve 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.

Também deve entender que desenvolver continuamente as competências dos colaboradores é uma tarefa complexa, exigindo que se estabeleçam parceiras internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior).

Por fim, a Educação Corporativa deve ser um centro gerador de resultados para a empresa, procurando promover o próprio negócio, podendo significar também a busca de fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e auto-sustentável.

Esses princípios (EBOLI, 2004) pautam a ação de uma organização que possui o objetivo de implantar um programa de educação corporativa.

2.2. A Educação Corporativa no SENAC São Paulo

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial é uma instituição educacional privada, sem fins lucrativos, criada pelos Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, através do qual o Governo Federal autorizou a Confederação Nacional do Comércio a instalar e administrar, em todo o território nacional, escolas de aprendizagem comercial. Assim, o SENAC iniciou suas atividades buscando ser uma contribuição do empresariado do comércio, para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de menores entre 14 e 18 anos para o trabalho, ao mesmo tempo em que oferecia oportunidades de aperfeiçoamento de adultos ao mundo do trabalho (SENAC/SP, 2004, p.13).

O SENAC se organiza administrativamente através de uma Administração Nacional que contempla o Conselho Nacional (órgão deliberativo, tripartite²¹ e presidido pela Confederação Nacional do Comércio - CNC), o Conselho Fiscal e o Departamento Nacional – DN (órgão executivo da Administração Nacional, responsável pela coordenação das políticas e diretrizes nacionais do SENAC e pela assistência técnica aos Departamentos Regionais (DRs) .

Em cada estado, o SENAC possui uma organização administrativa semelhante à Administração Nacional, com a Administração Regional compondo-se de um Conselho Regional (órgão deliberativo) e de um Departamento Regional (órgão executivo). O Departamento Regional da Administração Regional do SENAC

²¹ Participam representantes do governo, empresariado e trabalhadores.

São Paulo tem por sua vez, um organograma próprio, que é apresentado no Anexo 2.

Em 1946, quando o SENAC São Paulo iniciava suas atividades, existiam duas trajetórias educacionais distintas: a da escola de educação geral, que visava preparar pessoas para o ensino superior e a de educação profissional, que formava para o mercado de trabalho. Os currículos da educação profissional eram organizados com o objetivo de preparar a mão-de-obra especializada, de níveis técnico-administrativo médio e básico, para atender às demandas previsíveis do desenvolvimento industrial e comercial do país (SENAC/SP, 2005). O desenvolvimento da programação ofertada pelo SENAC São Paulo caminhou ao longo dos anos 1950 a 1960, alinhado sempre às demandas da economia do país, a qual passou por um rápido desenvolvimento econômico e empresarial na década de 1970. Neste momento, a Lei Federal 5.692/71 generalizou a profissionalização no nível do ensino médio regular – então 2º grau – propiciando ao SENAC concentrar-se na profissionalização. Substituiu os cursos técnicos regulares existentes desde 1955, pela oferta de diversificados cursos de qualificação profissional, inclusive os que conduziram à habilitação técnica (SENAC, 2005). Acrescentou-se o atendimento às empresas em geral (favorecidas pela Lei nº 6.297/76 que permitia incentivo fiscal àquelas que investissem em capacitação de seus funcionários), a implantação de empresas pedagógicas de várias áreas, consolidando o primeiro Hotel-Escola, em Águas de São Pedro e a criação de unidades diferenciadas para atendimento, por equipes móveis, em cidades não atendidas pelos Centros de Desenvolvimento Profissional, o que representou um aumento representativo no número de atendimentos da organização.

Com a crise econômica da década de 1980 e as conseqüentes transformações no mundo do trabalho, o SENAC precisou reavaliar e modificar sua programação. Iniciou-se a expansão da rede física, juntamente com a implantação do primeiro curso superior de Tecnologia em Hotelaria, em 1989, que marcava o ingresso da instituição na Educação Superior.

Hoje, presta serviços educacionais, tais como palestras, cursos livres de educação continuada, qualificações e habilitações técnicas de nível médio e ensino superior (extensão universitária, graduação e pós-graduação).

Revitalizou o atendimento às empresas, através da implantação de um núcleo de atendimento corporativo, que oferece programas específicos nas suas áreas de atuação (comércio de bens e serviços) para diversas organizações, principalmente aquelas com dificuldades de conceber e implantar projetos eficazes de educação corporativa permanente – como é o caso das micro e pequenas empresas.

Até 31 de dezembro de 2006, o SENAC-SP contava com um total de 4.512 funcionários, distribuídos conforme o sexo em 56% mulheres e 44% homens e com maior concentração (34%) na faixa de 21 a 30 anos (SENAC/SP, 2007, p.43).

São sessenta unidades no Estado de São Paulo, distribuídas na Capital e nas principais cidades do interior. Essa rede oferece uma programação variada, em diversas áreas: Saúde e Bem-Estar; Educação Ambiental; Saúde Ocupacional; Tecnologia da Informação; Turismo e Hotelaria; Idiomas; Educação; Moda; Administração e Negócios; Comunicação e Artes; Design de Interiores; Terceiro Setor e Desenvolvimento Local (SENAC, 2007, p.10).

Além disso, o SENAC-SP conta com uma editora (Editora SENAC-SP), dois hotéis-escola (Grande Hotel Águas de São Pedro e Grande Hotel Campos do Jordão) e um Centro Universitário com três campi (São Paulo, Águas de São Pedro/SP e Campos do Jordão/SP).

Uma das prioridades e ênfases da Instituição é a sua preocupação em desenvolver as pessoas. Esta preocupação é expressa na Proposta Estratégica para a década de 2001-2010 como propõe sua visão de futuro: a de “ser reconhecido como referência de organização educacional e do Terceiro Setor, diferenciada pela ação inovadora, diversificada e socialmente solidária” e sua Missão de “proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento,

por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social". (SENAC, 2000, p.5).

Ainda no mesmo documento, consta que na última década do século XX, novos métodos de gestão empresarial foram incorporados à organização, de modo a orientar melhor sua atuação num campo educacional que fortemente se mercantilizava. Além disso, em razão da própria reforma da administração pública e dos constantes discursos de reforma tributária, controle fiscal e revisão das contas públicas, fizeram com que a organização colocasse como macro-estratégia a auto-sustentabilidade financeira²², perseguida fortemente nos primeiros anos do século XXI, como forma de crescimento auto-sustentado.

Buscando atingir um padrão elevado de qualidade educacional, a organização implementa em todos seus órgãos centrais e em suas unidades o Sistema de Qualidade Educacional, que contempla os princípios, os valores e o compromisso com a qualidade do SENAC São Paulo, associados à critérios de excelência em qualidade das empresas de classe mundial, buscando padronizar as melhores práticas de qualidade em toda a instituição.

Dentre estas práticas, a organização busca, através de sua própria Proposta Pedagógica, revisada em 2005, desenvolver um sistema de gestão voltado para o alto desempenho e para a satisfação dos usuários, comprometendo-se publicamente com os seguintes princípios de qualidade: educação, responsabilidade social, internacionalização, práticas avaliativas e, sobretudo, gestão do conhecimento e investimento contínuo em pessoas (SENAC/SP, 2005). Isso é refletido no perfil dos trabalhadores, já que mais de 70% dos funcionários têm a graduação completa, conforme dados fornecidos pela Gerencia de Pessoal da Instituição.

Percebemos que a Instituição preza pela excelência na oferta de ensino profissional em diversos níveis. E a Educação Corporativa é um dos alicerces que

²² O orçamento do SENAC/SP é composto através de duas fontes de receita: a receita operacional, advinda da prestação dos serviços educacionais; e a receita compulsória, obtida através da contribuição social das empresas de comércio de bens e serviços (repasso do desconto correspondente a 1% da folha de pagamento dessas empresas) (Art. 4 do Decreto-Lei nº 8.621/46).

sustenta esta excelência, pois amarra a aprendizagem individual e organizacional às metas e resultados estabelecidos pela Instituição, mantendo sua atuação inovadora, diversificada e socialmente responsável na educação profissional.

Os resultados das entrevistas mostram que é uma prática muito bem avaliada pelos ex-funcionários. Todos a consideram positiva e inovadora, pois não conhecem outras organizações, principalmente no setor educacional, que desenvolve a Educação Corporativa ou mesmo, se conhecem, a faz de maneira informal e pessoal. Assim, percebemos que ela faz com que a imagem da organização permaneça positiva, mesmo na opinião daqueles que não se encontram mais nos quadros do SENAC, motivados por aposentadoria, desligamento próprio ou demissão.

Para a implantação dos programas de Educação Corporativa, o SENAC São Paulo realizou o diagnóstico das suas competências organizacionais, levantando, a partir dos fatores-chaves que garantem o sucesso dos negócios do SENAC São Paulo, as competências essenciais a serem desenvolvidas nos seus funcionários.

A partir dos dados levantados com toda a diretoria e corpo gerencial, foi possível estabelecer as prioridades estratégicas de desenvolvimento de funcionários e colaboradores.

2.3. A implantação do Núcleo de Educação Corporativa

É objetivo público e contido em suas macro-estratégias “atrair e manter quadro de pessoal qualificado, motivado e com elevada capacidade para agregar valor à Instituição e a seus clientes” (SENAC, 2000, p. 8).

No final dos anos 90, a Diretoria Regional do SENAC São Paulo estava preocupada em desenvolver ações fundamentais para a realização de sua Missão, como:

- Responder ativamente às mudanças da sociedade do conhecimento;
- Garantir o desenvolvimento de seus Funcionários e Colaboradores externos e,
- Gerenciar conhecimento e estimular a aprendizagem organizacional.

Procurando ampliar e melhor instrumentalizar as ações voltadas à educação e ao desenvolvimento de seus funcionários, definiu-se como estratégico o Projeto de Educação Corporativa, “embrião” do programa. Implantar o conceito de Educação Corporativa no SENAC-SP significava organizar a privilegiada infraestrutura educacional para promover a aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento a partir do desenvolvimento das competências essenciais para a gestão estratégica dos negócios da Instituição.

Sendo assim, o Projeto de Educação Corporativa ofereceu as bases para que, em 2001, fosse criado o Núcleo de Educação Corporativa – NEC.

O Núcleo não possui natureza jurídica própria e é diretamente ligado à Gerência de Pessoal. Com o lema “Aprender e Crescer”, em seu primeiro ano de atividades, o programa veio ao encontro da macro-estratégia da organização: desenvolver pessoas, como diferencial competitivo.

Percebe-se que o momento da implantação do NEC corresponde ao período de reestruturação produtiva da economia brasileira e mundial, que tem reflexos no sistema educacional de diversos países. É, portanto, a representação prática da educação ao longo da vida, baseada nos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

aprender a ser (DELORS, 2006). A partir do momento em que se coloca a educação liberta de uma determinada época da vida ou de um único lugar, abrem-se espaços para que ela seja vinculada a interesses particulares, além de ser posta como “moeda de troca” na relação entre empregador e empregado.

2.4. Objetivos do Núcleo de Educação Corporativa

Segundo Éboli (2004, p.48), a educação corporativa tem como missão desenvolver os talentos humanos na gerência dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (incluindo geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua, no ambiente de trabalho, estimulando assim o fluxo de conhecimento na organização.

A proposta do Núcleo de Educação Corporativa – onde são coordenadas as ações educacionais promovidas pela organização – é de oferecer programas de educação e de requalificação profissional alinhados à missão e às principais estratégias do SENAC, favorecendo seu desenvolvimento profissional e pessoal continuamente (SENAC, 2001).

A Educação Corporativa do SENAC São Paulo integra e estrutura processos de aprendizagem voltados a funcionários e colaboradores externos, procurando atingir os seguintes objetivos (SENAC, 2004):

- Desenvolver as competências essenciais para a gestão estratégica dos negócios;
- Difundir os valores e a cultura do SENAC-SP, contribuindo para sua revisão, revitalização contínua e elevando o nível de consciência das pessoas;
- Incentivar a aprendizagem contínua;
- Estimular a participação dos Gestores no processo favorecedor de aprendizagem das equipes;
- Estimular a aprendizagem cooperativa por meio da formação de grupos de aprendizagem;

- Estimular a compreensão do propósito de vida pessoal e seu alinhamento com o propósito de vida profissional;
- Estimular e promover a educação formal;
- Promover a gestão do conhecimento em áreas estratégicas à gestão dos negócios;
- Estruturar atividades de auto-educação para o desenvolvimento das competências essenciais;
- Promover a qualidade de vida no trabalho.

Com a criação da Educação Corporativa no SENAC-SP, os funcionários da organização podem:

- Planejar e investir continuamente no seu auto-desenvolvimento;
- Alinhar seu propósito de vida pessoal com a profissional;
- Desenvolver competências essenciais para a gestão estratégica dos negócios do SENAC-SP;
- Conhecer melhor os valores e a cultura do SENAC-SP e contribuir para sua revitalização contínua;
- Investir no seu desenvolvimento cultural e pessoal;
- Participar de grupos de aprendizagem corporativa;
- Contribuir para a melhoria da qualidade de vida no trabalho;
- Dar continuidade aos seus estudos (p.02)

Ao incentivar a aprendizagem contínua, propiciar o planejamento e o investimento contínuo do seu auto-desenvolvimento (cultural e pessoal), alinhar seu propósito de vida pessoal com a profissional, estimular e promover a educação formal, o SENAC São Paulo alinha seu programa de Educação Corporativa ao que já está definido em sua missão institucional – neste caso, desenvolver pessoas para a sociedade do conhecimento. Enquanto instituição educacional cumpre com sua missão tanto externa, como internamente.

No entanto, alguns conceitos apontados por Meister (1999) e Éboli (2004), que trazem a idéia de que a Educação Corporativa auxilia na retenção de profissionais, se aplica apenas em parte no SENAC São Paulo. Vejamos a figura a seguir:

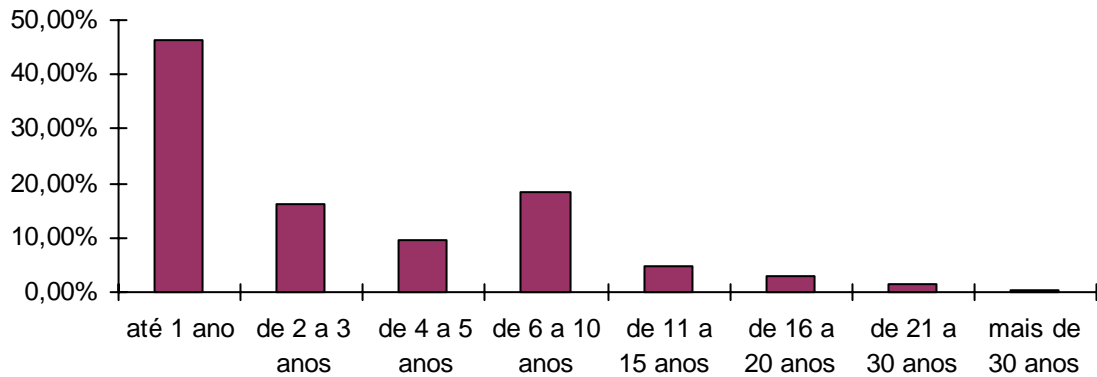


Figura 2. Funcionários por tempo de serviço na Instituição.

Fonte: Relatório Anual de Atividades 2006 do SENAC/SP (2007, p.43)

Como podemos ver, pouco mais de 46% dos funcionários possuem até um ano de tempo de serviço na instituição, o que mostra um *turn-over*²³ considerável na Instituição. No entanto, através da pesquisa com ex-funcionários, pudemos notar que isto se dá em alguns cargos específicos, levando à conclusão de que quanto maior o nível hierárquico, menor a rotatividade:

Quadro 1. Média de Tempo de Serviço Prestado à Instituição (em anos)

Nível Hierárquico	Nível de Escolaridade Exigido	Média de tempo de serviço prestado a instituição ²⁴ (em anos)
Gerência	Superior	16
Técnicos	Superior	18
Docência	Técnico ou Superior	2,75
Agentes Administrativos	Médio	2,17

A retenção de profissionais de mais alto nível hierárquico pode ocorrer em virtude de vários fatores, entre os quais pode-se depreender que a organização se

²³ Rotatividade dos trabalhadores numa determinada empresa

²⁴ Incluído o período de contratação como prestador de serviços.

esforça em manter o pessoal entendido como prioritário, incorporando a Educação Corporativa aos rendimentos diretos do trabalho. Nos níveis hierárquicos mais altos, os benefícios – entre eles, a categoria de Educação Formal do Programa de Educação Corporativa – são maiores, o que ajuda a reduzir a rotatividade. Isto é importante para a gestão estratégica da organização, de forma a manter em seus quadros as pessoas que conduzirão a proposta institucional e manterão sua cultura e política.

Há um considerável *turn-over* dentro do grupo “Docência”, muito em razão da própria programação da instituição, formada na sua maioria por cursos técnicos e de formação inicial e continuada, com duração máxima de dois anos. Dessa forma, esta categoria não representa terreno para análise aprofundada, dentro das possibilidades que a Educação Corporativa poderia ter na retenção destes profissionais nos quadros da instituição.

Para os cargos de “Agentes Administrativos”, a Educação Corporativa do SENAC São Paulo, também atua como instrumento importante para alcance dos objetivos organizacionais, através da oferta de uma programação voltada às especificidades da atividade do funcionário, mas principalmente no acesso gratuito, através de bolsa, aos cursos e atividades oferecidos pela instituição (ver categoria “Educação Aberta”, item 2.5). No entanto, a rotatividade é alta, pois boa parte dos funcionários fazem uso destes cursos para se prepararem para oportunidades não só internas, mas, na maioria das vezes, fora do SENAC. Dessa forma, a Educação Corporativa atua como instrumento social de preparo de trabalhadores ao mundo do trabalho, sobretudo aqueles mais sujeitos ao desemprego, mormente os de baixa escolaridade. Nos deteremos mais a este assunto no Capítulo 3.

Outro fator importante descrito nos objetivos do Núcleo de Educação Corporativa, diz respeito a *“estimular a participação dos Gestores no processo favorecedor de aprendizagem das equipes”*. Para Éboli (2004, p.182), é fundamental que líderes e gestores *“se envolvam e se responsabilizem pela educação e aprendizagem de suas equipes e se comprometam com todo o sistema”*. Neste sentido, mais uma vez a importância do SENAC São Paulo, enquanto organização

educacional se fez representada. Os dados coletados através das entrevistas mostram que os gestores – em sua maioria atuantes diretamente na educação profissional – incentivam seus funcionários a participarem do Programa de Educação Corporativa.

A exceção cabe ao grupo “Docência”, que embora não tenham sido desmotivados a participar dos cursos propostos pelo Programa, também não se sentiam incentivados. Ou seja, notavam uma postura indiferente por parte de seus superiores hierárquicos na instituição quando o assunto era Educação Corporativa. Entendemos que este grupo seja definido como um grupo que possui características próprias: é formado por pessoas que não têm o SENAC como único emprego ou fonte de renda, que muitas vezes têm carga horária de trabalho semanal pequena; e que involuntariamente se colocam ou são colocadas a certa distância da Instituição, ao passo de até desconhecerem os benefícios da Educação Corporativa.

Continuaremos a seguir a avaliar o alcance dos objetivos propostos pelo Programa de Educação Corporativa do SENAC São Paulo, o que se torna possível especificando sua infra-estrutura e detalhando as categorias de cursos que compõem sua programação.

2.5. Infra-estrutura e Programação

É evidente que o SENAC São Paulo obtivesse certa facilidade na montagem da infra-estrutura, material e humana, para implantação do programa, devido ao fato da própria organização ter a educação profissional como sua ação central. Salas de aula, ambientes para pesquisa (bibliotecas), softwares, corpo docente, canal para teleconferência, *web-conference*, material didático, recursos audiovisuais e tecnologia educacional usados em suas atividades rotineiras, são

também aproveitados para o Programa de Educação Corporativa e isso, sem dúvida alguma, o qualifica.

Segundo informações obtidas junto à Gerência de Pessoal da Instituição, o Núcleo de Educação Corporativa possui parcerias formalizadas com:

- a *Society for Organizational Learning* – SOL: o pessoal do SENAC São Paulo participa de reuniões e cursos sobre a aprendizagem organizacional;

- o Instituto São Paulo contra a Violência - ISPCV: visa contribuir para sensibilizar os funcionários a respeito do tema violência.

A Educação Corporativa do SENAC São Paulo assim se estruturou e está dividida e classificada em cinco categorias, totalizando mais de 120 diferentes cursos nas categorias abaixo citadas (SENAC, 2004):

- Cidadania Corporativa:

São os processos de aprendizagem que desenvolvem competências essenciais para a compreensão e discussão da missão, dos valores, da história, da cultura e do ambiente de diversidade do SENAC São Paulo, de modo que todas as pessoas da organização compartilhem e direcionem sua energia a objetivos comuns;

- Estratégicos:

São os processos de aprendizagem que desenvolvem competências essenciais para a gestão e atuação estratégica dos negócios do ano vigente. Estas competências são atualizadas periodicamente, de acordo com as orientações estratégicas do SENAC São Paulo;

- Operacionais:

São os processos de aprendizagem que desenvolvem competências necessárias para aperfeiçoar o desempenho de uma operação, atividade ou função;

- Educação Formal:

São os processos de aprendizagem voltados ao estímulo da educação formal – educação básica e educação superior – através da concessão da Bolsa Estímulo Educacional (bolsas integrais ou parciais);

- Educação Aberta:

São processos de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento pessoal, cultural e ao papel do indivíduo na sociedade em cursos e eventos do SENAC São Paulo e Programas de Qualidade de Vida. (pg. 3 -4)

Quanto à forma, podemos classificar os programas da Educação Corporativa como:

- Presenciais: seminários, cursos, conferências, workshops e reuniões;
- A distância: teleconferência, *web-conference*, cursos (semi-presenciais ou integralmente à distância).

Existem também, processos estruturados para compartilhamento de conhecimentos e experiências internamente. Além das trocas de experiências e casos dentro dos programas, há grupos de discussão que utilizam ferramentas de aprendizagem em grupo. Até mesmo o sistema de intranet e o banco de informações de normas e procedimentos (chamado SisNormas) da Instituição possuem espaços, não só de armazenamento de informações (gestão da informação), mas também para trocas entre funcionários visando o esclarecimento de dúvidas, levantamento e exploração de cases, etc. (gestão do conhecimento).

Dentre as categorias citadas, percebemos que a programação de cursos que compõe a Educação Corporativa do SENAC-SP é, na sua grande maioria, formada por cursos de formação inicial ou continuada, dentro do que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, consideramos todas as categorias da Educação Corporativa como benefício (adicionado ao salário) pois, conforme o disposto no Artigo 458 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), trata-se da “concessão por parte do empregador de educação, em estabelecimento de ensino próprio ou de terceiros, compreendendo os valores relativos a matrícula, mensalidade, anuidade, livros e material didático” (Lei nº10243/2001).

Nas categorias “Educação Aberta” e “Cidadania Corporativa”, o direcionamento é mais amplo, “*destinado a todas as pessoas da organização*” ou não

restringindo a participação de determinados cargos. Por se tratar de uma instituição educacional, o SENAC São Paulo inclui a concessão de bolsas nos cursos de formação inicial ou continuada e em eventos que promove na sua rede de unidades dentro da categoria “Educação Aberta”, o que amplia sobremaneira a participação de funcionários no Programa e auxilia o seu desenvolvimento profissional.

Na categoria “Operacionais”, os cursos são focalizados em cargos e funções específicas, que requerem cursos sob medida para desempenho operacional do trabalho. São cursos que devem atender a uma demanda da instituição, podendo ou não ser aproveitada fora dela. Da mesma forma, a categoria “Estratégicos” tem público restrito, notadamente gerencial, ao determinar processos de aprendizagem *“essenciais para a gestão e atuação estratégica”*.

No entanto, destaque maior cabe a categoria chamada “Educação Formal”, pois se trata de uma categoria dentro da Educação Corporativa onde é promovida a educação formal dos funcionários – seja ela educação básica ou de nível superior – através do benefício da Bolsa Estímulo Educacional (BEE). Tem como objetivo aumentar o índice de escolaridade dos funcionários, tendo como metas principais que todo funcionário, independentemente do cargo, alcance o ensino médio completo, além de ampliar gradativamente a quantidade de funcionários que freqüentam o ensino superior, preferencialmente em instituições de referência em suas respectivas áreas de conhecimento (SENAC, 2008, p.2). A Política para Concessão da Bolsa Estímulo Educacional elenca alguns critérios, conforme mostra a sua versão número quatro, válida a partir de janeiro de 2008:

- podem ser concedidas, de acordo com as previsões orçamentárias de cada unidade/gerência, a todos os funcionários com potencial de desenvolvimento, boa avaliação do Gerente, e que estejam matriculados em cursos relacionados aos objetivos e necessidades do SENAC São Paulo;

- a carga horária semanal mínima do funcionário deve ser de trinta horas;

- não é concedida mais de uma Bolsa Estímulo Educacional por funcionário simultaneamente;

- não é permitida a concessão deste benefício para dependentes e prestadores de serviço.

Embora não possa ser considerada como educação continuada, da forma em que estão postos os cursos que compõe o Programa de Educação Corporativa, é importante dizer que ela tem como objetivo o aperfeiçoamento do trabalho do indivíduo na organização e, portanto, é concedida tendo como pano de fundo, a aplicabilidade em seu próprio trabalho.

Compreendida toda a programação de cursos da Educação Corporativa do SENAC São Paulo, buscamos apresentar a composição da participação no Programa, dos quatro grupos de funcionários da instituição aqui pesquisados.

Nota-se participação mais efetiva de todos os quadros, dentro dos cursos da categoria “Educação Aberta”. É a categoria na qual todos os funcionários, pelo que podemos inferir, têm maior acesso. E pudemos, através das entrevistas, perceber as razões:

- as ações educacionais são desenvolvidas próximas ou na própria unidade em que o funcionário atua, evitando que haja maior custo e tempo com o deslocamento para a sede da Instituição, na cidade de São Paulo, como acontece nos cursos das categorias “Estratégicos” e “Operacionais”;

- os cursos inseridos na categoria “Educação Aberta” são os mesmos desenvolvidos pela programação da unidade ao seu público externo, com temas relevantes ao preparo do profissional do setor de comércio de bens e serviços;

- dessa forma, são cursos que em sua maioria são compatíveis com a função exercida pelo funcionário na instituição. Quando o fazem é por uma necessidade apontada pela gerência da unidade ou pelo próprio funcionário, com o aval da gerência;

- as bolsas concedidas não são, contabilmente, entendidas como despesas para a unidade do funcionário;

- para o grupo “Docência”, foi inserida na categoria “Educação Aberta”, os cursos que resultam em certificações na área de Tecnologia da Informação (TI). São programas de grande importância tanto para o SENAC São Paulo, quanto para o docente, pois sendo certificado, ele pode dar cursos dentro da Instituição que requer este profissional certificado, além de ter seu currículo valorizado por outras empresas deste segmento.

A pesquisa revela a participação de quase todos os níveis hierárquicos na categoria “Cidadania Corporativa”, excetuando o grupo “Docência”. No entanto, a pesquisa não conclui a não participação deste grupo nesta categoria, mas sim, aponta o desconhecimento do grupo da existência destes cursos na programação da Educação Corporativa – ou mesmo se estes programas fazem parte dela.

Percebemos a não participação do grupo “Docência” nos cursos da categoria “Operacionais”. Ao passo que outros grupos possuem programas dirigidos a eles e com boa participação, não há, por parte dos docentes, relatos apontando participação nesta categoria. Por sua vez, percebemos através da pesquisa que os níveis hierárquicos mais elevados, notadamente os grupos “Técnicos” e “Gerência” fizeram estes cursos de modo à atender, especificamente, demandas específicas da Instituição.

Nas categorias “Estratégicos” e “Educação Formal” notamos a participação concentrada nos níveis hierárquicos mais elevados. Os grupos “Técnicos” e “Gerência” formam o público dos cursos “Estratégicos”. Muitos programas são voltados ao desenvolvimento pessoal e gerencial, necessário à atuação dessas pessoas na gestão dos negócios - como apontam os manuais da Instituição – e que levarão a uma possível ascensão na organização. Dos grupos entrevistados, apenas os grupos “Técnicos” e “Gerência” afirmam que os Programas da Educação Corporativa (incluindo a “Educação Formal”) os auxiliaram em obter promoções dentro da Instituição. Já os grupos “Agentes Administrativos” e “Docência”, colocam

que os cursos da Educação Corporativa não representaram promoções dentro da Instituição, mas significaram sim, a aquisição de novos conhecimentos, utilizados dentro do SENAC São Paulo e também em outras oportunidades.

Uma questão importante aqui é referente a um programa específico da Educação Corporativa do SENAC São Paulo. Trata-se do Programa de Desenvolvimento Educacional, o PDE. Considerado como estratégico pela Instituição, o PDE é um conjunto de ações educacionais organizadas em módulos que têm como objetivo fomentar uma educação de qualidade, inovadora e alinhada à proposta pedagógica da Instituição. Entendendo os professores como essenciais para a qualidade da educação que é ofertada aos alunos, é estratégico disponibilizar uma programação voltada exclusivamente para o desenvolvimento de suas competências (SENAC, 2004, p.3). Os assuntos abordados ao longo deste programa vão desde o planejamento das atividades docentes até o uso de novas tecnologias e abordagens pedagógicas. Dessa forma, o único programa da categoria “Estratégicos” que o grupo “Docência” tem participação é o PDE. E pelos depoimentos dos entrevistados, é o programa mais divulgado a este grupo, dentre todos da Educação Corporativa.

Todos os entrevistados dos grupos “Técnicos” e “Gerência” foram beneficiários de Bolsa Estímulo Educacional – BEE, ou seja, se enquadram como participantes da categoria “Educação Formal”. Os benefícios corroboram a perspectiva e o propósito do Programa de Educação Corporativa, no sentido de contribuir para o aumento da escolaridade da Instituição, pois notamos que as bolsas concedidas foram para graduação e pós-graduação, em áreas afins com a função profissional exercida na Instituição. Isto é, contribuiu para o aumento da escolaridade da pessoa, para os resultados decorrentes deste aumento e, conseqüentemente, propiciou ganhos qualitativos no trabalho interno à Instituição.

É evidente que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não podemos generalizar estes números e tomar como verdade que apenas “Técnicos” e “Gerência” são beneficiários desta política, pois existem critérios para concessão deste benefício que amplia a base de beneficiários. No entanto, é relevante os dados

que a pesquisa mostra, no sentido de apontar que o aumento da escolaridade da Instituição como um todo se dará apenas se outros estratos forem realmente incluídos, pois a baixa escolaridade reside nos níveis hierárquicos mais baixos – na nossa pesquisa, o grupo “Agente Administrativos”.

Pudemos notar que os grupos “Gerência” e “Técnicos” receberam Bolsa Estímulo Educacional para cursos de graduação e pós-graduação lato-sensu em outras instituições. Em alguns casos, a Bolsa foi concedida para cursos de nível superior que o próprio SENAC São Paulo oferece.

O grupo “Docência”, caracterizado como um grupo de maior escolaridade (composto inclusive de mestres e doutores), não recebeu este benefício, assim como o grupo “Operacionais” que, no máximo, possui o Ensino Superior completo.

Dessa forma, um programa institucionalizado como este pelo SENAC São Paulo, deve ser sistematicamente avaliado não só pela sua coordenação e o corpo diretivo/gerencial da instituição, como também pelos egressos do Programa, para que se possa apontar sua relevância e adequação às necessidades sociais. Esta avaliação serve de modo geral, para um auto-conhecimento desta ação e para formulação de subsídios para a tomada de decisão, visando seu aperfeiçoamento.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E A EMPREGABILIDADE DO TRABALHADOR

Vimos que os programas de educação corporativa têm suas raízes na reestruturação produtiva, nas novas formas de organização e exploração do trabalho, base para a manutenção do capitalismo global. Do mesmo modo é consequência da adoção do receituário neoliberal na legislação e nos planos e programas educacionais, ocorrida no Brasil no final do século XX e início do século XXI e que foi formulada pelos organismos “multilaterais”. Conforme aponta Ianni (1999):

...as organizações multinacionais ou multilaterais desenvolvem seus próprios desenhos do que podem ou devem ser as nações e os continentes. Elaboram parâmetros rigorosos, técnicos, pragmáticos, fundados nos princípios do mercado, da livre iniciativa, da liberdade econômica, etc. Princípios que são sugeridos e impostos aos governos que pretendem ou precisam beneficiar-se de sua assistência, ajuda, direção. As economias devem se abrir à competição externa, retirar o Estado de atividades que podem ser exploradas pela iniciativa privada. (p. 43)

Continua:

Desde que o Banco Mundial decidiu entrar no campo de desenvolvimento educacional, em 1962, seu objetivo tem sido basicamente um: ajudar os países em desenvolvimento a reformar e expandir seus sistemas educacionais, de tal maneira que eles possam contribuir mais plenamente para o desenvolvimento econômico. (p. 74)

Desse modo, tratou-se em aperfeiçoar quantitativa e qualitativamente o conhecimento e as habilidades necessários ao sistema econômico. Uma dessas habilidades diz respeito à expansão do idioma inglês nas transações globais e locais.

Não por acaso que o termo “Universidade Corporativa”, empregado por muitas empresas nacionais para denominar seus programas de educação no trabalho, seja uma tradução de *Corporate University*. Como vimos anteriormente, um conceito equivocado, que não passa da importação de valores culturais estadunidenses ao processo de desenvolvimento econômico brasileiro.

Nesse sentido, o programa de Educação Corporativa é congruente com a política econômica básica, pois está ligado diretamente a ela ao definir a iniciativa privada como promotora da educação.

Tem efeito reparador ou compensador ao atuar sobre os danos e conseqüências da política educacional liberal, que ampliou o número de instituições de ensino superior sem a equivalente melhoria qualitativa. Evidentemente, os espaços não ocupados pela educação superior são trabalhados pelas organizações.

É, finalmente, complementar, ao fornecer-lhe elementos reforçadores dos objetivos principais da política educacional, onde advém a idéia de educação permanente, voltada à preparação para o mercado, garantindo às pessoas empregabilidade. E, para isso, é necessário entender, pormenorizadamente, o que vem a significar o termo empregabilidade.

Leite (1997, p.64) nos traz o conceito de empregabilidade como um termo utilizado para representar a capacidade da pessoa em se manter empregada ou encontrar um novo emprego quando demitida. O pano de fundo deste discurso é que o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade da mão-de-obra, ou seja, a sua inadequação em face às exigências do mercado. Segundo a autora, trata-se de um conceito equivocado, pois parte do princípio de que a massa de desempregados existente hoje, ocorre da falta de qualificação aos postos de trabalho existentes, muito por conta das novas tecnologias e conceitos de produção empregados.

Concordamos com Leite, pois este conceito ignora o fato de haver desequilíbrio entre a oferta de postos de trabalho e a própria dimensão da população economicamente ativa (PEA), observado através das transformações ocorridas ao

longo do próprio desenvolvimento capitalista. A Tabela 2 mostra, mais detidamente, o desequilíbrio entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda por empregos formais no Brasil, em 2007 – onde o saldo entre a oferta e a demanda representa a quantidade de desempregados:

Tabela 2. Brasil e Regiões: Saldo entre a oferta de mão-de-obra e demanda de empregos qualificados e com experiência profissional em 2007

Região	Oferta de mão-de-obra qualificada	Demanda de empregos formais	Saldo entre oferta e demanda
Norte	69.940	99.031	-29.091
Sul	227.817	254.152	-26.335
Centro-oeste	110.611	124.058	-13.447
Sudeste	886.788	868.920	17.868
Nordeste	380.912	245.886	135.026
Brasil	1.676.068	1.592.047	84.021

Fonte: IPEA

Ou seja, o contingente de trabalhadores qualificados e com experiência profissional que não encontraram oportunidades de trabalho no ano de 2007, foi de pouco mais de 84 mil trabalhadores. Este desemprego é o resultado das transformações no processo produtivo, e que encontra no modelo japonês, no toyotismo, aquele que tem causado maior impacto, na ordem mundializada e globalizada do capital (ANTUNES, 2006, p. 40 – 41). Rifkin (1995) já relatava as conseqüências da adoção do modelo flexível de produção nos diversos setores da economia estadunidense, seja a agricultura, a indústria, o comércio e serviços:

A maioria dos americanos sente-se encurralada pelas novas práticas de produção enxuta e pelas sofisticadas novas tecnologias de automação, não sabendo se ou quando o movimento da reengenharia atingirá seu próprio escritório ou seu local de trabalho, arrancando-os dos que pensavam ser um emprego seguro e arremessando-os no exército de reserva de trabalhadores contingenciais, ou, pior, às filas dos desempregados. (p.215).

Embora a educação tenha uma parcela significativa para a geração de renda e obtenção de postos de trabalho, ela não pode ser considerada a única salvação para este problema, haja vista esta grande quantidade de pessoas experientes e com excelente formação que se encontram desempregadas. São necessárias políticas públicas que melhor regulamentem as relações de trabalho e promovam a geração de renda, conjugadas a esforços educacionais em todos os níveis.

No entanto, o conceito de empregabilidade está ligado à proposta de Educação Corporativa levantada por Meister (1999):

As qualificações e conhecimentos adquiridos promovem a capacidade contínua de emprego do funcionário – a capacidade de encontrar um trabalho significativo dentro ou fora da empresa. Em outras palavras, os empregadores estão dando aos empregados a oportunidade de desenvolver uma melhor capacidade de emprego em troca de maior produtividade e algum nível de comprometimento com a missão da empresa, enquanto lá estiverem. (p.10).

O termo empregabilidade fundamenta-se aqui na “valorização” dos indivíduos, pois serão maiores as oportunidades de trabalho quanto maiores forem suas condições educacionais, de preferência ao longo de toda a vida. A educação por si só, passa a ser vista como a salvação para todas as mazelas do mundo globalizado. Basta estar educado, para garantir um emprego.

Já mostramos, no entanto, que o descompasso entre PEA e postos de trabalho já contradiz a idéia. Mas Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2007) vão além:

Educação continuada, formação em serviço, sociedade do conhecimento, organizações qualificantes, empregabilidade, competências, dentre outras, são expressões que revelam uma contextualidade imbricada em determinismos sociais, que, não raras vezes, se apresentam revestidas de um forte poder simbólico de convencimento que envolve o discurso da educação como instrumento ou meio assegurador de inserção profissional, de aumento da renda, enfim, de inclusão social. (p.18-19).

Percebe-se que o conceito joga para o trabalhador toda a responsabilidade pelo seu (des) emprego, gerando um processo de individualização e competitividade.

Para Gentili (1998):

Morta definitivamente a promessa de pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* (p.81. grifo do autor).

Ao contrário de buscar valorizar o trabalhador, dotando-o de competências flexíveis que o habilite a lutar nos diversos mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis, o processo de individualização, manutenção do emprego e responsabilização por sua competitividade no mundo do trabalho chega a acarretar problemas de saúde ao trabalhador, inclusive no aspecto emocional. Afinal, do mesmo modo que, para se manter “empregável” é necessário estar sempre desenvolvendo competências requeridas por um mercado que sempre muda, outros trabalhadores se encontrarão na mesma situação, compondo desta vez um “exército de reserva qualificado”.

Portanto, a garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (GENTILI, 1998, p.89). Tal capacidade passa a ser intensamente desenvolvida no âmbito escolar, que se vê fortemente privatizado, voltando seus objetivos a educar indivíduos para o alcance de melhores oportunidades no mercado e dotá-los de maior empregabilidade.

3.1. Impactos da Educação Corporativa na Empregabilidade do Trabalhador

É neste momento que buscaremos responder a pergunta central deste trabalho, buscando saber se as ações educacionais desenvolvidas no âmbito da organização produziram uma melhor formação profissional aos trabalhadores, que asseguram sua manutenção no mundo do trabalho.

Já sabemos como se configura o programa de Educação Corporativa no âmbito das organizações, procuramos conhecer o Núcleo de Educação Corporativa do SENAC São Paulo e o Programa desenvolvido por esta Instituição – bem como o perfil dos cursos ofertados e desenvolvidos – para que, neste momento, pudéssemos organizar as possíveis respostas à pergunta-chave.

As categorias para análise dos dados foram definidas *a priori*, e serviram como base para definição de um roteiro de perguntas abertas (Anexo 1) que trariam para o trabalho informações relevantes acerca dos impactos da Educação Corporativa na empregabilidade do trabalhador.

Iniciamos trazendo informações a respeito da saída do emprego (ocasionada por demissão, solicitação de desligamento ou ainda aposentadoria) e como se deu o processo de recolocação no trabalho.

A maioria dos entrevistados – independentemente do cargo – solicitou desligamento em virtude das próprias oportunidades que visualizaram e apareceram fora do SENAC. No caso do grupo “Docência”, a saída não se deu por falta de oportunidades, mas sim, devido ao acúmulo de funções: o perfil de docentes do SENAC São Paulo é composto por profissionais que exercem uma atividade específica, para funções nas quais são devidamente habilitados e também atuam na educação profissional, pois esta requer docentes que trabalhem nas suas áreas, proporcionando a conjunção do trabalho com a educação. Este acúmulo de funções também justifica a pouca participação deste grupo no Programa, de maneira geral.

Do ponto de vista da organização, para evitar que o investimento na educação desses funcionários não tenha retorno, sugerimos que se pense em alternativas pelas quais o funcionário se comprometa a aplicar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia de trabalho, como por exemplo, estipulando um determinado tempo mínimo entre a formação e a sua saída para um novo emprego.

Demais entrevistados saíram da Instituição, demitidos e, em um caso, por aposentadoria. Isto mostra que, apesar de todo o investimento realizado na educação destes funcionários (por qualquer que seja a categoria do curso), ela não foi suficiente para mantê-lo empregado pela organização. Portanto, a formação não é o único fator responsável pela manutenção do emprego na Instituição, pois outras variáveis interferiram para as demissões, tais como: redução do quadro de funcionários, procedimentos entendidos pela Instituição como inadequados, incompatibilidade de horários, etc. Da mesma forma, isto significa perda do investimento feito em Educação Corporativa pela Instituição, desta vez por opção dela própria.

Quanto ao tempo para recolocação no trabalho, percebemos que há uma relação direta entre escolaridade, função exercida e experiência no trabalho, com o tempo de recolocação. Desta forma, quanto maior for a escolaridade e a experiência no emprego que se procura, somada à demanda pelo trabalho que o funcionário está habilitado, menor será o tempo de busca por um emprego. Isto significa mais empregos para quem se especializa, pois é de interesse dos empregadores oferecer emprego à este contingente, reduzindo assim custos com a formação e preparo da mão-de-obra como também obtendo acesso a um trabalho mais efetivo, pois mais especializado.

Em suma, a Educação Corporativa traz benefícios não só à organização que a mantém, mas extrapola seus muros, pois mesmo que a empresa que contribuiu para a especialização do trabalhador não usufrua dos resultados do investimento uma outra o fará. Neste processo acaba por haver uma involuntária colaboração que se apresenta como importante à reprodução do sistema capitalista que tem suas exigências atuais de mão-de-obra atendidas.

Da mesma forma, o indivíduo se beneficia, pois amplia sua qualificação e, conseqüentemente suas possibilidades, mesmo que teóricas, de manter-se no raio de interesse dos agentes empresariais componentes do atual sistema capitalista. Porém, quando não aproveitado pela empresa responsável por sua inclusão na Educação Corporativa caberá ao indivíduo a responsabilidade pelo gerenciamento de sua carreira e auto-apresentação, de acordo com as necessidades do mercado, para melhores possibilidades de emprego: deverá se colocar à disposição do mercado.

Há também um outro importante componente, que diz respeito à agilidade na recolocação destes trabalhadores no trabalho, que são as formas pelo qual os trabalhadores buscam emprego. Os funcionários que solicitaram demissão enviaram antecipadamente seus currículos a uma rede de organizações e pessoas já conhecidas, buscando novas oportunidades. Saíram do SENAC já com a proposta de trabalho definida.

Já os funcionários demitidos são os que mais tempo permaneceram desempregados e que utilizaram na procura de um novo emprego, agências de recolocação profissional, entrega de currículos via correio eletrônico ou pessoalmente ou, no grupo “Gerência” particularmente, de serviços de *outplacement*²⁵.

Dentre as dificuldades apresentadas para a recolocação no trabalho, excetuando os ex-funcionários que tiveram recolocação imediata, destacam-se:

- especificidade de algumas funções, que possuem demanda restrita de trabalho, especialmente as de gerência;

²⁵ *Outplacement* é uma atividade que tem como objetivo, estudar junto com o profissional a solução para sua carreira, levando em conta o que o mercado oferece, a experiência e o objetivo da pessoa. Faz parte do trabalho prestar ajuda no preparo do currículo, ensinar a fazer rede de relacionamentos, analisar o comportamento do executivo, fornecer informações sobre consultorias e processos de seleção, indicá-lo para vagas de Consultorias ou empresas parceiras, provendo um trabalho fim-a-fim na transição de carreira do profissional. Quem paga este trabalho é a empresa que está desligando o profissional ou, em alguns casos, a empresa contratante. O profissional-candidato nada paga por isso.

- propostas de trabalho desvalorizadas (remuneração e função) ou sub-trabalho, em particular observadas pelos ex-funcionários classificados no grupo “Agentes Administrativos”;

- escolaridade baixa.

Por outro lado, destacamos os facilitadores para recolocação no trabalho, expressos nos depoimentos dos sujeitos entrevistados e que, evidentemente, possuem certa relação com as dificuldades apresentadas:

- experiência profissional na função desejada;
- existência de vagas e demanda de profissionais para a função;
- perfil profissional em concordância às regras de mercado;
- escolaridade alta e capacitação constante;
- a própria Educação Corporativa.

Portanto, notamos que a Educação Corporativa foi avaliada como um dos componentes importantes para a recolocação no trabalho, assim como a necessidade de escolarização elevada e formação contínua, principalmente quando nos referimos aos benefícios da categoria “Educação Formal”.

Esta avaliação por parte dos ex-funcionários da instituição revela a importância da qualificação profissional através da Educação Corporativa e condiz com os números apresentados pelo IPEA, através do estudo sobre a Demanda e Perfil dos Trabalhadores Formais no Brasil em 2007, onde apenas 18,3% do total de pessoas que procuram por trabalho no Brasil apresentam condições adequadas para imediatamente atender ao perfil dos empregos atualmente abertos no país. Isto significa que há um grande número de pessoas que não tiveram oportunidades de emprego, muito menos de qualquer tipo de qualificação profissional, e que ficam a disposição do trabalho precarizado e informal. Significa também a necessidade do Estado planejar o preparo da população ao trabalho além de se responsabilizar pela

geração de empregos, seja por via da iniciativa privada ou pública, absorvendo parte daqueles que hoje não estão condições para o trabalho.

Isto ganha força na voz dos sujeitos que conferem, de maneira equivalente, responsabilidade a fatores externos à questão educacional. Mostram através da pesquisa, a necessidade de uma política que normatize as relações de trabalho, entre empregado e empregador e que não deixe à disposição do mercado a tarefa de regular tal situação, visto a incapacidade deste, já demonstrada através da história. Mostram também que não basta alta escolaridade, formação contínua e Educação Corporativa, se não houver, na mesma medida, oportunidades de trabalho dignas e que não representem desvalorização do trabalho humano ou constituem-se em sub-trabalhos. Por fim, percebemos que a dinamização da economia é importante, não só para que se mantenha a oferta atual de empregos, mas também para ampliação de um leque de novas ocupações.

Ao realizar o levantamento da situação atual de trabalho dos ex-funcionários da organização que foram entrevistados, percebemos o seguinte quadro:

Quadro 2. Emprego Atual dos ex-funcionários entrevistados

	Função exercida	Setor da economia em que está empregado
Gerência	A mesma	Educação Superior
Técnicos*	A mesma	Construção Civil (incorporação); Terceiro Setor
Docência*	A mesma; Segurança em Informática.	Educação Superior; Prestação de Serviços de Informática para Indústria.
Agentes Administrativos*,**	A mesma; Assistente Financeiro.	Indústria Alimentícia; Industria de Equipamentos Cirúrgicos

*Grupo composto por mais de um ex-funcionário.

** Um funcionário se encontra desempregado.

Ou seja: a recolocação se deu nas mesmas funções exercidas na Instituição ou em funções onde sua experiência profissional adquirida antes do

SENAC ainda se destaca. Isto representa o papel importante que a experiência profissional possui na obtenção de um novo emprego, que é independente de Educação Corporativa.

A Quadro 2 mostra também que o setor industrial absorveu os ex-funcionários da instituição do grupo “Agentes Administrativos”, justamente os que demonstram ter menores taxas de escolaridade formal, mas que, porém, possuem qualificação profissional na função. É que o setor industrial foi o que mais careceu de mão-de-obra qualificada em 2007²⁶ e muito provavelmente, estes ex-funcionários tenham se beneficiado com isso, ocupando funções administrativas. Neste aspecto, a participação no Programa de Educação Corporativa pode ser considerada como diferencial.

Os demais grupos foram recolocados no setor de serviços, que é o setor, no país, que gera maior número de empregos formais para trabalhadores qualificados e com experiência profissional, conforme a figura 3:

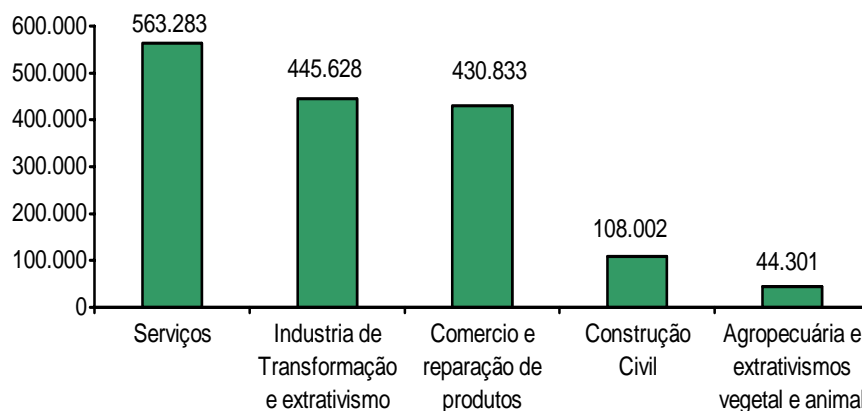


Figura 3. Brasil: estimativas da geração de empregos formais que demandam trabalhadores qualificados e com experiência profissional em 2007

Fonte: IPEA

²⁶ Segundo o IPEA, um déficit estimado em 117 mil pessoas, equivalente a 26,2% dos empregos anualmente criados neste setor.

No entanto, apesar de ser o setor que mais gera empregos no país (em 2007), o setor de serviços conta com uma oferta de mão-de-obra qualificada e com experiência profissional superior ao número de vagas criadas, de pouco mais de 55 mil pessoas, no país (IPEA, 2008, p.5), o que aumenta a concorrência. Podemos inferir que o movimento de ex-funcionários do grupo “Agentes Administrativos” seja em direção à indústria pela carência e baixa concorrência que enfrentariam neste setor, ao passo que os ex-funcionários dos demais grupos – de maior escolaridade e experiência profissional, permanecem no setor de serviços, mantendo inclusive sua ocupação²⁷.

Através desta análise, os setores citados pelo estudo do IPEA e que carecem de mão-de-obra qualificada e de profissionais com experiência, têm correspondência na programação desenvolvida pelo Núcleo de Educação Corporativa do SENAC São Paulo, distribuída nas cinco categorias já citadas. Esta correspondência é devida, principalmente, ao perfil de trabalhador hoje exigido pelas organizações pertencentes aos diversos setores da economia que tem, como forma de organização do trabalho, o modelo toyotista.

Sendo assim, percebemos que a Programação da Educação Corporativa, além de constituir mecanismo de consolidação da cultura e da política do SENAC São Paulo, de colaborar para o atingimento das suas metas, também contribui para a recolocação dos ex-funcionários da Instituição no mundo do trabalho, além de auxiliá-los no dia-a-dia do trabalho atual.

No entanto, isto ocorre de maneira distinta: primeiro ao elevar a escolaridade formal para aqueles que são beneficiados pela Bolsa Estímulo Educacional e que puderam se manter empregados no setor de serviços, muitas vezes até em condições profissionais e pessoais consideradas por eles como melhores. Para os grupos “Docência”, “Técnicos” e “Gerência”, os cursos das categorias Educação Aberta, Cidadania Corporativa e Operacionais não possuem

²⁷ Principalmente na região Sudeste onde o subsetor de serviços de educação, saúde, assistência social, lazer e serviços pessoais e domésticos, encontra dificuldades para suprir a carência de 23,5 mil trabalhadores, ao contrário do restante do país, onde a oferta é maior que a demanda. (IPEA, 2008, p.11)

grande impacto na recolocação no trabalho, em virtude da rapidez dos programas e dos assuntos abordados, que, segundo os entrevistados, são pertinentes a funções específicas do trabalho no SENAC São Paulo, com pouca chance de aproveitamento em outra organização. Porém, os grupos “Técnicos” e “Gerência” dão destaque à programação desenvolvida na categoria “Estratégicos”, pois, segundo eles, são cursos que desenvolvem habilidades gerenciais e de comunicação que poderão ser utilizadas e levadas pelos funcionários pelo resto da vida, inclusive aplicando essas habilidades em outras organizações.

Segundo, ao fomentar a aprendizagem contínua de funcionários que não foram beneficiados com a Bolsa Estímulo, mas participaram de outros cursos das demais categorias do Programa de Educação Corporativa. Tais cursos foram considerados importantes do ponto de vista de recolocação profissional pelo grupo “Agentes Administrativos”. Dão destaque à quantidade de cursos que freqüentaram e pelo fato de terem enriquecido o currículo com esses programas, mostrando um perfil de trabalhador pró-ativo no seu desenvolvimento educacional e, portanto, adequado às necessidades das organizações estruturadas segundo o modelo flexível de trabalho. Também valorizam a possibilidade que lhes foi dada pela Instituição, para fazer estes cursos, pois caso contrário, não teriam condições de pagar por eles, o que denota uma outra característica da Educação Corporativa: funcionar como salário indireto.

Percebemos que o investimento em Bolsa Estímulo Educacional, que efetivamente amplia a escolaridade formal dos funcionários da Instituição, retrata um aumento de escolaridade no conjunto dos funcionários, conforme aponta o gráfico a seguir, num comparativo entre 2002 (um ano após o início do Núcleo de Educação Corporativa) e 2008:

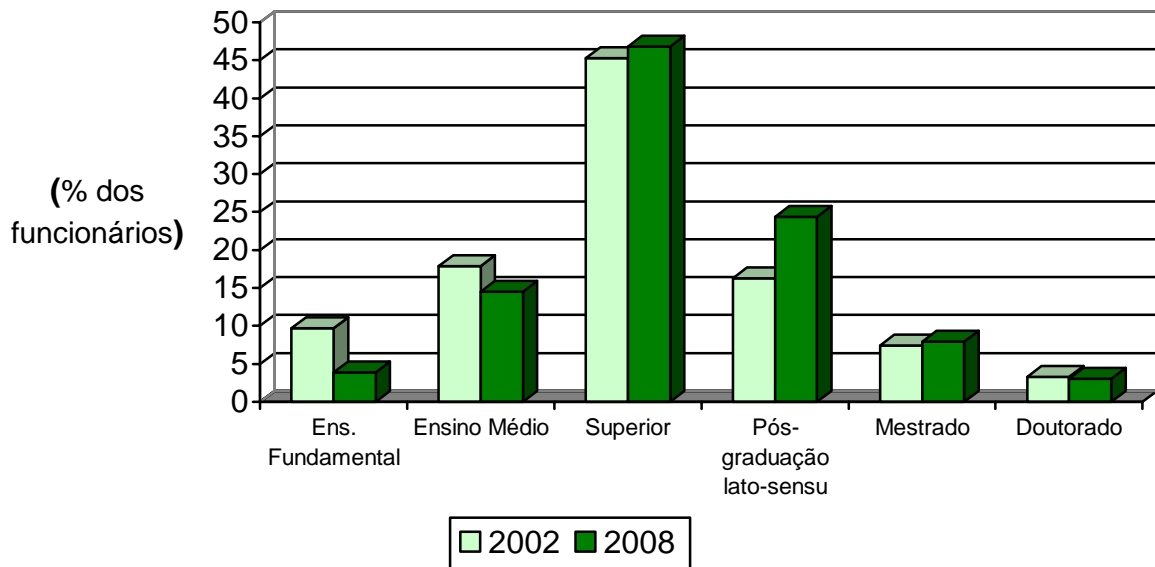


Figura 4. Grau de Escolaridade dos Funcionários do SENAC São Paulo (2002 e 2008)*.

*considerando cursos concluídos, em conclusão e interrompidos.

Fonte: Relatório de Atividades do SENAC em 2002 (2003, p.80) e Relatório do Grau de Escolaridade dos Funcionários do SENAC/SP - Gerência de Pessoal.

A figura aponta a redução, em seis anos, do número de funcionários que possuíam ensino fundamental e ensino médio e o aumento, no mesmo período, do número de graduados em nível superior e de pós-graduados *lato-sensu* (especialização). O número de mestres e doutores na instituição não sofreu alteração significativa.

No entanto, precisamos levar em consideração o que foi já apontado pela pesquisa e está demonstrada na Tabela 2 (p.58), onde vemos que os ex-funcionários classificados como “Agentes Administrativos” não foram beneficiados pela Política de Concessão de Bolsa Estímulo Educacional – Educação Formal. Dessa forma, cruzando os dados das entrevistas, com os relatórios da Instituição, podemos inferir que o aumento da escolaridade dos funcionários – que tem um nível hierárquico mais baixo – não se dá via Educação Corporativa. O que ocorre é uma mobilidade nesta mão-de-obra com a demissão e admissão de novos funcionários que tenham necessariamente uma escolaridade maior, respondendo a uma remuneração baseada no cargo ou função a ser ocupada (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2007,

p.47). No conjunto dos funcionários, vê-se assim, um aumento da escolaridade, o que é muito bem visto internamente e aos olhos externos à Instituição, mas que não está ligada diretamente à Educação Corporativa.

Outro ponto importante é que, dos funcionários que solicitaram seu desligamento da organização, indiferentemente de grupos, todos avaliam sua situação pessoal, profissional e financeira atualmente melhor, se comparado ao período em que esteve no SENAC São Paulo. No entanto, avaliam que as oportunidades educacionais se reduziram, sendo obrigados – se optarem por manter o perfil requerido pelo mercado – a freqüentarem outros cursos, sem financiamento ou mesmo incentivo das organizações que trabalham. Ou seja: a Educação Corporativa, para este conjunto de funcionários, colaborou para esta melhoria e representa um diferencial da Instituição, no meio empresarial.

No entanto, dos funcionários demitidos pela organização, apenas o grupo “Gerência” avalia seu momento atual como adequado à qualidade de vida que deseja, deixando claro não ter havido perda de padrão de vida após a demissão. Para o funcionário demitido e que pertencia ao grupo “Agentes Administrativos”, a avaliação feita é de queda do padrão de vida.

Isto significa que a Educação Corporativa não pode ser considerada instrumento para a melhoria da qualidade de vida igualmente para todos, não pode ser a única esperança do indivíduo, principalmente aqueles mais sujeitos ao desemprego, uma vez que não é capaz de promovê-lo, exclusivamente, através da chamada “empregabilidade”.

O conceito de empregabilidade, como vimos, possui equívocos que, necessariamente, precisam ser superados. Carrega em si grande carga ideológica que faz mascarar a amplitude do problema de geração de empregos, distribuição da renda através do trabalho e conseqüentemente, uma proposta real de inclusão social.

Consideramos que uma maior escolaridade dos indivíduos, contribui para que estes tenham melhores condições não só de conseguir um emprego, mas sim, disponibilizar sua força de trabalho consciente e intencionalmente, ampliando seus horizontes de oportunidades, inclusive melhorando sua qualidade de vida.

Deste modo, o que podemos notar é que a Educação Corporativa, ao mesmo tempo que é lógica à manutenção da Instituição no mercado, demonstra colaborar também com os funcionários, para o alcance de novas possibilidades de emprego. Ao mesmo tempo em que é importante para a Instituição, é assim também ao funcionário, sobretudo àqueles beneficiários da Bolsa Estímulo Educacional e que são considerados estratégicos à organização, para manutenção de sua identidade política e cultural.

Embora não se possa afirmar o mesmo, quanto ao aumento do nível de educação formal do grupo de funcionários considerado de menor escolaridade, uma vez que não aparece como prioritário à concessão do benefício da Bolsa Estímulo, os demais cursos da Educação Corporativa são também importantes a este, uma vez que promovem a sua contínua formação. Como conseqüência, encontrará possibilidades de emprego em setores da economia (sobretudo o industrial) onde a concorrência é menor, não exista maiores exigências pela escolaridade e se privilegie a especialização.

Apesar da educação ter um papel importante na conquista e manutenção de um emprego, demonstramos que existem limites que impedem que ela seja a única solução para isto. Nem a educação formal, desenvolvida nas escolas, faculdades ou universidades é capaz de dar conta deste desafio. Nem mesmo os sistemas de ensino que seguem à risca as “pistas” e “recomendações” descritas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2006). São limites impostos tanto pelo próprio funcionamento da Educação Corporativa e da organização, quanto da economia.

Se a Educação Corporativa por si só não é capaz de prometer “empregabilidade” ao funcionário, ela também não consegue garantir que ele

permaneça na organização, aplicando os frutos desta ação educacional. Nem tampouco a organização garante a sua permanência. Os movimentos impostos pelo mercado passam a atuar como referência à organização que, ou passa a dispensar seus funcionários, em situações de crise, ou vê seu pessoal prioritário abandoná-la em busca de novas oportunidade.

Como se não bastasse, a própria dinâmica do Programa de Educação Corporativa, ao beneficiar este ou aquele grupo de funcionários com a Bolsa Estímulo Educacional, promove a mobilidade da mão-de-obra para fora da organização, em busca de outras oportunidades. Como vimos, mesmo que a programação da Educação Corporativa do SENAC São Paulo venha alinhar-se aos princípios e macro-estratégias da Instituição, que tenha como objetivo enraizar nos funcionários sua política e cultura, este saber desenvolvido ficará também para o trabalhador que o utilizará para o resto da sua vida, inclusive nas oportunidades de trabalho vindouras.

É fato que a educação corporativa responde aos direcionamentos das organizações, ficando atrelada à estratégia de resultados que por sua vez, é muito mais sensível às tensões e conflitos das relações de trabalho, advindos, sobretudo da remuneração. Alguns sujeitos entrevistados apontaram a ausência de perspectiva de ascensão e que esta não está ligada aos resultados que a Educação Corporativa venha a gerar. Esta questão acabou sendo apontada por sujeitos que não enxergavam possibilidades de crescimento dentro da organização, mesmo sendo beneficiados pela Educação Corporativa e que por isso, se desligaram da Instituição.

Por fim, a Educação Corporativa encontra limites na própria economia, diante do descompasso entre oferta e demanda por mão-de-obra e das propostas de livre-mercado. Neste sentido, de nada adianta qualquer esforço educacional se as possibilidades de emprego se encontram reduzidas, dado o crescente mecanismo encontrado pelo capital em reduzir o trabalho vivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos a compreender a Educação Corporativa como ela é apresentada no campo da Administração, isto é, como uma proposta educacional desenvolvida pelas organizações, com vistas a produzir melhorias na formação profissional de seus empregados e dependentes. Em seguida, concentramos na perspectiva social desta ação, por um lado analisando a real melhoria na formação profissional dos trabalhadores e, por outro, se isto de fato assegurou sua manutenção no emprego.

Compreendemos que esta iniciativa por parte das organizações é resultado da própria evolução do processo de acumulação capitalista, que marcou tanto a organização do trabalho como a própria educação profissional. O sistema flexível se globalizou alicerçado na ideologia neoliberal, propondo a solução para o desemprego através da desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho e emprego. Na verdade, notamos que o processo de produção flexível, ao explorar a mais-valia relativa, diminui o número de postos de trabalho e os custos inerentes à produção propriamente dita, exercida pelo trabalho vivo. Seguindo a lógica, as organizações passam a preparar o próprio trabalhador, buscando complementar ou mesmo substituir a educação formal, através da Educação Corporativa. Além disso, se estabelece uma relação “envolvente” entre empregador e empregado, colocando subjetivamente o trabalhador dependente do capital, que passa a ser responsável por sua manutenção no mundo do trabalho.

A educação brasileira ao se adequar ao desenvolvimento econômico mundial, ditado pela corrente neoliberal, transpõe-se ao campo privado, individual. Toda responsabilidade pela ascensão ou queda social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução e não mais às condições

sociais e econômicas de onde está localizado. Gera-se um processo de individualização e competitividade, necessário para a manutenção do sistema. O Estado neoliberal pouco a pouco vai deixando de promover um direito social como a educação, para lançá-la à livre iniciativa que, por sua vez, vinculará escolaridade com empregabilidade.

A Educação Corporativa faz parte deste modelo, ao ser compreendida como estratégia de desenvolvimento e educação de funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, sendo através deles que a organização alcançará suas metas, pois o chamado sistema de educação formal, não é entendido na ótica neoliberal, capaz de atender às demandas de mercado.

É dessa forma que diversos autores, como Régnier (1997), Drucker (1997), Meister (1999) e Éboli (2004), além de apresentarem a Educação Corporativa como iniciativa do meio empresarial em preparar seu “capital intelectual” visando o alcance de melhores resultados e maior competitividade no mercado, também a apresentam como essencial ao próprio indivíduo, pois consideram o aprendizado contínuo, o investimento em educação e o desenvolvimento de competências necessárias para preparar o trabalhador às oscilações do mundo do trabalho, garantindo-lhe empregabilidade.

No caso do SENAC São Paulo, o Núcleo de Educação Corporativa (NEC) – implantado em 2001 – estabelece seus objetivos em torno do desenvolvimento de competências nas equipes, visando a melhoria da gestão estratégica, a difusão dos valores e cultura da Instituição, aprendizagem coletiva e a qualidade de vida no trabalho. Embora não se fale que um de seus objetivos seja gerar empregabilidade, o NEC propõe aos funcionários a aprendizagem contínua, estimulando-os a dar continuidade em seus estudos e a investir em seu desenvolvimento cultural e pessoal. Ou seja: sua programação estará voltada ao desenvolvimento de competências, sobretudo aquelas oferecidas pelo mundo do trabalho e que são relacionadas ao comportamento (ética, liderança, motivação, criatividade, comunicação, etc.). Através do desenvolvimento de competências, traça-se a

perspectiva da empregabilidade, do emprego para toda vida, dentro ou fora da Instituição.

A pesquisa se direcionou a ex-funcionários (aposentados, demitidos ou que solicitaram desligamento da organização) por uma hipótese anteriormente estabelecida: a impossibilidade da Educação Corporativa ser capaz de garantir, por si mesma, o emprego.

Notamos, no presente trabalho, que o Programa de Educação Corporativa do SENAC São Paulo compreende cursos e ações, que são divididos em cinco categorias: Educação Formal, Educação Aberta, Cidadania Corporativa, Estratégicos e Operacionais. Dentre elas, a categoria Educação Formal, caracterizada pela concessão da Bolsa Estímulo Educacional, mostra a dependência do próprio Programa ao chamado ensino formal, para alcançar o objetivo de aumentar a escolaridade dos funcionários. Tal constatação faz refletir e ampara a afirmação de que não será possível a substituição do ensino do saber acadêmico e da pesquisa desenvolvida na universidade, por iniciativas privadas de educação de trabalhadores, pois as próprias organizações necessitam desta estrutura para desenvolver o potencial crítico de seus funcionários.

E pudemos notar que ao conceder o benefício da Bolsa Estímulo, o funcionário aumenta suas condições de se manter empregado, em alguns casos, conseguindo oportunidades em outras organizações, em virtude da sua formação. Nesse sentido, a Educação Corporativa, através da Bolsa Estímulo Educacional, aumenta a escolaridade e promove ganhos tanto para a organização, quanto para o funcionário.

As demais categorias do Programa de Educação Corporativa, apesar de não representar aumento no nível de escolaridade dos funcionários, promovem a formação continuada no grupo de menor escolaridade e por conseqüência, as oportunidades de emprego surgem em outros setores da economia, onde a procura é por trabalhadores especializados, que participaram dos cursos contidos nas demais categorias do Programa, além da experiência profissional adquirida. Programação

esta que está voltada mais para o desenvolvimento, no funcionário, de conhecimentos e habilidades requeridas pela organização em seu trabalho diário e imediato e que, por sua vez, ganha com isso. No entanto, o grupo permanece com escolaridade mais baixa, que implicará maiores dificuldades para o acesso ao emprego, principalmente se a procura se der no setor de serviços.

Assim, a programação liga-se à missão e objetivos da Instituição, mas se estabelece nos funcionários provocando certa dualidade. A Educação Corporativa ao promover o processo de transmissão da herança cultural da organização, visando perpetuar sua existência, incumbe seus quadros estratégicos nesta tarefa. Sendo assim, os contemplados com a Bolsa Estímulo Educacional, para cursos de nível superior (graduação e pós-graduação) são, em sua maioria, funcionários que possuem cargos mais elevados e maior tempo de serviço à Instituição. De outra maneira, os funcionários dos grupos “Agentes Administrativos” freqüentam mais os cursos contidos nas demais categorias, sobretudo os cursos “Operacionais” e “Educação Aberta”. O grupo “Docência” participa mais efetivamente do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), considerado como “Estratégico”.

Percebemos esta questão e nos propomos a contribuir com a organização a alterar este quadro, para que cada vez mais os quadros de menor escolaridade possam ter acesso ao benefício que realmente ajuda a promover condições melhores de emprego, numa possível situação de desligamento. Assim, a Bolsa Estímulo Educacional alcançará a proposta de aumentar a escolaridade no conjunto dos funcionários da Instituição, rompendo com o dualismo e chamando os trabalhadores para construir conscientemente a própria organização, novas possibilidades de trabalho e projetos alternativos de vida.

Neste sentido, discordamos das afirmações que se referem ao desemprego como conseqüência da má ou baixa escolaridade da população. Notamos que o desemprego é um fenômeno resultante da falta de geração de empregos pela economia e a Educação Corporativa possui limites para dar conta deste problema.

A ideologia neoliberal “empurra” para o indivíduo a responsabilidade por sua escolarização, sob a promessa da empregabilidade, com a finalidade de ter sempre à disposição uma qualificada reserva de trabalhadores, dependente da classe detentora dos meios de produção e necessária para a reprodução do sistema capitalista.

Dessa forma, a educação não pode ser responsabilizada pela limitada oferta do mercado. Percebemos através do caso estudado, que a Educação Corporativa não foi suficiente, por si só, para manter o funcionário na organização – um de seus objetivos citados na literatura, especialmente por Meister (1999) e Éboli (2004). Por um lado, os funcionários que foram beneficiados pela Educação Corporativa utilizaram o benefício para a busca de outras oportunidades de trabalho. Isto é: a educação tem características próprias, que permitem ao indivíduo fazer uso de seus resultados ao longo da vida, agindo conforme seus interesses.

Por outro lado, estes mesmos funcionários podem ter seu contrato de trabalho rompido unilateralmente, por parte do empregador e, dessa forma, a Educação Corporativa vê limitações para a promover a manutenção do emprego.

Sugerimos à organização, a fim de evitar que o investimento na educação desses funcionários não tenha retorno, que se pense em alternativas nas quais o funcionário se comprometa a aplicar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia de trabalho, como por exemplo, estipulando um determinado tempo mínimo entre a formação e a sua saída para um novo emprego.

A alta escolaridade pode ser vista como um dos facilitadores para obtenção de um novo emprego, porém isso deverá ser conjugado à construção de uma experiência profissional sólida e ao surgimento de novas possibilidades de trabalho, que podem ser resultado de uma política agressiva do Estado na geração de empregos e de aquecimento da economia. Abre-se com isso a perspectiva de redução da economia informal, a partir do momento que parte da PEA passe a ser preparada profissionalmente às necessidades do mundo do trabalho e obtenha finalmente um emprego formal.

Por fim, acreditamos que a Educação Corporativa, contribuindo com a própria organização, para o melhor preparo profissional do trabalhador estará também se descaracterizando como ação exclusivamente pragmática, determinada em tempo e lugar, passando a contribuir indiretamente com o país, aumentando sua produtividade e propiciando, através do aumento da escolaridade de parte da população, melhores alternativas e possibilidades para desenvolver o trabalho.

No entanto, o desafio da inclusão social e do direito à educação, mesmo através de uma proposta de Educação Corporativa progressista, necessariamente passará pela garantia por parte do Estado dos direitos sociais previstos pela Constituição, de uma educação pública e gratuita de qualidade e de condições de trabalho formal avessas à exploração do trabalhador.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?:**Um Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BELLONI, I. et al. **Metodologia e Avaliação de Políticas Públicas** : uma experiência em educação profissional. 3. edição. São Paulo: Ed. Cortez. 2003 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BRITO, S. H. A. de. **A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930 a 1945)**. Disponível no sítio www.histedbr.fae.unicamp.br. Extraído em 21/11/ 2007.

BUFFA, E. O Público e o Privado na Educação Brasileira do Século XX. In STEPHANOU, M. & BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Volume III – Século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. In PEREIRA, L. C. B. e SPINK, P. (orgs.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 2. edição. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CEPAL. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **O que é a CEPAL?**. Disponível no sítio www.eclac.org/brasil . Extraído em 18/07/2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

_____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 3. edição. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1978.

DECRETO-LEI N° 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Disponível no sítio <http://www.senac.br/institucional/decreto8621.pdf> . Extraído em 10/12/2008.

DEFFUNE, D. e DEPRESBITERIS, L. **Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional**: crônica e reflexões. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. edição. São Paulo/ Brasília : Editora Cortez, MEC, UNESCO, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como mercadoria?**. Revista Educação & Sociedade, v. 25, n.88. Campinas, 2004.

DIEESE. **Anuário da Qualificação Social e Profissional: 2006**. São Paulo: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2007.

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

ENGELS, F. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/macaco.html> . Edição eletrônica Ridendo Castigat Mores, 1999. Extraído em 05/06/2007.

FIDALGO, F., OLIVEIRA, M.A.M. e FIDALGO, N.L.R. (orgs.). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007

FLEURY, A. Novas Tecnologias, Capacitação Tecnológica e Processo de Trabalho: Comparações entre o modelo japonês e o brasileiro. In HIRATA, H. (org.). **Sobre o Modelo Japonês**: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo: Editora USP, 1996.

FLEURY, A. e FLEURY, M. T. L. **Construindo o Modelo de Competência**. Edição Especial. Rio de Janeiro: Revista de Administração Contemporânea (RAC)/ Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), Volume 5, 2001 (p.183-196).

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 2. edição. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. Série Pesquisa, v. 6.

FRIGOTTO, G. A Educação e Formação Técnico-Profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 5. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GENTILI, P. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. FRIGOTTO, G. (org.). In **A Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 5. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

HELOANI, J. R. **Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

DRUCKER, P. Rumo à Nova Organização. In HESSELBEIN, F. (Org.) et al. **A organização do Futuro**. São Paulo: Editora Futura, 1997.

IANNI, O. **A sociedade global**. 8. edição. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1999.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007**. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf> . .Acessado em 01/12/2008. (Comunicado da Presidência).

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. 3. edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.63).

_____. **Competência como Práxis**: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, set./dez. 2004, vol. 30, nº 3 (p.81-93).

LEI n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível no sítio: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm Extraído em 01/11/2008.

LEI n° 10.243, de 19 de junho de 2001. Disponível no sítio: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10243.htm . Extraído em 10/12/2008.

LEI n° 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n° 9394/96. Disponível no sítio: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm . Extraído em 01/11/2008.

LEITE, M. P. **Qualificação, Desemprego e Empregabilidade**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, v. 11, 1997.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Volume 1, Livro Primeiro, Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas)

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração**. 6. edição. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MEISTER, J. **Educação Corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Editora Makron Books, 1999.

OLIVEIRA, R. **A (Des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 101).

PINTO, G. A. **A Organização do Trabalho no Século 20**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 1. edição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRADO JR., C. **História Econômica do Brasil**. 10. edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1967.

RÉGNIER, K. D. **Educação, Trabalho e Emprego numa Perspectiva Global**. Boletim Técnico do SENAC. Volume 23, número 1, 1997.

RIFKIN, J. **O Fim dos Empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995. (Tradução Ruth Gabriela Bahr).

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: 1930 a 1973. 28. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. L.; WORTEN, B. R.. **Avaliação de Programas**: concepções e práticas. São Paulo: Ed. Gente, 2004. (Tradução de Dinah de Abreu Azevedo).

SANTOS, J. A. A Trajetória da Educação Profissional. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

SAVIANI, D. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In FERRETI, C. J. (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 6. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

SCHULTZ, T. W.. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1971 (Traduzido por Marco Aurélio de Moura Matos).

SENAC São Paulo. **Educação Corporativa 2004**. São Paulo, 2004. (Cartilha institucional para divulgação interna)

_____. **Política de Concessão de Bolsa Estímulo Educacional – Educação Formal**. São Paulo, 2008 (Versão 4).

_____. **Proposta Estratégica do SENAC-SP para a Década de 2001-2010**. São Paulo, 2000.

_____. **Relatório Anual de Atividades 2002**. São Paulo: Gerência de Comunicação, 2003.

_____. **Relatório Anual de Atividades 2006**. São Paulo: Gerência de Comunicação e Relações Institucionais, 2007.

_____. **Proposta Pedagógica**. São Paulo, 2005.

SENGE, P. **A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 14. edição. São Paulo, 2003 (Traduzido por OP Traduções).

SGUISSARDI, V. **Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil**. Campinas: Revista Educação & Sociedade, vol. 26, n.90, Jan/Abr 2005.

SZYMANSKI, H. (org.) et al. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a Prática Reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. Série Pesquisa em Educação, v. 4.

TODESCHINI, R. **Educação Corporativa no Brasil no contexto das políticas públicas de emprego**. Disponível em http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/arq_1coletania/educacaocorporativanobrasil_remigio.pdf . Extraído em 02/02/2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. edição. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 a 1961)**. Campinas: Editora Papyrus, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro de perguntas para a entrevista.

Dados Gerais

1. Nome e idade
2. Escolaridade
3. Tempo de serviço no Senac/SP
4. Cargo(s) que ocupou no Senac/SP
5. Onde trabalha hoje (qual segmento)?
6. Qual sua atual função?
7. Quando foi e qual o motivo para o desligamento?

Participação na Educação Corporativa

8. Quais cursos da Educação Corporativa que você participou (caso não se recorde de todos, ao menos os principais)?
9. Recebeu Bolsa Estímulo Educacional em algum momento? Se sim, para qual(is) curso(s)?
10. Seu gestor incentivava e/ou promovia o seu acesso ao programa ou a outras ações educacionais? (neste caso, quais?)
11. Na atual organização em que trabalha há alguma ação ou programa de Educação Corporativa? Você participa ou tem acesso incentivado?
12. No Senac/SP, você considera que suas participações nos programas de Educação Corporativa (ou na aquisição de Bolsa Estímulo) contribuíram para o envolvimento em novos projetos e/ou atividades desenvolvidas pela organização, ou então, propiciaram à você alguma promoção ou reconhecimento?
13. Neste momento, quais são as suas impressões e/ou afirmações a respeito da Educação Corporativa do Senac/SP?

Empregabilidade

14. Está empregado? Se não, há quanto tempo está desempregado? (se não, responder e ir para pergunta 18)?
15. Quanto tempo ficou desempregado até arrumar um novo emprego?
16. Quais as dificuldades encontradas para sua recolocação no trabalho?
17. A Educação Corporativa (incluindo Bolsa Estímulo) facilitou sua recolocação no trabalho? De que forma?
18. Quais são ou foram as formas utilizadas por você na busca de um novo emprego?
19. Para isso, foi preciso recorrer em algum momento, a serviços de *outplacement*²⁸, de recolocação, de orientação profissional ou para abertura de um novo negócio?
20. Você já pensou e encontra condições para empreender um negócio próprio ou atuar como trabalhador autônomo?
21. Onde você visualiza aplicar estas condições?
22. Pra você, quais foram e qual peso dos facilitadores para sua recolocação no trabalho? (Para mensuração, considerar num total de 100%, a participação dos facilitadores na recolocação no trabalho, a título de exemplo: educação corporativa; oferta de emprego pelo mercado; ações propostas pelo governo na geração de empregos e oportunidades de negócio; criação de novas modalidades de trabalho, dentre outras)
23. Considerando os aspectos financeiros, realização profissional e qualidade de vida, como você avalia seu atual momento em relação àquele quando trabalhava no Senac/SP?

²⁸ *Outplacement* é uma atividade que tem como objetivo, estudar junto com o profissional a solução para sua carreira, levando em conta o que o mercado oferece, a experiência e o objetivo da pessoa. Faz parte do trabalho prestar ajuda no preparo do currículo, ensinar a fazer networking, analisar o comportamento do executivo, fornecer informações sobre consultorias e processos de seleção, indicá-lo para vagas de Consultorias Headhunters ou empresas parceiras, provendo um trabalho fim-a-fim na transição de carreira do profissional. Quem paga este trabalho é a empresa que está desligando o profissional. O profissional nada paga por isso.

Anexo 2 – Estrutura Organizacional do SENAC São Paulo

Quadro de Siglas:

GPG – Gerência de Planejamento e Gestão

GMS – Gerência de Materiais e Serviços

GEP – Gerência de Pessoal, onde está incorporado o Núcleo de Educação Corporativa (NEC)

GEF – Gerência de Finanças

GES – Gerência de Sistemas

GDE – Gerência de Desenvolvimento Educacional (desativada, sendo que suas funções passam a ser desenvolvidas pelo Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NDE – e pelo Núcleo de Supervisão Educacional e Qualidade – NSQ)

SENG – Serviço de Engenharia

AJ – Assessoria Jurídica

GMK – Gerência de Marketing (hoje com o nome de GCR – Gerência de Comunicação e Relações Institucionais)

GHJ – Grande Hotel Campos do Jordão

GHP – Grande Hotel Águas de São Pedro

STV – Rede SESC / SENAC de Televisão (incorporada integralmente pelo SESC, em 2005)

EDS – Editora SENAC