



IV Colóquio Internacional sobre
Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



Educação Corporativa: Impactos para as Políticas Curriculares destinadas ao Ensino Superior na Região Metropolitana de Porto Alegre

Coordenadora: Profa Dra. Ana Maria Toaldo Machado
Pesquisadora: Profa. Dra. Sandra Vidal Nogueira
(UNILASALLE - CANOAS/RS)

Resumo:

Problema de pesquisa: análise dos significados e abrangência da educação corporativa para as políticas curriculares de ensino superior na Região Metropolitana de Porto Alegre. Objetivos específicos: aprofundar estudos sobre a noção de educação corporativa, com base nos aportes das áreas da Educação e Administração, a partir das seguintes categorias de análise: currículo, aprendizagem organizacional, mudança e inovação; elaborar um quadro teórico das principais tendências e perspectivas presentes nas políticas curriculares destinadas ao ensino superior; mapear as necessidades evidenciadas e experiências na Região Metropolitana de Porto Alegre, em termos de propostas curriculares de Educação Corporativa. Matriz epistemológica: são, pois, fundamentos deste estudo: as bases sociais, epistemológicas dos documentos de políticas curriculares para o ensino superior e os novos paradigmas em administração de empresas, sob a égide das concepções de gestão para a mudança e inovação e organização da aprendizagem; Metodologia: a abordagem será qualitativa, privilegiando-se enquanto procedimentos a pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Palavras-chaves: educação corporativa, currículo, aprendizagem organizacional, mudança e inovação.

Introdução

Estão surgindo no cenário contemporâneo do setor produtivo, e a situação da Região Metropolitana de Porto Alegre é representativa desse momento histórico, novas formas de organização das políticas curriculares orientadas para o mercado no século XXI. Trata-se dos sistemas de Educação Corporativa, uma das modalidades de formação e qualificação profissional, em contextos empresariais, e o setor de maior crescimento no ensino superior, nos Estados Unidos, nesse início do século vinte e um (Meister, 1999).

A missão desses sistemas consiste promover mudanças no desenvolvimento de políticas curricular, visando, promover processos de aprendizagem organizacional inovadores. O crescimento expressivo desses espaços de formação e qualificação de pessoal deve-se, em grande parte, às lacunas existentes entre teoria e prática, saberes universais e saberes experienciais. Busca-se responder perguntas, do tipo: como dimensionar criticamente o conhecimento acumulado historicamente e, ao mesmo tempo, propor estratégias e dinâmicas que promovam a melhoria da qualidade de vida da população ?

No mundo contemporâneo se, por um lado, as instituições de ensino superior enfrentam o desafio de congregar em suas diretrizes e ações direcionadas ao ensino, pesquisa e extensão, os processos de produção e socialização da experiência cultural e científica historicamente acumulada pela humanidade, por outro, as empresas buscam construir uma imagem mais associada à idéia de responsabilidade social.



Apesar das especificidades, ambas as organizações demonstram uma crescente preocupação com o desenvolvimento de processos curriculares que qualifiquem os cidadãos de maneira diferenciada e mais abrangente, voltado não apenas para o exercício de tarefas localizadas, mas também para a compreensão dos contextos sócio, político e cultural nos quais todos nós estamos inseridos.

Desse ponto de vista, entende-se pois, que a produção do conhecimento constitui-se na base do desenvolvimento científico de uma sociedade. O que permanece como pano de fundo desse cenário é a revisão das concepções tradicionais de tempo e espaço da aprendizagem e das dicotomias existentes entre trabalho manual e trabalho intelectual. É, pois, o reconhecimento tácito de que a lógica disciplinar que orientou os currículos e por conseguinte os processos de aprendizagem até então, sejam eles de formação inicial e permanente, são insuficientes.

Torna-se, portanto, necessário e urgente assumir uma abordagem interdisciplinar no exercício de pensar/fazer currículos em contextos de aprendizagem organizacional e repensar as políticas, processos e práticas de formação e qualificação, em especial, no ensino superior, para que seja possível um melhor entendimento do entorno social das empresas e demais organizações.

Quadro Teórico: Categorias de Análise

São, pois, definidas, *a priori*, como categorias de análise na presente Pesquisa os conceitos de currículo, aprendizagem organizacional, mudança e inovação¹.

1ª categoria – Currículo:

Em seu sentido primordial, o vocábulo currículo, derivado do latim curriculum, significa, pista de corrida. Em sua origem, é derivada de currere, da qual origina-se currus, que eram os coches para corrida utilizados na era do Império. A partir dessa explicação etimológica pode-se dizer que a denominação currículo nos remete a idéia de caminho e trajetória e encerra duas noções importantes: uma de sequência ordenada e outra, da noção de totalidade.

Como ponto de partida das reflexões ensejadas e ampliando a análise para além desse domínio etimológico, foram privilegiados os estudos das teorias críticas, por entender que os avanços conquistados por elas tem influenciado sobremaneira o incremento das pesquisas a respeito do próprio sentido democrático das ações curriculares, em relação aos processo e práticas educativas.

A gênese do vocábulo currículo, no âmbito educacional, está vinculada aos impactos dos processos de industrialização, a partir do século XIX, principalmente nos sistemas de qualificação de mão-de-obra, associado a criação de mecanismos destinados a escolarização de massa. Desse ponto de vista, pode-se dizer, que o interesse pelo currículo não surgiu como uma necessidade intelectual, como sendo um problema de cunho metodológico como ocorre em outras áreas de conhecimento e pesquisa sobre a Educação, mas como uma tarefa específica e no âmbito das políticas e gestão da educação.

Apesar de ser utilizada com muitas e variadas acepções, como por exemplo, programas educativos das escolas e de ser um conceito polissêmico por excelência, marcado por ambigüidades em virtude de sua

¹ Por se tratar de um assunto relativamente novo, outras categorias de análise poderão ser utilizadas como referência, porém serão definidas como tal, no transcorrer da própria Pesquisa.



natureza e dimensão, a denominação currículo pode ser concebida, basicamente, como sendo uma forma de representação, imagem ou signo dos processos e práticas educacionais². Para Suárez (1995:266), a revisão conceitual do campo de currículo pressupõe, em síntese, um conjunto de fatores:

As experiências da vida grupal (étnica, de classe, de gênero, de geração, etc), as reminiscências de certos aspectos da própria biografia, fragmentos da memória social e histórica e, inclusive, certos conteúdos culturais incorporados sob a forma de capital cultural são elementos que, consciente ou inconscientemente, exercem um papel significativo na representação e atuação do currículo.

Busca-se, em essência, com esses estudos proceder uma análise sobre o que ocorre no interior das instituições escolares e para além delas, em relação aos seus rituais e rotinas, conflitos e interesses, como forma de abreviar a profunda crise de identidade que assola o espaço escolar. São, pois, preocupações decorrentes desses estudos, o papel sócio-cultural exercido pelo currículo na mediação entre a sociedade e a escola, e, em especial para a concretização da função socializadora que se atribui à educação escolarizada.

Resgatar com isso, a relevância das teorias curriculares no contextos pedagógicos é, pois, recuperar a consciência do valor político e cultural da escola, ou seja, a própria relação de determinação sociedade - currículo - prática educativa, explica a atualidade do estudos curriculares, principalmente nos momentos históricos de profundas rupturas, em decorrência da pressão que as instituições escolares sofrem para que adaptem seus conteúdos aos processos de evolução cultural e econômica da sociedade.

O eixo das discussões perpassa, então, pelo aprofundamento de estudos sobre a forma pela qual o conhecimento é produzido, ou seja, sua gênese e evolução, dentro e a partir do extra-muros da escola. Nesse sentido, a análise do currículo tem várias expressões no interior das salas de aula e sua significação é dada pelos contextos pessoal, social, político e histórico nos quais se insere. Para Sacristán (1998:22):

(...) o significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um contexto de aula, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro contexto pessoal e social, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc, além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro contexto histórico escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc, porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que sucederão: d) finalmente, se pode falar de um contexto político, à medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.

² A esse respeito, destacam-se as preocupações de Pacheco (1996:16) "Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se à tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e conhecimentos especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa".



Ao mesmo tempo em que os estudos curriculares preocupam-se, enquanto projeto educativo e didático, com as estruturas políticas e escolares, ou seja, as determinações sócio-históricas para a prática escolar e com a relação forma-conteúdo, traduzida no planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares, manifestam, também, um especial interesse pelas dicotomias evidenciadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Se por um lado, contudo, as opções curriculares respondem a perguntas sobre o que, como, por que e para que ensinar e aprender, por outro, abrange práticas sociais e históricas, de natureza diversa (política, econômica, etc.), que por sua vez, produzem um certo *modus operandi* da ação educativa, expressos em concepções e objetivos, atitudes e habilidade, opções e decisões pedagógicas. Segundo Pacheco (1996:17)

(...) não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planejadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.

Apresentam descobertas, descrições e explicações dos fenômenos escolares; promovem questionamentos em torno de como o currículo é elaborado e estruturado em sua dinâmica organizacional; e buscam fundamentos na própria epistemológica social do ato educativo. Talvez por isso, o currículo esteja tão associado ao processo identitário: uma produção humana, elaborada com base em atividades constitutiva de conhecimentos socialmente válidos, que produz ao mesmo tempo identidades e subjetividades particulares.

Nesse sentido, uma concepção processual de currículo expressa, simultaneamente, processo de construção e reconstrução envolvendo, momentos de seleção, criação, produção e apropriação do conhecimento sistematizado, e como tal, devem ser vislumbradas nas relações que estabelecem com as condições históricas e sociais em que os currículos são produzidos, bem como a partir da intersecção de práticas diversas, em suas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso.

De acordo com Sacristán (1998), no interior do sistema educativo, pode-se distinguir oito subsistemas nos quais se entrecruzam componentes e determinações diversas e nos quais se tomam decisões e se criam influências que dão significado pedagógico ao currículo. São eles: a) subsistema da atividade político e administrativo; b) subsistema de participação e controle; c) subsistema de ordenação do sistema educativo; d) subsistema de produção dos meios; e) subsistema de criação cultural, científico, etc; f) subsistema técnico e pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em Educação; g) subsistema de inovação; h) subsistema prático e pedagógico.

Não se pode deixar de considerar, entretanto, de acordo com Pacheco (1996) e Sacristán (1998), que uma das fragilidades identificadas na teorização curricular reside nas relações estabelecidas entre a prática escolar e o universo do conhecimento, a partir das concepções de homem, mundo e informação.

2ª categoria - Aprendizagem Organizacional:

O tema da aprendizagem organizacional vem sendo estudado e debatido há muito tempo, vide Senge (1990), Garvin (1993), Kim (1993), Fleury e Fleury (1995), Geus (1998), Perin (2001), entre outros. Aprendizagem para Fleury e Fleury (1995) é um processo de mudança que pode ser perceptível ou não, sendo resultado de uma experiência ou prática anterior. Para estes autores, existem dois construtos



teóricos que sustentam os principais modelos de aprendizagem: o behaviorismo e o cognitivismo.

Enquanto o behaviorismo baseia o seu trabalho no que é objetivamente mensurável, o comportamento; o cognitivismo propõe um modelo mais abrangente, pressupondo que nem toda a aprendizagem irá se manifestar numa mudança de comportamento visível, podendo estar em nível de mudanças internas de crenças e de modelos mentais. Este debate entre modelo baseado no comportamento observável e o modelo que utiliza tanto dados objetivos como dados subjetivos é incorporado na passagem do estudo da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional.

Para os autores, o aprendizado organizacional envolve tanto a elaboração de novos mapas cognitivos como também a definição de novos comportamentos. Enquanto os comportamentos são fatores claramente observáveis que comprovam a ocorrência de um aprendizado, os mapas cognitivos possibilitam uma ressignificação da realidade observada e, quem sabe, a partir disto, possam ser feitas intervenções inovadoras nos ambientes interno e externo à organização.

Garvin (1993) posiciona a aprendizagem como pré-requisito para que ocorra uma evolução na organização, pois sem esta a empresa mantém-se atrelada à repetição das velhas práticas. Esta aprendizagem deve centrar-se nas atividades e processos desenvolvidos, criando, assim, uma infraestrutura para a própria aprendizagem.

As organizações de aprendizagem são dotadas na realização de cinco atividades principais: resolução sistemática de problemas; experimentação de novas abordagens; aprendizagem com a própria experiência e história passada; aprendizagem com a experiência e história dos outros; e transferência rápida e eficiente por toda a organização. Garvin (1993) preocupa-se com a aplicabilidade do conceito de empresas de aprendizagem.

Geus (1998) ao analisar o segredo da longevidade das empresas, revê os conceitos de aprendizagem organizacional relacionando-os com a aprendizagem humana dentro da teoria de Piaget. Para Piaget, o processo de crescimento humano implica na aprendizagem através dos processos de assimilação e acomodação. Na assimilação incorporam-se novos conhecimentos e, na acomodação, rearranjam-se as estruturas internas para acomodar este novo conhecimento. Este modelo é adaptado para a aprendizagem organizacional.

Senge (1990) define organizações de aprendizagem como sendo aquelas em que as pessoas estão constantemente ampliando a sua capacidade de alcançar os resultados desejados, fazendo surgir novos e elevados padrões de raciocínio, onde existe lugar para as aspirações e o aprendizado do grupo. O autor estabelece cinco disciplinas que fundamentam o sucesso do aprendizado nas organizações: raciocínio sistêmico; domínio pessoal; modelos mentais; objetivo comum; e aprendizado em grupo. Raciocínio sistêmico é chamado de a quinta disciplina, sendo conceituado como um conjunto de conhecimentos que tem por objetivo tornar clara a noção do todo, ou seja, as relações do conjunto, indicando as modificações que poderiam ser feitas para melhorá-lo.

Domínio pessoal é uma disciplina individual, que postula o auto-conhecimento, principalmente em relação ao objetivo pessoal, para que as energias possam ser concentradas de maneira efetiva. Modelos mentais são idéias arraigadas, generalizações que influenciam a forma de agir e perceber o mundo, e que devem ser colocados em contato com outros, para que possam ser influenciados ainda por outros modelos, podendo inclusive, sofrer mudanças.



Um objetivo comum deve ser compartilhado pelos membros de uma organização de aprendizagem, permitindo um completo engajamento das pessoas que compõem esta empresa. A unidade de aprendizado deve ser o grupo e não o indivíduo, pois só assim a organização terá a capacidade de aprender. Enfim, segundo o autor, as organizações que descobrirem como despertar a capacidade de aprender das pessoas como um todo, dentro da organização, terão dado o primeiro passo para se tornarem as melhores.

Perin (2001) propõe um modelo de tipologia de aprendizagem adaptado de Snell e Chak (1998) e Probst e Buchel (1997) que apresenta três tipos de aprendizagem: ciclo simples, duplo e deuterio. Na aprendizagem de ciclo simples a ênfase é dada na geração e distribuição de informações, existe um ajuste da ação para atingir o objetivo esperado. Neste ciclo há pouca reflexão, ao contrário do ciclo duplo, onde a base do processo é a disposição para revisão dos modelos mentais através da interpretação compartilhada das informações. A aprendizagem de ciclo duplo pressupõe a transformação dos modelos mentais, gerando desta forma novas percepções da realidade e modificando as ações organizacionais. Perin (2001) traz o conceito de aprendizagem deuterio como o processo de criação e entendimento da geração de modelos mentais. Este processo pressupõe uma empresa transparente com características especiais, as quais permitem que a informação circule de forma mais livre e tenha uma grande afinidade com a mudança organizacional.

2º categoria: Mudança e Inovação

Hall (1982) afirma que a mudança muitas vezes é imposta às organizações que não a desejam, entretanto, em outras, esta é procurada e adotada. A mudança não é um paradigma absoluto, ela pode tanto ser benéfica como prejudicial para as organizações, trazendo o crescimento ou declínio das mesmas.

Para Hall (1982) as inovações podem ser oriundas de práticas ou tecnologias já existentes, ou totalmente radicais, distanciando-se significativamente das práticas anteriores. Estas inovações podem ser também criações de uma organização e desconhecidas da sociedade ou apenas novas para a empresa que as adotou, mas praticadas em outros locais. Para Motta (1979, p. 175)

“a inovação organizacional não é fruto do acaso. Ela exige um sentido de direção e uma intenção pré-determinada de mudar o estado organizacional existente. A inovação resulta, portanto, da combinação, com êxito, dos seus elementos fundamentais: o desafio para superar os obstáculos e melhorar o desempenho atual, a motivação, para gerar e implantar idéias novas e o planejamento para mobilizar recursos e conduzir a mudança ao objetivo desejado.”

Motta (1998) confere ao gerenciamento de hoje o caráter de gerenciamento da mudança e, neste sentido, inovar é introduzir a novidade, mostrando que alguma tecnologia, habilidade ou prática organizacional tornou-se obsoleta. Segundo o autor, o agente de mudança deve conhecer instrumentos de análise e formulação estratégicas, aspectos técnicos e comportamentais de decisão e de solução de problemas. No gerenciamento da mudança pode-se encontrar três realidades: a intenção estratégica, a reação adaptativa e o aprendizado contínuo. A intenção estratégica significa transformar as organizações através da deliberação racional, da identificação de oportunidades e ameaças fazendo com as organizações readaptem-se ao seu meio através da reestruturação programada.



Ao mesmo tempo que se planeja a mudança, a vida organizacional conspira para a manutenção do *status quo*. Já a reação adaptativa significa ver a mudança como uma resposta a problemas organizacionais. Associa-se a mudança, aí, a um problema a ser resolvido. Por concentrar-se em um problema específico, facilita a perda da noção estratégica. O aprendizado contínuo consiste num enfoque exploratório não só para descobrir problemas, como para solucioná-los, através da abertura de canais de comunicação amplos em toda a empresa. Neste modelo o processo de mudança é amplo, aberto e experimental.

Metodologia e Estratégias de Ação

Natureza da investigação:

A metodologia escolhida é de natureza qualitativa e exploratória, privilegiando-se enquanto procedimentos a pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Nesta concepção de pesquisa, será exigido das pesquisadoras a aproximação de seu objeto por meio de uma análise que contemple a totalidade do fenômeno e a variedade de circunstâncias em que ele acontece. Afirma-se, pois, a interação ontológica sujeito-objeto, de modo a permitir ultrapassar os elementos descritivos e alcançar o patamar interpretativo, focalizando a realidade de forma contextualizada. Ou seja, a vida cotidiana nas empresas se torna uma importante fonte de investigação, uma chave hermenêutica. Para tal, será realizado estudo de caso em duas organizações, localizadas em especial, na Região Metropolitana de Porto Alegre (e que serão definidas ao longo do estudo), que desenvolvam programas de educação corporativa. Considerando, porém, que as experiências de Educação Corporativa são recentes, na Região Sul serão realizadas visitas técnicas ao Grupo Algar, que possui o projeto da Universidade Algar, na cidade de Uberlândia/MG, pioneiro nessa modalidade de educação no país. A análise dos dados coletados será realizada através da análise de conteúdo.

Desafios Epistemológicos

1º desafio: Como produzir saberes a partir de uma nova dinâmica planetária ?

Para tratar da questão relativa as exigências da Educação na era do conhecimento merecem destaque as conclusões apresentadas no “*Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*” (Delors et alii, 1998), realizado no período compreendido entre 1993 e 1996.

Sendo, pois, configurado como uma importante iniciativa para o fortalecimento da política de educação para todos³, em busca de uma sociedade mais humana e justa, o Relatório prioriza a noção de educação ao longo da vida e a possibilidade de se pensar e construir um destino comum. Ou seja, uma sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos e que busca o aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade, a fim de que cada um compreenda melhor a si mesmo.

³ As discussões a esse respeito foram desencadeadas, inicialmente, por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no início dos anos 90, sobre educação básica e necessidades educativas fundamentais.



Princípio básico: educação ao longo da vida...

A noção de educação ao longo da vida, representa um dos eixos fundamentais de ingresso no século XXI e conduz ao conceito de sociedade educativa. Dados os aspectos positivos trazidos com essa noção em termos de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço é possível, por um lado, rever o entendimento acerca da educação permanente, como sendo uma necessidade de renovação cultural. E por outro, resgatar três dimensões básicas da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social, de modo a conciliar quantidade e pertinência, equidade e qualidade.

Amplia-se, desse modo, a própria abrangência do conceito de educação para além dos seus efeitos sobre o crescimento econômico vinculados, estritamente, ao aumento do Produto Nacional Bruto (PNB), na direção da compreensão das finalidades, vias e meios de se alcançar o desenvolvimento humano sustentável em uma perspectiva pluridimensional, em termos de despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições para a consecução das mais variadas formas de educação.

É, pois, através desse *continuum* educativo, co-extensivo à todas as etapas da vida humana e aos vários segmentos sociais, que se dá o conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de cada um, em particular, representa, assim, um processo de apropriação singular e de criação pessoal na busca pela realização pessoal e pela participação na vida em sociedade.

Incrementar o desenvolvimento humano pressupõe melhorar a sua qualidade de vida...

Entendido sob a ótica da melhoria das condições de vida, essa noção de desenvolvimento humano está atrelada à produção e distribuição de bens e serviços, bem como à ampliação e utilização das potencialidades humanas. Isso se deve ao fato de que o modelo de desenvolvimento, baseado somente no crescimento econômico revelou profundas desigualdades sociais e, por conseguinte, os indicadores para avaliar a evolução desse desenvolvimento nas diferentes regiões do planeta não podem se restringir ao rendimento por habitante, mas precisam incluir, também, outras análises.

Ganham destaque, nesse cenário, um conjunto de questões relativas à sociedade, que vão desde a liberdade política, econômica e social, à possibilidade de exprimir o poder de criação e à capacidade de produzir, perpassando pela dignidade pessoal e pelo respeito aos direitos humanos. Para melhor exemplificar essa tendência, podemos citar os dados relacionados à saúde, educação e meio ambiente, tais como as taxas de mortalidade infantil, alimentação e nutrição, acesso à água potável etc.

Diante do processo de interdependência planetária e de globalização das relações político-sociais, econômicas e culturais consideradas como sendo um dos acontecimentos marcantes desse século e sem dúvida alguma, fatores determinantes no traçado de um novo mapa para o mundo contemporâneo, as políticas educativas têm por principais objetivos contribuir para a melhoria da qualidade de vida, redefinir os critérios de desenvolvimento humano sustentável e estimular vivências concreta da democracia.

Concebidas como um processo constante de aprimoramento do saber-fazer, de gerenciar as transições e do desenvolvimento de talentos, potencialidades e aptidões criativas, a atividade



educativa e formativa em todos os seus componentes, torna-se, nesse sentido, elemento central na dinâmica social e mola propulsora para um desenvolvimento humano sustentável, devendo superar os limites restritos do contexto nacional e incorporar uma dimensão social e cultural mais abrangente na análise crítica da situação mundial.

Compreender essa nova dinâmica planetária perpassa, substancialmente, pelo conhecimento racional acerca dos diversos modos de vida existentes noutras culturas, das alternativas encontradas para solucionar os graves problemas que afetam a humanidade e da repercussão causada por essas soluções em diferentes contextos sociais.

Todavia, em meio as exigências da vida contemporânea não se pode deixar de considerar a função exercida pelos sistemas educativos ao fornecer as bases de uma cidadania que incorpora as necessidades oriundas das sociedades da informação. Com o aparecimento e o desenvolvimento dessas sociedades caracterizadas, em essência, pela digitalização da informação ocorreu uma profunda revolução no universo da comunicação, reforçado tanto pela dimensão cada vez mais imaterial do trabalho, quanto pela relevância atribuída às aptidões cognitivas.

Evidencia-se, nesse contexto, a atuação dos docentes como agentes de mudança na formação de pessoas capazes de evoluir, interagir e discernir, orientadas num mundo em constantes transformações para pensar e agir de modo crítico e autônomo. A dinâmica imposta pelas sociedades da informação, constitui, desta forma, um elemento primordial ao entendimento da atualidade, na medida em que cria formas diferenciadas de socialização, através da interatividade, que disponibiliza a veiculação de imagens e de palavras em qualquer parte do mundo em tempo real.

A educação deve subsidiar também o cidadão, para que ele possa ter consciência plena de suas raízes históricas, a fim de dispor de referenciais de análise que lhe possibilitem situar-se no mundo, a partir da leitura crítica e da conseqüente redefinição da noção de identidade individual e coletiva, sob a ótica de *“afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo”* (Delors et alii, 1998, p. 48).

Referenciais para compreender a relação ensino-aprendizagem...

De acordo com as conclusões apresentadas no Relatório da UNESCO, a educação e as múltiplas formas que pode revestir, ganham espaços, progressivamente nas sociedades contemporâneas, à medida que os recursos cognitivos são considerados fatores de desenvolvimento. Frente a essa constatação, os sistemas educativos precisam estruturar-se na elaboração de programas e na definição de novas políticas educacionais, em torno de quatro pilares do conhecimento considerados como aprendizagens fundamentais e bases da educação na aquisição, atualização e utilização dos saberes. São eles, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer - em decorrência das inovações suscitadas pelo progresso científico e tecnológico e pela emergência de novos paradigmas no campo econômico e social, surge a primeira aprendizagem. Caracterizada como meio e fim último da existência humana, supõe o exercício da atenção, memória e pensamento, ao mesmo tempo em que traduz os anseios em conciliar tanto a aquisição de uma cultura geral, quanto o domínio dos instrumentos e conceitos resultantes dos avanços do conhecimento em busca de compreender melhor o ambiente em suas múltiplas



dimensões. São, pois, ações importantes nesse universo conceitual: despertar a curiosidade epistemológica, estimular o senso crítico na apreensão do real e conquistar a autonomia na capacidade de raciocinar e discernir.

Aprender a fazer - a segunda aprendizagem está relacionada mais diretamente à questão da formação profissional e requer vínculos mais estreitos entre o universo do trabalho e da escola. O acesso a cultura científica e acadêmica, incluindo os avanços das tecnologias digitais, trouxeram modificações radicais nas qualificações exigidas pelos novos processos de produção. Além da aprendizagem de uma determinada profissão, há que se adquirir uma visão de conjunto, que possibilite ao cidadão enfrentar toda e qualquer situação e a trabalhar em equipe. Dá-se ênfase, portanto, à noção de qualificação atrelada à idéia de competência evolutiva e capacidade de adaptação, direcionada para os processos de inovação e criação, a partir do desenvolvimento de certas especificidades, tais como: a habilidade de organizar o trabalho coletivo ou grupos de projetos, de julgar, gerir e solucionar conflitos, estabelecendo relações estáveis e eficazes, além da intuição e do poder de comunicação.

Aprender a viver juntos - a educação deve possibilitar aos cidadãos a aquisição de saberes e conhecimentos acerca dos elementos subjacentes ao contexto de diversidade e universalidade no qual está inserida espécie humana. Nesse sentido, a atuação dos sistemas educativos busca superar os valores universais e aprender a conviver com a diferença, com base nos valores de pluralismo, compreensão mútua e paz, como forma de atender a terceira aprendizagem em destaque, numa dupla direção: a descoberta progressiva do outro, aliada a percepção das interrelações e a participação em projetos comuns.

Aprender a ser - a quarta aprendizagem aborda, de modo particular, o papel desempenhado pela educação na formação integral de seres humanos ao elaborar pensamentos autônomos e críticos: corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade; desenvolvendo, simultaneamente, a liberdade de expressão, sentimentos e imaginação, bem como o espírito de iniciativa e o discernimento em seus próprios juízos de valor. Na condição de processo individualizado e de construção social interativa, as atividades educativas devem dar importância especial às potencialidades das pessoas, em termos de memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e intuitivas, facilidades de comunicação, dentre outras.

Apesar da clareza conceitual em relação ao espaço ocupado pela educação na sociedade contemporânea, existem, ainda, algumas barreiras a vencer. Dentre elas podemos citar: as tensões entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o espiritual e o material, as soluções a curto e longo prazo, a equidade em relação às políticas sociais e educativas e a dinâmica da competição, o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem.

Sob a égide de uma revolução criativa das políticas educativas, há que se reforçar, em síntese, o momento histórico vivenciado nas sociedades com características planetárias: a busca pela promoção de uma cultura da convergência e da cooperação, vislumbrados por meio da coesão social, da mobilidade humana e da aprendizagem da vida em comunidade.

Para estruturar a relação universidade/empresa e desenvolvimento regional, de modo que tenham ressonância com esses novo contexto que se vislumbra, o campo de currículo pode trazer valiosas



contribuições. Cabe, portanto, indagar na seqüência: O que mudou nesses últimos vinte anos no campo de currículo ? O que é necessário re-constuir ? Quais são as temáticas emergentes ?

2º Desafio: Como transpor as fronteiras da lógica disciplinar ?

Baseando-se numa organização disciplinar cuja estrutura interna é formada por um conjunto de verdades absolutas, o paradigma técnico-linear mantém inequivocamente um caráter tecnicista, formalista, reforçando assim a visão unilateral e mecanicista do processo de tomada de decisões. Dentre as principais críticas feitas a essa configuração, Katz (1990:15-16) destaca que

Na divisão atual dos saberes, nenhum deles (disciplinas) pode atender aos reclamos de produzir um arcabouço teórico próprio, ou se determinar desde uma teoria filosófica unitária que os organizasse (...) Cada saber se subdividiu em outros, que nem sempre se recortam apenas com a teoria que foi sua matriz original (...) Enquanto na formação das disciplinas a teoria explicava e dominava “suas” práticas, hoje em dia temos práticas (...) que clamam por uma teoria.

Mostrando-se em conformidade com as teses defendidas pelo positivismo, subjazem à lógica que norteia esse paradigma os seguintes pressupostos epistemológicos: a universalidade, a neutralidade, a generalização da teoria, bem como a decomposição do todo em partes mensuráveis. Traduzindo em termos metodológicos, isso significa:

fragmentação ou atomização gradativa da realidade em suas unidades menores, para conhecê-las (atomização), de que resultam as variáveis, isto é, unidades mínimas de análise (reducionismo); consideração da percepção sensorial como fonte básica de conhecimento de verdade; isolamento do fenômeno estudado, em relação ao contexto de que faz parte (a-historicidade); organização das partes estudadas, segundo leis causais unidirecionais (linearidade); distanciamento do observador em relação ao objeto observado, de modo a garantir objetividade; estudo de validação e fidedignidade dos instrumentos de medida, com vistas a garantir objetividade (identificação de regularidade, estabilidade e permanência); análise quantitativa e explicação estatística da realidade, a partir do pressuposto de que a representação estatística e a realidade cultural coincidem e que tudo que existe expressa-se com uma quantidade; simplificação, uma vez que cada estágio e momento de produção do conhecimento é considerado independente de outro; lógica dedutiva, a partir do pressuposto de que as importantes dimensões de um fenômeno, evento ou situação são já conhecidas e podem ser replicados por experimentação. Lück (1994:43)

O mito da especialização, da tecnologia e do progresso...

Nessa perspectiva são deixadas de lado como condição prioritária no processo de conversão do conhecimento em saber escolar algumas esferas importantes, como, por exemplo, a política, a social e a ideológica, em nome da ordem e do progresso, atingidos segundo os preceitos de eficiência e racionalidade. O conceito de ordem está associado ao de hierarquia. Cria-se além disso o mito da



especialização, da tecnologia e do progresso. É, pois, de acordo com Chauí (1980:7), o corolário do discurso competente, ou seja,

(...) não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Porém, na intenção de proceder a leitura crítica do paradigma técnico-linear e, por conseguinte, transpor as fronteiras da lógica disciplinar, em vez de indagações apenas de caráter técnico, com o intuito de suscitar indagações sobre como planejar o currículo, surgem também perguntas de outra natureza, circunscritas ao entendimento histórico-político e epistemológico da produção e socialização do conhecimento, expressas na elaboração das diversas propostas curriculares.

Na realidade, para encontrar alternativas viáveis, não é mais suficiente fazer consultas a manuais didáticos. Amplia-se o universo de análise, passando de um interesse prioritariamente técnico-metodológico à busca por uma maior flexibilidade curricular. E, por conseguinte, a ênfase recai naquilo

(...) que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e conseqüentemente a compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da escola. (Giroux, 1988:16)

Inseridas num contexto mais amplo, as opções curriculares vão se processando, em posição antagônica à lógica unidimensional, como forma de combater determinados mitos prevalentes na educação, tal como: a universalidade dos conteúdos disciplinares, aliada à linearidade e à temporalidade na construção do conhecimento. Ganha destaque nas discussões a dimensão política e sociocultural do processo de escolarização. E o currículo passa a ser concebido em função de suas “ (...) possibilidades emancipatórias (...), visto não como conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo aluno/a, mas sim como um esforço de introdução de um determinado modo de vida. ” (Moreira, 1995b:9).

A partir desse ponto de vista, a preocupação primeira é de natureza explicativa, com ênfase para a desarticulação interna dos conteúdos ou mesmo da repercussão, na sala de aula, das incongruências contidas na formulação das propostas pedagógicas, como forma de captar, nas contradições, as condições sociais capazes de orientar os meios para superar determinadas posturas hegemônicas de dominação, presentes na instituição escolar⁴.

Novas dinâmicas de organização dos saberes e conhecimentos acumulados historicamente...

⁴ Para aprofundamento de estudos sobre o assunto, consultar: Moreira (1991;1992;1994a;1995a).



Cumprindo, pois, um papel decisivo na tradução da política oficial do conhecimento, essa nova dinâmica de organização curricular requer um processo contínuo de reflexão e negociação acerca da maneira pela qual se desenvolvem as ações pedagógicas, representando, em última análise, a reorganização dos espaços políticos numa dada comunidade. No interior dessa dinâmica, o processo de seleção dos conteúdos supõe alguns níveis de mediação, onde múltiplas esferas se inter cruzam, em direção a movimentos de oposição, resistência e reconstrução. A esse respeito, aliás, Giroux (1986:148) esclarece:

Na medida em que o comportamento de oposição suprime contradições sociais enquanto simultaneamente se alia à lógica da dominação ideológica, ao invés de desafiá-la, ele cai não sob a categoria de resistência, mas sob a de seu oposto, isto é, a acomodação e o conformismo.

Complementando a reflexão, o autor salienta que

As teorias de resistência apresentam um estudo da maneira pela qual classe e cultura se combinam para oferecer esquemas para uma política cultural. É central para tal política uma leitura semiótica do estilo, rituais, linguagem, sistema de significados que constituem o campo cultural dos oprimidos. Através desses processos, torna-se possível analisar quais elementos contra-hegemônicos tais campos culturais contêm e como eles tendem a ser incorporados à cultura dominante, para serem despojados de suas possibilidades políticas. (Giroux, 1986:138)

O espaço curricular torna-se, assim, um território contestado, uma vez que os significados que permeiam as representações são flexíveis, sendo assim, por meio desse processo de contestação, segundo esclarece Silva (1995a:201), “ (...) que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas.” De fato, caracterizando-se como núcleo principal do processo educacional institucionalizado, a construção curricular é a expressão marcante dos elos existentes entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, e, como tal, vincula-se à produção de identidades sociais. Pode-se dizer, assim,

(...) que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das divisões sociais. (Id.Ibid.-:195)

Frente a esse direcionamento, as questões relativas à definição de uma política de identidade buscam potencializar a análise dos vínculos estabelecidos entre saber e poder, por meio dos discursos e narrativas pelas quais os elos de ligação são articulados. Aparecem, desse modo, como um dos aspectos centrais das novas configurações no âmbito político-cultural e no plano social, sendo reforçadas pelos movimentos sociais em formação.

Bibliográfica

AAKER, David.. **Administração estratégica de mercado**. Porto Alegre: Bookman, 2001.



ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** Petrópolis, Vozes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo, Ed. Moderna, 1980.

DAY, George S.. Marketing's contribution to the strategy dialogue. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v.20, n.4, Fall, p.323-329, 1992.

_____. The capabilities of market driven organizations. **Journal of Marketing**, v.58, October, p.37-52, 1994.

DiMAGGIO, Paul J. & POWELL, Walter W. "Introduction". In: SELZNICK, P. Institutionalism "old" and "new". **Administration Science Quarterly**. June, p.270-277, 1996.

DELORS, Jacques (et alli). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998

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

FLEURY, Afonso & FLEURY, Maria Tereza. **Aprendizagem e inovação organizacional.** São Paulo: Atlas, 1995..

GARVIN, David. Building a learning organization. **Harvard Business Review**. July/August, p. 78-91, 1993.

GEUS, Arie de. **A empresa viva: como as organizações aprendem a prosperar e se perpetuar.** Rio de Janeiro: Campus, 1998

GIROUX, Henry. Pedagogia do conteúdo versus Pedagogia da experiência. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS 11(1):59-67, jan./jun., 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural.** Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cor-tez, 1988.

HALL, Richard. **Organizações: estruturas e processos.** Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1982.

HAMEL, Gary & PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HENDERSON, Bruce D. The origin of strategy. **Harvard Business Review**, Nov.-Dec., 1989

KATZ, Chaim Samuel. Para além e para além da disciplina. **Humanidades**. Brasília, UNB 7(1):14-17, 1990.

KIM, D. G.. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, vol 35, p.37-50, 1993.



LAMBIN, Jean-Jacques. **Le marketing stratégique – du marketing à l'orientation-marché**. Paris:Ediscience-internacional, 1998.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 1994.

MEISTER, Jeanne. **Educação Corporativa**. Trad. Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Makron Book, 1999.

MENON, Anil; BHARADWAJ, Sundar G.; ADIDAM, Phani Tej & EDISON, Steven W. Antecedents and consequences of marketing strategy making: a model and a test. **Journal of Marketing**, v.63, April, p.18-40, 1999.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safari de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o ensino de currículos e programas do Rio de Janeiro. **Revista ANDE**. SP, Cortez, (17):41-50, 1991.

_____. A formação do professor em uma perspectiva crítica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS 17 (2):55-61, jul./dez., 1992.

_____. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In:_____(org.) **Conhecimento educacional e formação do educador**. Campinas, Papirus, 1994a, p.127-138.

_____. Escola, currículo e construção do conhecimento. In:_____et alii. **Coletânea CBE: escola básica**. Campinas/São Paulo, Papirus/ANDE/ANPED, 1994b, p. 77-88.

_____. História do currículo: em busca de novos referenciais. **Cadernos ANPED: 16ª reunião anual: Educação - paradigmas, avaliação e perspectivas**. Minas Gerais, ANPED (7):61-80, dez., 1994c.

_____. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron da & AZE-VEDO, José Clóvis de (org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, Vozes, 1995a, p. 94-107.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Vozes, 1995b, p.7-20.

_____ & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.

MOTTA, Paulo Roberto. Diagnóstico e inovação organizacional. In: MOTTA, P.R. & CARAVANTES, G.R. **Planejamento organizacional**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

_____. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1998



PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Portugal: Porto Editora, 1996.

PERIN, Marcelo G. A relação entre orientação para mercado, aprendizagem organizacional e performance. **Tese de doutorado**. Porto Alegre: UFRGS, 2001

PORTER, Michael E. **Vantagem Competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SENGE, Peter **A quinta disciplina**. São Paulo: Ed. Best Seller. 1990.

_____. As cinco disciplinas. **Management**. Julho/Agosto, p.82-88, 1998.

_____. Além da quinta disciplina. **Management**. Março/Abril, p.18-22, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso pedagógico da sociologia da educação: crítica da crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Conhecimento educacional e formação do educador**. Campinas, Papirus, 1994, p.85-100.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In:_____ (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995a, p.190-207.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Territórios contestados**. Petrópolis, Vozes, 1995b, p.184-202.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis, Vozes, 1995, p.253-270.

THOMPSON, Arthur A. & STRICKLAND, A. J. **Strategic management – concepts and cases**. Mc Graw-Hill, 1998

XAVIER, Antonio Carlos da R. et alii (org.). **Gestão educacional**: experiências inovadoras. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1995.

WEBSTER, Frederick E. Jr.. The future role of marketing in the organization. In:LEHMANN, Donald R. & JOCZ, Katherine E. **Reflexions on the futures of marketing – practice and education**. Cambridge, MA: Marketing Science Institute, p.39-66, 1997.