



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

REGINALDO PEREIRA DOS SANTOS JUNIOR

**ENTRE ADMINISTRADOR E EDUCADOR: UMA ANÁLISE
COGNITIVA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA ENTRE-
POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA.**

Salvador
2015

REGINALDO PEREIRA DOS SANTOS JUNIOR

**ENTRE ADMINISTRADOR E EDUCADOR: UMA ANÁLISE COGNITIVA
DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA ENTRE-POSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO CORPORATIVA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Difusão do Conhecimento, como requisito para
obtenção do grau de Doutor em Difusão do
Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Michinel

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos Jr., Reginaldo Pereira dos.

S237e Entre administrador e educador: uma análise cognitiva dos profissionais de educação na *entre-posição* da educação corporativa / Reginaldo Pereira dos Santos Junior. – Salvador, BA, 2015.

276 f. : il.

Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2015.

Orientador: Prof.Dr. José Luis Michinel.

Contém Referências e Apêndices.

1. Educadores - formação. 2. Análise do discurso. 3. Educação corporativa. 4. Ciência cognitiva I. Título. II. Universidade Federal da Bahia.

CDD 370.7124

TERMO DE APROVAÇÃO

Reginaldo Pereira dos Santos Junior

ENTRE ADMINISTRADOR E EDUCADOR: UMA ANÁLISE COGNITIVA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA ENTRE-POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento (DMMDC), como requisito para obtenção do Título de Doutor, analisado pela seguinte banca examinadora:

José Luis Michinel

Doutor em Educação – Orientador
Universidade Central da Venezuela (UCV)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Núbia Moura Ribeiro

Doutora em Química
Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Vera Lúcia Bueno Fartes

Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Teresinha Fróes Burnham

Doutora em Filosofia, PhD.
Universidade Federal da Bahia

Marisa Pereira Eboli

Doutora em Administração
Universidade de São Paulo (USP)

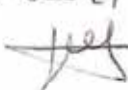
ATA DE DEFESA DE TESE DO DOUTORANDO
REGINALDO PEREIRA DOS SANTOS JÚNIOR NO
DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E
MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Aos dez dias do mês de julho de dois mil e quinze, às quatorze horas, reuniu-se no Auditório da Faculdade de Administração da UFBA, a Comissão Examinadora composta pelos professores: José Luis Michinel (Orientador), Maria Pereira Eboli, Núbia Moura Ribeiro, Teresinha Fróes Burnham e Vera Lúcia Bueno Fontes para julgar o trabalho intitulado **“ENTRE ADMINISTRADOR E EDUCADOR: UMA ANÁLISE COGNITIVA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA ENTRE-POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA”**, de autoria de **Reginaldo Pereira dos Santos Júnior**. Após a arguição e discussão, a Banca Examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando à conclusão que este foi **APROVADO**. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme vai assinada pelos presentes e encerrada por mim, José Luis Michinel.

Salvador, 10 de julho de 2015

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. (a) José Luis Michinel (Orientador) 
 Prof. Dr. (a) Maria Pereira Eboli 
 Prof. Dr. (a) Núbia Moura Ribeiro 
 Prof. Dr. (a) Teresinha Fróes Burnham 
 Prof. Dr. (a) Vera Lúcia Bueno Fontes 

NOTA: O NOME DE MARIA PEREIRA EBOLI É MARISA PEREIRA EBOLI
 O SOBRENOME DE VERA LÚCIA BUENO FONTES É BUENO FARTES 

Minha gratidão

“Sou do tamanho daquilo que vejo, e não do tamanho da minha altura”.

(Drummond).

Que cada ponto de chegada nos permita vislumbrar novos horizontes e traçar novas caminhadas... Sou profundamente grato aos companheiros de jornada que me trouxeram até aqui:

A Deus, pela vida, saúde, inteligência... por tudo.

Aos meus pais, os melhores educadores que já conheci: Reginaldo Pereira dos Santos e Maria de Lourdes Silva dos Santos, por terem sido instrumentos de Deus para a minha existência e pela paciência e amor com que me criaram e apoiaram os meus estudos.

A minha doce esposa, Djenane, pelo carinho, apoio, cumplicidade e força nos momentos mais difíceis. À Dilma, sua e minha mãe, pela providente ajuda na formatação final. As minhas irmãs, Paulinha, Lene e Jack, que com meus cunhados – Eudes, Jorge e Joave – e meus sobrinhos: Gaby, Felipe, Giovanne e Emanuele, formam minha família e representam o que tenho como maior riqueza, de mais caro e melhor na minha vida.

A José Luis Michinel, pela generosa dedicação, leitura sempre atenta e cuidadosa e pelos incontáveis diálogos e reflexões, que me ajudaram a amadurecer neste processo de escrita da tese. À Eliane, pela permanente interlocução e ternura; à Teresinha Fróes, que foi fundamental nos primeiros passos de minha formação como pesquisador.

Ao Prof. Telmo Caria, pela oportunidade oferecida de partilhar seus referenciais e instigantes questionamentos e sugestões no período do intercâmbio em Vila Real (Portugal). Como foram importantes e fecundos os 45 dias partilhados...

Ao amigo Marcos Vianna, pelas horas de diálogo e crescimento que vivemos juntos nesse singular período de formação no DMMDC. Aos amigos Júlio, Zé Carlos e Novóia pelo permanente diálogo; aos parceiros da Redpect e do Grupo de estudo do Discurso, que sempre me lembram que o processo de aprendizagem e construção do conhecimento é coletivo e colaborativo.

Aos participantes desse estudo: os profissionais “A” e “B” e os estudantes “C”, “D” e “E”. Sem vocês, sem as suas participações e compromisso com este estudo, eu não teria conseguido.

À Professora Regina, pela criteriosa revisão da escrita e afetuoso incentivo.

Enfim, a todos os amigos e amigas que descobri e aprendi a amar nesses últimos quatro anos e aos que já me acompanham há mais tempo e pacientemente entenderam meus recorrentes momentos de reclusão. Obrigado por me ensinarem o poder e o valor da amizade e o crescimento e a aprendizagem que construímos nela; sinto-me feliz e abençoado por desfrutar da companhia de vocês.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC	Associação Brasileira de Educação Corporativa
ADf	Análise de Discurso Francesa
Anco	Análise Cognitiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira (Teses e Dissertações)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Comunidade Discursiva
CP	Condições de Produção (do Discurso)
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EC	Educação Corporativa
FD	Formação Discursiva
MEC	Ministério da Educação
MDIC	Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior
ONG	Organização Não Governamental
OSIP	Organização Social de Interesse Público
PD	Prática Discursiva
PPE	Projeto Pedagógico Empresarial
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDPECT	Rede de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação, Currículo e Trabalho
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
UC	Universidade Corporativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Analogia entre ADf e Anco.	94
Quadro 2: Definições de EC na Literatura.....	114
Quadro 3: Contrastes nas produções acadêmicas e empresariais sobre a EC	137
Quadro 4: Matriz para a Análise do corpus.	150
Quadro 5: Alinhamento das questões da entrevista semiestruturada	151
Quadro 6: Vestígios do Habitus.....	182
Quadro 7: Vestígios das Formações Discursivas.....	188
Quadro 8: Interdiscursos e relações de delimitações.....	198
Quadro 9: Os indícios da construção do Saber Profissional	205
Quadro 10: As entre-posições através das CD.	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pesquisas por áreas sobre educação corporativa.	130
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Convergência entre o DT e o DA	46
Figura 2: O Hexágono Cognitivo	87
Figura 3: Diagrama conceitual do campo ampliado das ciências cognitivas.	89
Figura 4: (In)Fluxo Sócio-cognitivo.....	98
Figura 5: T&D X UC.	111
Figura 6: Espiral da criação do conhecimento.....	118
Figura 7: Educação Corporativa.....	125
Figura 8: Produção do corpus.	150
Figura 9: Procedimentos de campo.....	158
Figura 10: Realização do (In)Fluxo Sócio-cognitivo	235

SUMÁRIO

1 PESQUISA: OS CONTORNOS E ESCOPO DO ESTUDO.....	13
1.1 INTRODUÇÃO.....	13
1.2 SITUANDO O ESTUDO NO DOUTORADO EM DIFUSÃO.....	16
1.3 PROBLEMÁTICA, SUJEITOS, OBJETIVOS E QUESTÃO DA PESQUISA.....	17
2 A MATERIALIDADE DO DISCURSO E SUA INDISSOCIABILIDADE DA AÇÃO: UMA RELAÇÃO MEDIADA PELA LINGUAGEM, HABITUS, IDEOLOGIA, REFLEXIVIDADE, SABER E IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	29
2.1 MARCO TEÓRICO: PRIMEIROS APONTAMENTOS.....	29
2.2 PRIMEIRA PREMISSE: A MATERIALIDADE DO DISCURSO.....	33
2.3 IMPLICAÇÕES CULTURAIS DA DINÂMICA SÓCIO-COGNITIVA.....	46
2.4 SEGUNDA PREMISSE: INDISSOCIABILIDADE ENTRE DISCURSO - AÇÃO.....	49
2.5 DESDOBRAMENTO PROPOSTO: DA ANÁLISE DE DISCURSO À ANÁLISE COGNITIVA.....	83
2.6 UMA COMPREENSÃO POSSÍVEL DA DINÂMICA SÓCIO-COGNITIVA.....	95
3 EDUCAÇÃO CORPORATIVA: CONTEXTO, ESPAÇO DISCURSIVO E ENTRE-LUGAR DO (IN)FLUXO SÓCIO-COGNITIVO.....	101
3.1 UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA.....	101
3.2 PRIMEIRO PASSO: CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DA EC NOS LIVROS.....	103
3.2.1 Justificativas e Um Breve Histórico da EC: As Razões Apontadas para o Seu Surgimento.....	104
3.2.2 Fundamentos, Gestão e Práticas pedagógicas na EC.....	110
3.2.3 Conceitos e definições de UC contrastados por outro modelo.....	114
3.3 NOSSA CONCEPÇÃO DE EC.....	121
3.4 SEGUNDO PASSO: REVISÃO NAS TESES E ARTIGOS.....	126
3.4.1 Método empregado para a revisão.....	128
3.4.2 Panorama geral das pesquisas encontradas nas teses.....	129
3.4.3 Panorama geral da literatura revisada nos artigos.....	133
3.4.4 Pontos de Divergência encontrados na literatura.....	133
3.5 CONCLUSÕES DA REVISÃO NESSAS DISTINTAS BASES.....	139
4 METODOLOGIA DO ESTUDO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE CAMPO.....	141
4.1 METODOLOGIA E MÉTODO DA PESQUISA.....	141
4.2 REFERENTE EPISTEMOLÓGICO: ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA (ADF).....	141
4.3 POR QUE A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA?.....	144
4.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO TRABALHO DE CAMPO.....	147
4.5 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS E ESPAÇOS ANALISADOS.....	154

5 VESTÍGIOS DOS DESLIZAMENTOS NO CORPUS ANALISADO.....	159
5.1 VISÃO GERAL DA ANÁLISE.....	159
5.2 Primeira análise: o contexto imediato.....	160
5.3 Segunda análise: Índícios da Reflexividade.....	165
5.4 Análises dos conceitos.....	171
5.4.1 As marcas da Ideologia.....	172
5.4.2 A força do Habitus:.....	181
5.4.3 Filiações às divergentes Formações Discursivas.....	188
5.4.4 Os rastros dos interdiscursos e pré-construídos:.....	197
5.4.5 A construção do Saber Profissional:.....	203
5.4.6 Deslizando pela entre-posição das comunidades discursivas escolar e corporativa:.....	213
5.4.7 Os traços da Identidade Profissional:.....	225
6 RECOMPONDO A DINÂMICA SÓCIO-COGNITIVA PARA REORGANIZAR OS RESULTADOS ACHADOS.....	233
6.1 REESTRUTURAR O ACONTECIMENTO COGNITIVO: RECOMPONDO CONEXÕES.....	233
6.1.1 A realização do (In)Fluxo.....	234
6.2 DUAS METÁFORAS PARA ENCERRAR.....	240
7 CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS FUTUROS.....	243
7.1 POR UMA COMPREENSÃO DA MUDANÇA COGNITIVA DOS EDUCADORES.....	243
7.2 NOVAS QUESTÕES, ABORDAGENS FUTURAS.....	247
REFERÊNCIAS.....	250
APÊNDICES.....	262

"O segredo é não correr atrás das borboletas... É cuidar do jardim para que elas venham até você."

Mário Quintana.

SANTOS JR., Reginaldo Pereira dos. **Entre Administrador e Educador: uma análise cognitiva dos profissionais de educação na *entre-posição* da educação corporativa.** 276f. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Orientador: Prof. José Luis Michinel.

RESUMO

Ao migrarem do trabalho em educação dos espaços escolares para o trabalho na educação corporativa (EC), os profissionais de educação se deparam com lacunas de conhecimentos e saberes necessários para atuarem fora das instituições convencionais de ensino. Este estudo aborda esse problema, partindo da seguinte questão orientadora: Como o ingresso em uma nova comunidade discursiva na corporação modifica cognitivamente o profissional de educação? Para respondê-la, definimos como objetivo geral compreender como este profissional se apropria das práticas discursivas da educação corporativa e realiza o deslocamento entre as comunidades discursivas escola - corporação, construindo formações discursivas, identidades e saberes profissionais para atuar nesses espaços. Trata-se de um estudo qualitativo, que encontrou lastro epistemológico no Doutorado em Difusão do Conhecimento, através da perspectiva desse em produzir conhecimentos interdisciplinares e desenvolvimento de pesquisas sobre a relação entre conhecimento e sociedade, utilizando metodologias subsidiadas pela análise cognitiva e modelagem de conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da Análise de Discurso francesa (ADf) e se propôs a realizar uma Análise Cognitiva (Anco) a partir da ADf. A tese se constituiu a partir da elaboração de um marco teórico sobre a materialidade do discurso e sua indissociabilidade da ação, no qual os conceitos de discurso, ideologia, formação discursiva (FD), sujeito, interdiscurso, comunidade discursiva, na perspectiva da ADf proposta por Pêcheux e Orlandi, ao lado dos conceitos de reflexividade, *habitus*, conhecimento tácito, saber e identidades profissionais, segundo as perspectivas de Polanyi, Giddens, Schon, Dubar e Caria foram discutidos para fornecer o referencial inicial da compreensão do fenômeno. Ainda, no marco teórico, foi proposta uma noção de educação corporativa elaborada na pesquisa, cuja construção foi subsidiada pelo processo de revisão sistemática da literatura, o qual ofereceu um quadro geral sobre a produção discursiva do tema e a sua justificativa científica diante das lacunas identificadas nas produções acadêmicas, dentre as quais destacamos a análise deste fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos, educadores, que trabalham com a EC. O marco metodológico da pesquisa está ancorado no referencial epistemológico oferecido pela perspectiva da ADf, que funciona como o dispositivo de leitura do *corpus* produzido e está estruturado a partir dos conceitos desenvolvidos no marco teórico. Os resultados encontrados na análise da produção discursiva de cinco sujeitos em estágios diferenciados da carreira docente e trabalho com a EC em duas corporações nos permitiram compreender o processo de apropriação das práticas discursivas, formações discursivas (FD), identidades e saberes profissionais que a mudança para a EC deflagrou, caracterizando a dinâmica cognitiva destacada em torno do processo que denominamos de (in)fluxo sócio-cognitivo na proposição inicial, o qual está marcado pela confluência de elementos sociais nos pensamentos individuais, provocando contínuas oscilações nos sujeitos, através das distintas posições ocupadas por eles na *entre-posição* escola-corporação, a partir dos seus deslizamentos pelas divergentes FD desses espaços, movimento efetuado para assimilarem e equacionarem as contradições sociais em que vivem e trabalham. O estudo contribui para o estabelecimento científico da Anco, através da realização de uma análise dos processos cognitivos dos sujeitos nos seus percursos escola-corporação e constrói uma proposta metodológica para a análise cognitiva baseada em produções discursivas.

Palavras-chave: Análise Cognitiva; Análise de Discurso Francesa; Educação Corporativa; Reflexividade; Saber Profissional; Formação Discursiva.

SANTOS JR., Reginaldo Pereira dos. **Between Administrator and Educator: a cognitive analysis of education professionals in-between position of corporate education.** 276f. 2015. Thesis (doctorate) - Federal University of Bahia, College of Education. Advisor: Prof. José Luis Michinel.

ABSTRACT

In migrating from educational work in school spaces to educational work in corporate education (CE), education professionals are faced with gaps in knowledge and knowledge necessary to act outside the conventional educational institutions. This study addresses this issue, based on the following guiding question: How does the start of a new discourse community in the corporation cognitively modify the education professional? To answer this question, we defined a general objective of understanding how this professional appropriates the discursive practices of corporate education and moves between the discursive school communities - corporation, building discursive formations, identities, and professional knowledge to act in these places. This is a qualitative study, which uses, as its epistemological ballast, the Doctoral in Knowledge Dissemination; using this perspective to produce interdisciplinary knowledge and develop research on the relationship between knowledge and society, using methods subsidized by cognitive analysis and knowledge modeling. The research was developed from the perspective of the French Discourse Analysis (ADf) and sets out to perform a Cognitive Analysis (Anco) from the ADf. The thesis is constituted from the construction of a theoretical framework on the materiality of discourse and inseparability of action, in which the concepts of discourse, ideology, discursive formation (FD), subject, interdiscourse, discursive community (in view of the proposed ADf by Pêcheux and Orlandi), alongside the concepts of reflexivity, habitus, tacit knowledge, wisdom, and professional identities (from the standpoint of Polanyi, Giddens, Schon, Dubar and Caria) were discussed to provide the initial framework of understanding of the phenomenon. However, in the theoretical framework, we propose a notion of corporate education developed in the research, whose construction was subsidized by the systematic literature review process. This offered a general framework on the discursive production of the subject and its scientific justification on the identified gaps in academic productions, among which we highlight the analysis of this phenomenon from the perspective of individuals, educators who work with the EC. The research methodology is anchored in the epistemological framework offered by the Adf perspective, which functions as the reading device of the *corpus* and is organized based on the concepts developed in the theoretical framework. The findings yielded from the analysis of the discursive production from five subjects at different stages of the teaching career and work with the EC in two corporations allowed us to understand the process of appropriation of discourse practice, discursive formations (FD), and identities and professional knowledge that the shift to EC caused. These findings include cognitive dynamics highlighted around the process that we called in our initial proposal social-cognitive (in)flux, which is marked by the confluence of social elements in the individual thoughts, causing continuous fluctuations in the subjects through the different positions occupied by them. Namely, the in-between positions of school-corporation, which also involved slips from the divergent FD between these spaces, movement made in order to assimilate and equate the social contradictions in which they live and work. The study contributes to the scientific establishment of Anco, by conducting an analysis of the cognitive processes of the subjects in their school-corporation paths and also constructs a methodology for cognitive analysis based on discursive productions.

Keywords: Cognitive Analysis; French Discourse Analysis; Corporate Education; Reflexivity; Professional knowledge; Training Discourse.

1 PESQUISA: OS CONTORNOS E ESCOPO DO ESTUDO.

“As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos”

(Fernando Pessoa)

1.1 INTRODUÇÃO

Este primeiro capítulo tem como propósito apresentar os contornos da tese, sua problemática, objeto, objetivos, hipóteses, pergunta e justificativa da pesquisa. Ele explicita o escopo deste estudo, o “quê” sobre o qual a pesquisa se debruça e que tornou possível o desenvolvimento, nos capítulos subsequentes, do marco teórico com sua perspectiva epistemológica de compreensão do deslocamento discursivo e mudança cognitiva dos profissionais de educação, para, em seguida, no marco metodológico, dizer o “como” este “objeto” de estudo será investigado e, enfim, analisar os resultados constituídos e apresentar as conclusões do trabalho. Ao problematizar uma realidade, criamos um objeto de estudo com o qual estamos inteiramente implicados, uma concepção dita poeticamente, por Fernando Pessoa, na epígrafe deste capítulo: *“as viagens são os viajantes[...]”*.

A problematização da temática estudada passa pela breve contextualização da pesquisa no Doutorado em Difusão do Conhecimento (DMMDC), para delimitar uma justificativa social do estudo; esse movimento está articulado com o processo de revisão sistemática da literatura, o qual ofereceu um quadro da produção discursiva sobre o tema e a sua justificativa investigativa diante das lacunas identificadas nas produções acadêmicas: a análise dos sujeitos que integram o setor de educação corporativa (EC), mais especificamente os educadores deste “novo” espaço de trabalho, os quais assumiram o primeiro plano da pesquisa, pois são os protagonistas deste processo, colocando o tema da EC como seu contexto.

As corporações, através de suas unidades de EC, contratam profissionais com distintas formações para trabalharem com as atividades relativas à capacitação e treinamento dos seus empregados. Ao contratarem também profissionais com

formação em licenciatura, professores, para desenvolverem processos de educação vinculados aos conhecimentos corporativos, provocam mudanças em suas identidades, visto que esses professores, preparados e habituados com o trabalho nos espaços escolares, precisam se apropriar de novos conhecimentos e aprender o saber fazer e o saber falar típicos do mundo corporativo, ingressando num processo de modificação cognitiva e movimentação discursiva, que este estudo se propôs a compreender, através de um enfoque sócio-cognitivo, no qual colocamos os sujeitos no centro da pesquisa e a EC como seu plano de fundo, como já indicamos.

Esse plano de fundo está ancorado no “quadro social” da modernização reflexiva, que delimita o contexto socioeconômico da mudança cognitiva e fornece a chave para a compreensão da configuração atual de crescimento, transformação e apropriação do conhecimento pelas corporações para sustentarem seus processos de inovação: a necessidade de lidar com uma sociedade em metamorfose acelerada, junto com a busca crescente por inovação que esta contemporaneidade promove, propicia também mais acúmulo de conhecimento e tecnologia (OLIVÉ, 2007), e conduz as mais diversas organizações a procurarem meios próprios de educação e instrumentos para realizarem a gestão do conhecimento que é produzido no seu interior. Sustentando esse movimento, construiu-se um discurso empresarial sobre a necessidade imprescindível de se desenvolver a EC como uma resposta efetiva e eficaz para enfrentar esse cenário (MEISTER, 1999).

Surge, assim, a crescente valorização dos processos educativos e de gestão de conhecimento no interior das instituições: hospitais, Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Sociais de Interesse Público (OSIP), sindicatos, departamentos públicos e empresas privadas implantaram seus próprios Centros de Educação, com a missão de promover a geração, difusão, assimilação e aplicação do conhecimento produzido e utilizado por seus membros (MEISTER, 1999; ÉBOLI, 2004). Para a condução dessas atividades formativas, ligadas à Gestão do Conhecimento, as organizações contratam muitos profissionais com formação em educação, por perceberem também neles um perfil adequado para gerir essas ações, que estão intimamente ligadas aos processos de aprendizagem individual e organizacional, o que faz com que os educadores se modifiquem e ampliem seus horizontes profissionais para além dos muros escolares.

Tomamos como proposição inicial que este processo de migração profissional é marcado por uma dinâmica cognitiva, na qual esses educadores (re)constroem seus mundos objetivos (realidades profissionais existentes) em um mundo vivido subjetivamente, através da apreensão e interpretação desta realidade (não transparente) orientados pela ideologia e pelo *habitus*, os quais são “costurados” pelo fio condutor dos sentidos / conhecimentos que eles produzem em suas relações sociais e profissionais estabelecidas na EC: o saber fazer e saber falar oriundo desta dinâmica estão sustentados pela linguagem e são materializados nas produções discursivas constituídas por eles ao transitarem entre a educação escolar e a corporativa.

Esta tese aborda este processo de mudança cognitiva e, sem contar com a introdução e as conclusões, está estruturada em cinco capítulos. Depois deste texto introdutório, elaboramos dois capítulos teóricos: um dedicado à exposição de um marco teórico sobre a materialidade do discurso e sua indissociabilidade da ação, no qual os conceitos destacados para a compreensão do fenômeno são formulados, discutidos e sintetizados na noção de (in)fluxo sócio-cognitivo proposta em nossa hipótese; o capítulo seguinte apresenta a concepção de educação corporativa elaborada na pesquisa, bem como a perspectiva de abordagem investigativa do tema, numa construção subsidiada pela elaboração de um marco teórico e revisão sistemática da literatura, que ofereceu a sua justificativa científica diante das lacunas identificadas nas produções acadêmicas, dentre as quais destacamos a análise deste fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos, educadores, que trabalham com a educação corporativa (EC). O quarto capítulo se dedica à construção do marco metodológico da pesquisa, o qual está estruturado a partir do referencial oferecido pelo referente teórico e epistemológico da análise de discurso francesa (ADf), que ofereceu o dispositivo de leitura e interpretação do *corpus* constituído e organizado através de uma matriz de análise. No quinto capítulo, realizamos a análise dos resultados obtidos no trabalho de campo, a partir dos descritores e conceitos da matriz de análise, os quais foram recompostos e reconciliados em outro capítulo posterior, dedicado à reorganização dos achados. Nas conclusões retomamos a pergunta e os objetivos propostos, apresentando as considerações finais da pesquisa e as perspectivas de trabalhos futuros.

1.2 SITUANDO O ESTUDO NO DOUTORADO EM DIFUSÃO.

O Programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) é um programa de pós-graduação recente, implantado há cerca de sete anos, portanto, exige uma breve exposição da sua trajetória e configuração, para oferecer ao leitor desta pesquisa uma visão contextualizada da proposta de estudo em questão, a partir da sua relação com outros estudos do programa de doutorado no qual este se localiza.

O cerne do DMMDC, com seus primeiros movimentos e inquietações, está localizado historicamente em junho de 2003, quando um encontro entre pesquisadores da Rede de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação, Currículo e Trabalho (REDPECT), envolvidos numa pesquisa sobre a Gestão do Conhecimento no Nordeste Brasileiro, reuniu um grupo de pesquisadores do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) desenvolvendo um estudo sobre a Modelagem Computacional da Difusão do Conhecimento e firmou uma parceria entre as duas instituições, as quais produziram conjuntamente dois seminários sobre a Difusão do Conhecimento na Sociedade. É possível perceber, já nesse período, a semente das relações entre as Ciências Humanas e Exatas, as quais perpassaram a concepção e construção curricular do Programa através do diálogo estabelecido, inicialmente, entre esses primeiros grupos e refletem a composição do quadro docente atual e também do perfil de estudos desenvolvidos pelos discentes.

Duas linhas de pesquisas foram formadas inicialmente: A linha um, sobre os estudos da Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação, e a linha dois, sobre Difusão do Conhecimento: Informação, Comunicação e Gestão; mais recentemente, em 2013, foi criada uma terceira linha, sobre Cultura e Conhecimento: Transversalidade, Interseccionalidade e (in)formação.

Desde a sua origem, o programa foi constituído pelo diálogo entre os estudos das ciências humanas e exatas, pelo interesse nos processos de construção, compartilhamento e difusão do conhecimento na sociedade, que marcam a sua configuração contemporânea, distribuição das riquezas e poder. A proposta do DMMDC assume o desafio de promover o intercâmbio e a colaboração entre distintas instituições e pesquisadores sobre o estudo de uma temática urgente e

complexa, como a relação entre conhecimento e sociedade, buscando instituir e consolidar campos interdisciplinares capazes de sustentar pesquisas em análise cognitiva e modelagem do conhecimento.

Este trabalho de pesquisa está inserido, assim, neste contexto maior e se localiza dentro da perspectiva da análise cognitiva, utilizando como lastro a produção teórica do programa sobre o tema. Sua opção teórico-metodológica sustenta-se na análise das produções discursivas dos educadores que trabalham nos processos de educação corporativa, gerenciando os processos de gestão e difusão dos conhecimentos dessas organizações em sua relação com a sociedade atual, por isso, encontra-se na linha dois; portanto, destacamos, inicialmente, que não se trata de estudar os processos de gestão do conhecimento das organizações a partir de uma perspectiva educativa, focada nos processos de ensino e aprendizagem (que poderia ser realizada em educação), ou administrativa, dando ênfase à gestão administrativa e eficiência econômica, que poderia ser feita num programa de pós-graduação em administração ou economia.

Nossa abordagem se interessa pelos processos sócio-cognitivos deste mesmo fenômeno, os quais foram refletidos nos objetivos, nas proposições iniciais e na questão da pesquisa, que destacam a perspectiva interdisciplinar da cognição, com suas dimensões sociais e culturais, que serão abordadas a partir do próximo tópico. Nosso enfoque está na análise cognitiva dos sujeitos, profissionais de educação, que migraram dos espaços escolares para os espaços corporativos, através desta nova demanda profissional de uma sociedade que está modificando a sua relação com o conhecimento; nesse aspecto reside a nossa opção em realizar este estudo no DMMDC. Entendemos que é a atuação dos sujeitos que modifica efetivamente as instituições, por isso os colocamos no centro do estudo e as corporações, com suas unidades de EC, como os seus contextos imediatos, no segundo plano.

1.3 PROBLEMÁTICA, SUJEITOS, OBJETIVOS E QUESTÃO DA PESQUISA

Há, atualmente, na nossa sociedade caracterizada pela modernização reflexiva, um crescente número de corporações que estão adotando variados programas de educação continuada e estratégias para a gestão do conhecimento

que é produzido em seu interior como solução para o crescimento e sobrevivência (AGUIAR, 2006; EBOLI 2004; TARAPANOFF, 2006; MEISTER, 1999). Compreender como esse processo acontece na perspectiva do sujeito, a teia em que são costuradas as relações entre o social e o cultural, a ideologia e o inconsciente, a história e a língua, o macrossocial e o microssocial, enfim, compreender como essas relações são materializadas na linguagem e como o profissional de educação está realizando modificações cognitivas e deslocamentos discursivos para construir identidades profissionais e novos saberes (falar e fazer), que os insira na rede de significados deste novo campo de trabalho na EC, despertaram as questões e inquietações que nos mobilizaram para a realização deste trabalho de pesquisa, a qual está sustentada pela crença epistemológica da viabilidade da realização de uma análise cognitiva que utilize como via de acesso para a cognição humana os seus processos discursivos; empreendimento esse em que a perspectiva epistemológica da ADf se mostra viável e satisfatória.

Diante desse cenário sócio-cognitivo, que indica os parâmetros sociais, individuais e epistemológicos do estudo, o fenômeno do crescimento da atividade de educação no interior das organizações emerge. Esse crescimento é realizado globalmente e vivenciado localmente como o palco de permanentes transformações, nas quais o conhecimento e a inovação surgem como as principais fontes de riqueza das corporações, que interpelam seus membros.

Castells compreende esse quadro social como reflexo dos efeitos da mudança do capitalismo, o qual, para ele, deixa de ser industrial e passa a ser informacional, remetendo-nos à origem dessa configuração sócio-econômica:

Assim, embora a economia informacional/global seja distinta da economia industrial, ela não se opõe à lógica desta última. A primeira abrange a segunda mediante o aprofundamento tecnológico, incorporando conhecimentos e informação em todos os processos de produção material e distribuição, com base em um avanço gigantesco em alcance e escopo da esfera de circulação. Em outras palavras: à economia industrial, restava tornar-se informacional e global ou, então, sucumbir. (CASTELLS, 2001, p. 141).

É no interior desta sociedade contemporânea, reflexiva e informacional, com suas mudanças sociais, econômicas, financeiras e produtivas, que as atividades de EC ganharam força. Esta visão de uma economia global e informacional, proposta

por Castells (2001), tornou-se hegemônica e forneceu combustível à corrida pela criação de mecanismos de gestão do conhecimento nas organizações, nas quais as atividades de EC e de um dos seus modelos mais conhecidos, as universidades corporativas, despontaram como solução.

Buscando maior consonância com esse cenário internacional, o Governo federal brasileiro iniciou, há mais de uma década, um movimento de incentivo e difusão das experiências de sucesso das empresas que realizaram iniciativas para estruturar seus processos de educação corporativa (EC); essa mobilização foi conduzida pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), que organizou fóruns, oficinas e publicações sobre EC entre os representantes dos ministérios da educação, ciência e tecnologia, trabalho, confederação nacional da indústria e das próprias corporações brasileiras. Luis Fernando Furlan, ministro do MDIC à época, sintetizou bem a visão do Governo sobre a necessidade de engendrar esforços para promover as práticas de EC, conforme Bennetti destacou em sua discussão sobre o crescimento da EC no Brasil:

A busca da eficiência coletiva tem sido a principal razão da realização das Oficinas de Educação Corporativa, colocadas em prática a partir de 2003 [...]. A Educação não é mais um tema restrito à academia. Na economia atual o sucesso das empresas está diretamente vinculado à capacidade de gestão do conhecimento, de inovação e de educação continuada. (BENETTI et al. 2006, p. 7).

Reafirmando esse interesse por uma maior eficiência coletiva e a visão de que a educação não deve estar restrita aos espaços escolares / acadêmicos, o Governo federal lançou, no final de 2011, o Plano Brasil Maior, no qual foi indicada a sua política industrial, tecnológica, de serviços e de comércio exterior para o período de 2011 a 2014, estabelecendo como foco o estímulo à inovação e produção nacional competitiva, apontando a Formação, Qualificação Profissional e a Inovação como dimensões sistêmicas, as quais convergem com os pontos de interesse deste estudo e justificam socialmente a nossa escolha por esta temática:

Ao mobilizar as forças produtivas para inovar, competir e crescer, o Plano busca aproveitar competências presentes nas empresas, na academia e na sociedade, construindo um país mais próspero e inclusivo. (BRASIL MAIOR, 2011, p. 7).

Essa visão do Governo, declarada em sua política industrial, incentiva as organizações a estruturarem espaços para gerenciar os processos educativos como suporte à inovação e competitividade nacionais, o que promove nas corporações brasileiras o fomento de culturas organizacionais, onde os trabalhadores passaram a receber novos tipos de cobranças em relação as suas atitudes e conhecimentos profissionais, que precisam ser constantemente reformulados e atualizados para se manterem empregados e/ou com empregabilidade (capacidade de se empregar).

Para Dubar, essa nova relação com o conhecimento no trabalho produz uma lógica de vínculo do profissional com seu ambiente laboral:

Finalmente, esta lógica de 'ofício' já não é a seguida pelos jovens diplomados que se definem a partir do **diploma** e não do seu trabalho. Este é vivido como provisório e a análise dos discursos deste grupo de inquiridos mostra que se sentem 'superiores ao emprego que têm'. Querem ter mobilidade, mudar, mas não necessariamente na empresa. (DUBAR, 2003, p. 48) [Grifos do autor].

O autor destaca o conhecimento sistematizado construído nas instituições de ensino e certificado nos diplomas como referência profissional a partir do discurso desses jovens: tradicionalmente a academia era o *locus* de aquisição de empregabilidade. Acontece que o espaço privilegiado para o processo de construção e socialização do conhecimento, de ensino e aprendizagem, está se expandindo dos ambientes escolares / acadêmicos para outros espaços sociais, que também estão se dedicando à produção, sistematização, ensino e difusão de conhecimentos, nos quais os sujeitos também aprendem, socializam e (re)constróem conhecimentos.

Dentre esses múltiplos espaços de aprendizagem que se expandem, as unidades de educação corporativa se destacam, apresentando um vertiginoso crescimento desde o ano 2000: milhares de corporações criaram rapidamente unidades dedicadas à educação corporativa (EC) como resposta às demandas sociais, tais como as expostas pelo Plano Brasil Maior; neste ponto, reside a nossa escolha desse espaço como *locus* de estudo da mudança cognitiva provocada pela migração dos profissionais de educação para fora dos espaços escolares. Esse fenômeno, que vem acontecendo em diversos países ao redor do mundo, despertou um interesse especial do MDIC: foram realizados dois estudos exploratórios em 2004 e 2006, entre as organizações que criaram unidades de EC no período compreendido entre 1985 e 2006.

A pesquisa conduzida por Aguiar (2006, p. 5) encontrou resultados que apresentam um crescimento vertiginoso da EC a partir de 1995. Nesse estudo foi constatada uma rápida expansão das unidades de educação corporativa no Brasil: esse movimento tem seu marco em 1995 e se expande ainda mais no início da década seguinte com um crescimento de cerca de 50% do número de criações de unidades de EC entre 2000 e 2006, período em que o Governo brasileiro incentivou essa prática. Embora as atividades de treinamento e desenvolvimento (T&D) já estivessem presentes nos processos corporativos há muito tempo, é relativamente recente a inclusão dessas ações no planejamento estratégico das empresas, deixando de ser considerado como um recurso tático para assumir o status de estratégico: esse destaque para as atividades educativas ganhou mais importância para a gestão das corporações, de forma que as empresas que começaram a implantar suas unidades de EC fundaram a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC), para ser interlocutora junto ao Governo. Além disso, outros levantamentos sobre as características das ações de EC já haviam sido realizados e apontam para o crescimento desse fenômeno em outros países, como nos EUA, que criavam cerca de quatrocentas novas unidades de EC por ano (TARAPANOFF, 2004).

Embora não tenha sido realizado nenhum novo estudo sobre essa expansão pelo MDIC desde 2006, outras pesquisas apontam para a continuidade deste crescimento no Brasil (ÉBOLI, 2004; RICARDO, 2007 e 2009). Um estudo de Marisa Éboli (2005) apontou para a existência de mais de cem universidades corporativas em atividade no país naquele período. Em um levantamento publicado em 2009, sobre o perfil do profissional que está atuando nesse espaço, Eleonora Jorge Ricardo (RICARDO, 2009, p. 18) elabora um gráfico com a distribuição estatística desses profissionais na EC: Administração (17%); Psicologia (17%); Pedagogia (15%); Informática (10%), Comunicação (8%), entre outros, só para indicar o perfil multidisciplinar do setor, conforme apontamos, e as cinco profissões mais representativas dele.

Somando os profissionais que possuem formação em alguma licenciatura, denominados aqui de “profissionais de educação”, encontramos o seguinte quadro: Pedagogia 15%, Letras 4%, Filosofia 1% e Biologia 1%, totalizando 21% do perfil de ocupação. É o maior percentual de ocupação na EC. Um número crescente que vem

sendo acompanhado pelo crescimento também do número de pesquisas feitas em educação, as quais estavam inicialmente concentradas na área da administração. (SANTOS JUNIOR, 2010).

Entendemos que o crescente número de estudos, publicações e lançamentos de novas unidades de educação corporativa nas corporações brasileiras, bem como o destaque para as ações de qualificação e inovação dada pela política nacional de desenvolvimento nacional sinalizam a importância social desse fenômeno na economia brasileira e a relação que vem sendo estabelecida entre as organizações e o conhecimento.

Trata-se de um fenômeno social que desperta nossa curiosidade, especialmente, porque traz em seu bojo um problema sócio-cognitivo instigante, que é vivenciado pelos educadores: ao migrarem dos espaços escolares para o trabalho na educação corporativa (EC), os profissionais de educação se deparam com lacunas de conhecimentos corporativos e saberes necessários para atuar fora das instituições convencionais de ensino; precisam se apropriar de um saber fazer específico (saber profissional) e de um saber falar, inscrevendo-se em novas formações discursivas (FD): “Aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2002, p.43); fazem isso para ingressarem na comunidade discursiva (CD) existente na corporação contratante, assumindo posições para participarem da rede de significações do discurso corporativo sobre educação nesse trabalho; CD entendida como grupos ou membros de uma comunidade que compartilham as mesmas FD.

Esse processo de assujeitamento aos discursos corporativos, marcado por interpelações ideológicas e coerções institucionais, provoca deslocamentos discursivos e alterações nas identidades profissionais dos educadores, os quais assumem uma posição, uma *entre-posição* (entre a escola e a corporação) e se modificam cognitivamente nessa dinâmica. Esse fenômeno de mudança cognitiva, relacionada com os deslocamentos discursivos, demanda estudos que analisem o processo a partir da perspectiva dos sujeitos e não apenas das instituições, como vem ocorrendo nas produções encontradas sobre o tema: cenário que justificou a escolha por essa temática.

A noção de *entre-posição* foi construída a partir do conceito de “*entre-lugar*” de (BHABHA, 1998), que reformulamos no nosso marco teórico (discussão do capítulo

seguinte), para caracterizar o processo em que o sujeito transita, oscilando discursivamente / cognitivamente entre os mundos escolares e corporativos, para produzir novas significações e mobilizar diferentes sentidos de interpretação de seu trabalho na EC, visto que o sentido atribuído à educação, aprendizagem, avaliação, dentre outros, são bem distintos entre essas comunidades discursivas (escolas e corporações), apesar dos pontos de intersecções que suas formações discursivas (FD), eventualmente, possuam.

Ainda sobre essa questão, é importante destacar que esse sujeito, que transita e se movimenta por essas diferentes comunidades discursivas, é capaz de expressar diferentes formações discursivas, incorporando, nas suas práticas profissionais e construção de identidades, diferentes formas de ver, pensar, dizer e compreender o mundo:

Esta heterogeneidade faz possível que um determinado locutor, durante um processo discursivo, seja qual seja, desdobre-se e expresse diferentes FDas e **diferentes formas de ver o mundo**, como é expressado por Mortimer (1994) em relação à postura epistemológica de Bachelard. (MICHINEL, 2011, p. 15).

Dirigindo um olhar atento para as condições de produção do discurso (CP), às quais o sujeito falante está submetido, CP que é constituída por aspectos exteriores deste discurso, condicionando e mediando a produção de seus sentidos, tais como a história, memória, ideologia, formações imaginárias, entre outros (MICHINEL; FRÓES BURNHAM, 2007, p. 370), assumimos a corporação como o *lócus* empírico de trabalho e os profissionais de educação, que atuam nesse espaço, como os sujeitos da pesquisa. Mais a frente explicitaremos melhor essas definições.

Embora muitos trabalhadores que atuam com educação nas instituições de ensino possam ser considerados profissionais de educação ou educadores, neste estudo, estes termos são empregados para indicar um grupo de profissionais que partilham de um mesmo estatuto epistemológico profissional assimilado durante a formação docente, compreendendo-os assim como os trabalhadores graduados (ou concluintes) de algum curso de Licenciatura ou Pedagogia, visto que, ao longo de sua formação inicial, constroem conhecimentos comuns que legitimam sua prática pedagógica: saberes específicos sobre os processos de ensino e aprendizagem (metodologias), processamentos pedagógicos das informações, didática, avaliação,

além das áreas que fornecem aportes epistemológicos para a educação: sociologia, história, psicologia e filosofia da educação, entre outros componentes curriculares comuns, que os autorizam e identificam como professores, profissionais especializados numa área de conhecimento, habilitados ao trabalho com ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar, também, que a noção de sujeito adotada neste estudo é a noção empregada pela ADf, que abrange o sujeito do inconsciente da psicanálise, sujeito da história e da linguagem: definição que será discutida mais detalhadamente no capítulo dois, dedicado ao marco teórico.

Quanto à definição da corporação como *lócus* desta pesquisa, convém ressaltar que o conceito de corporação não é estático, que ele se movimentou ao longo da história e que o compreendemos como uma categoria mais abrangente do que uma organização empresarial (empresa), podendo, assim, ser aplicado às outras organizações, tais como: Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Sociais de Interesse Público (OSIP), hospitais, autarquias e sindicatos. Tal visão vai além da definição clássica proposta por Emile Durkheim na sua obra capital “O suicídio” (DURKHEIM [1897], 2002, p. 416), na qual ele definia a corporação como o único grupo social capaz de favorecer a integração do indivíduo na coletividade, o que era realizado a partir de sua profissão: para ele, as corporações eram organizações profissionais com a finalidade de constituir escolas de disciplinas, através da reunião de empregadores e empregados e que poderiam de alguma forma ajudar a combater o mal-estar da sociedade e seus desastres sociais, como os altos índices de suicídio e miséria.

Embora, o termo “corporação” seja habitualmente entendido como um termo para designar “empresa”, compreendemos que ele deve ser empregado para representar o conjunto de pessoas submetidas às mesmas regras e estatutos, neste caso, especificamente, estatutos profissionais e produtivos, seja a sua organização de caráter público, privado, misto, com ou sem fins lucrativos. Em linhas gerais, uma corporação é uma entidade legal, criada sob a tutela de um Estado para abrigar uma associação de numerosos indivíduos que passam a constituir uma pessoa “artificial”, normalmente designada como pessoa “jurídica”. Esse papel de tutor oferecido pelos Estados / nações para essas entidades, especialmente, para as corporações de grande porte, acabou se invertendo ao longo da história: inicialmente, elas eram

instrumentos dos governos para ações limitadas no tempo e espaço, mas que passaram a utilizar os governos como seus instrumentos de manipulação por períodos indefinidos. Dee Hock traz um entendimento que subscrevemos, por achá-lo mais adequado e atual:

Segundo seu conceito original, corporação era uma entidade coletiva designada para atrair as pessoas e os recursos necessários para realizar um determinado objetivo social que estava além da capacidade e dos recursos de um único indivíduo. Era criada pelo poder do governo e autorizada a existir como pseudo-indivíduo com obrigações e direitos limitados, cuidadosamente estabelecidos. Estabelecia-se por contrato que podia funcionar, em determinada área e por tempo limitado, para realizar um propósito público aberto à vigilância social e governamental. Sua morte “natural” no tempo era especificada em contrato [...]. Essas corporações aos poucos estão se tornando soberbos instrumentos para a capitalização do ganho e socialização do custo. (HOCK, 1999, p.157)

Essa corporação e, conseqüentemente, a unidade de educação corporativa que está em seu interior, é uma organização que possui uma cultura organizacional bem distinta da instituição escolar: aspecto que abordaremos mais detalhadamente no capítulo três, dedicado à discussão sobre EC.

Para trabalhar com educação numa corporação, o profissional de educação precisa construir alguns conhecimentos corporativos sobre a organização em que atua, visto que eles variam de corporação para corporação e são “um conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados (um pouco de tudo), que são organizados relativamente à empresa, à sua produção, às suas tecnologias e ao seu mercado” (DUBAR, 2003, p. 50) ou o que Einsenhardt e Santos (2002, p.140) chamaram de conhecimento das organizações, o qual está ligado aos seus aspectos estratégicos e de aplicação dos conhecimentos tácitos de cada empregado em um conhecimento explícito, comum a toda organização, cujo processamento é realizado através de softwares, normas, procedimentos, rotinas, registro de projetos, dentre outros.

Além desses conhecimentos corporativos, solicitados no trabalho em uma corporação específica, outros saberes profissionais e discursivos (FD) são demandados: ratificamos, que é nesta lacuna de conhecimentos corporativos e saberes necessários para atuar numa corporação, bem como na compreensão do processo de deslocamento das diferentes FD deste profissional e na construção de identidades profissionais que modificam cognitivamente esses sujeitos, que

transitam nessa *entre-posição*, que situamos a problemática deste estudo. Acreditamos que essa dinâmica funciona como base do processo de oscilação entre essas diferentes (CD) (corporação - escola) em que esses educadores se inserem.

A partir desta problemática, quais são as características, objetivos, pergunta da pesquisa e possíveis resultados do trabalho?

A proposta de estudo desta tese se caracteriza como uma pesquisa de natureza básica, com uma abordagem qualitativa: ela foi originada através da necessidade de aprofundamento, de realização de um estudo mais compreensivo e menos descritivo, de ampliação e utilização de um novo enfoque para o tema a partir dos resultados encontrados em uma pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA. A referida pesquisa, que resultou na dissertação de mestrado (SANTOS JUNIOR, 2010), foi realizada através de um estudo de caso múltiplo em quatro corporações e analisou as práticas educativas adotadas por elas, contrastando com a literatura disponível sobre educação corporativa e a atuação dos profissionais de educação contratados para trabalhar com os processos de gestão do conhecimento e aprendizagem. Dentre os resultados encontrados, vale citar aqui alguns: que há uma diferença entre os procedimentos e conceitos definidos na literatura com as práticas efetivadas na realidade dessas empresas pelos profissionais que atuam na EC; os referenciais teóricos nesses espaços são distintos dos referenciais assumidos pelos profissionais de educação e utilizados nos espaços escolares; existe certa tensão entre as diferentes visões de mundo e perspectivas de construção e uso do conhecimento entre profissionais de educação e profissionais de outras áreas, além de uma sutil desconfiança dos gestores das corporações quanto à competência de um educador para atuar numa corporação, pois estas possuem culturas organizacionais distintas das existentes nas escolas.

Vale ressaltar, que tal estudo de 2010 voltou-se para questões exploratórias e descritivas. Pretendemos, agora, explicar de forma mais compreensiva, como esses sujeitos estão se modificando, construindo suas identidades e saberes profissionais / discursivos necessários para atuar nesse espaço novo; como as FD estão operando nas apropriações das práticas discursivas (PD) dessas comunidades discursivas (CD) presentes nas corporações. Junto com esse deslocamento discursivo e

construção de novos saberes e identidades profissionais, os quais são o foco de nossa análise, pretendemos realizar uma análise cognitiva desse processo que o profissional de educação experimenta ao migrar para a EC, transformando a percepção que ele tinha de sua própria identidade profissional, entendida como a maneira de ser no trabalho, pensar e agir profissionalmente (DUBAR, 2009). Assim, para entender como esses processos acontecem e se relacionam, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender como o profissional de educação se apropria das práticas discursivas da educação corporativa e realiza o deslocamento entre as comunidades discursivas escola - corporação, construindo formações discursivas, identidades e saberes profissionais para atuar nesses espaços.

Como desdobramentos e ações iniciais para alcançar essa finalidade geral do estudo, propomos os seguintes objetivos específicos:

- **O₁**: Explicitar que esse profissional de educação se apropria do conhecimento corporativo e das práticas discursivas para atuar na EC.
- **O₂**: Caracterizar como são construídos esses saberes e identidades profissionais, destacando a influência das ideologias, *habitus* e formações discursivas.
- **O₃**: Identificar quais formações discursivas são incorporadas e/ou descartadas quando os educadores ingressam nas corporações, apontando a sua incidência para a modificação cognitiva deles.

Para alcançar os objetivos e produzir uma Análise Cognitiva a partir de uma análise discursiva fundamentada na ADf, compreendendo os sentidos produzidos por educadores em suas práxis na educação corporativa ao transitarem pelos espaços escolares e corporativos, propomos como dispositivo inicial de orientação da pesquisa a seguinte questão:

- **Como o ingresso em uma nova comunidade discursiva na corporação modifica cognitivamente o profissional de educação?**

Convergingo com os objetivos previstos, elencamos também algumas proposições iniciais que orientaram a construção desta tese: § é possível realizar uma Análise Cognitiva fundamentada numa Análise de Discurso, utilizando dispositivos analíticos relacionados à cognição; com isso não estamos dizendo que um campo contém o outro, mas que é possível estabelecer relações entre eles e constituir, a partir destas relações, ferramentas teórico-metodológicas para o estudo da cognição; § acreditamos que os sujeitos que transitam por esses dois mundos (escola – corporação) não apenas se modificam cognitivamente, mas também modificam esses espaços, produzindo novos sentidos nas suas produções discursivas e que produzir novos sentidos é também produzir novos conhecimentos (VIGOTSKY, 2003).

O desdobramento dessas duas proposições iniciais nos levaram a elaborar uma terceira hipótese para compreensão da mudança cognitiva, nesta perspectiva, § acreditamos que, ao demonstrar a viabilidade de fazer uma Anco a partir da ADf, poderemos também propor uma explicação para a dinâmica cognitiva vivenciada pelos sujeitos deste estudo, destacando aspectos da confluência de elementos sociais nos pensamentos individuais, indicando seu possível fluxo sócio-cognitivo que caracteriza a mudança cognitiva produzida neste processo de migração da educação escolar para a EC. Convencionamos chamar este processo de (In)Fluxo Sócio-cognitivo, cuja explicitação e descrição mais detalhada de seu desenvolvimento será feita no final do próximo capítulo e a sua realização será apresentada no sexto capítulo, dedicado à análise dos resultados encontrados.

Enfim, esta pesquisa possui em seu contexto a relação existente entre sociedade e conhecimento, com seus desdobramentos que promovem maior estreitamento dos processos de aprendizagem e trabalho, os quais cada vez mais se fundem como partes integrantes de uma mesma ação no interior das organizações, que demandam por uma nova forma de relacionamento com o conhecimento, exigindo dos profissionais responsáveis por elas um processo de reflexividade e aprendizagem contínua, tornando-os “eternos aprendizes” e cujo principal desdobramento é o rompimento da fronteira entre trabalhar e aprender, fenômeno especialmente refletido através do crescimento das atividades de EC no Brasil e no mundo, em que os educadores podem se inserir e atuar criticamente.

2 A MATERIALIDADE DO DISCURSO E SUA INDISSOCIABILIDADE DA AÇÃO: UMA RELAÇÃO MEDIADA PELA LINGUAGEM, HABITUS, IDEOLOGIA, REFLEXIVIDADE, SABER E IDENTIDADE PROFISSIONAL.

“Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto.” (Vigotski).

2.1 MARCO TEÓRICO: PRIMEIROS APONTAMENTOS...

O marco epistemológico deste estudo sustenta-se nos princípios gerais da Análise de Discurso francesa (ADf) segundo Pêcheux (1990) e Orlandi (2002), o qual considera um dispositivo teórico da interpretação suplementado por um dispositivo analítico. O primeiro engloba e abrange os pressupostos e referenciais teóricos da ADf e o segundo é uma individualização e personalização da pesquisa, realizada pelo pesquisador através dos seus referenciais, os quais, podem ser externos aos referenciais específicos da ADf e funcionam como uma “segunda lente” sobreposta para a leitura do fenômeno analisado (ver figura 1, pág. 46). Tal lente analítica está ancorada nos referenciais ligados às profissões em seus aspectos culturais e cognitivos. Desta forma, buscamos constituir o marco teórico do estudo fundamentando, por um lado, a materialidade do discurso, através do lastro oferecido pela ADf (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2002), e, por outro, justificando a sua relação indissociável com a ação, a partir de autores e conceitos que apontam para uma relação de dualidade (GIDDENS, 1984; CARIA, 2013) entre os processos discursivos e práticos do fazer/saber profissional.

Em sua concepção original, Giddens (1984) propôs a noção de dualidade, que não significa dualismo, para explicar a relação entre agência (dimensão dos indivíduos) e estrutura (dimensão dos sistemas e estruturas sociais), duas dimensões que coexistem com autonomia relativa, influenciam-se reciprocamente, constantemente e podem interferir, de forma articulada ou não, na realidade social,

uma concepção diferente da noção de dialética do materialismo histórico, em que o produto final pode ser uma quase “fusão” das duas dimensões, a exemplo do que ocorre na relação entre pensamento e linguagem em Vigotski (2003). Acreditamos que esta noção de dualidade, adotada também por Caria em seus trabalhos de etnografia profissional, se aplique à relação indissociável entre discurso e ação proposta nesta tese.

Tomamos como pressuposto a existência de uma ação que não ocorre dissociada do discurso e de um discurso que possui materialidade e é inseparável da ação, numa relação de dualidade, que sustenta o arcabouço teórico elaborado como lastro para o trabalho de campo e sua análise. Assim, destacamos inicialmente os conceitos de discurso, ideologia, formação discursiva, sujeito, interdiscurso, comunidade discursiva e condições de produção do discurso, para fundamentar a materialidade do discurso ao lado das noções de reflexividade, *habitus*, *entre-lugar*, conhecimento tácito, saber e identidade profissionais, que sustentam a sua relação dual com a ação e complementam o referencial epistemológico da ADf, agindo como o dispositivo analítico necessário para a análise cognitiva do sujeito neste fenômeno estudado, complementando as perspectivas simbólicas e práticas do discurso.

Procuramos articular os conceitos em destaque neste marco teórico, com a finalidade de compreender os sujeitos, profissionais de educação, tendo como proposição inicial, para compreensão do fenômeno, a existência de um (in)fluxo sócio-cognitivo que representa a dinâmica cognitiva dos sujeitos, os quais constroem e reconstroem o mundo objetivo (realidade existente) na forma de um mundo vivido subjetivamente, atravessado também pelo seu inconsciente, visto que este mundo/realidade não lhes é transparente, mas passível de um processo interpretativo em sua apreensão e incorporação; essa interpretação é orientada pela ideologia (dentro da perspectiva simbólica discursiva) e pelo *habitus* (dentro da perspectiva da ação e consciência prática), os quais são “costurados” pelo fio condutor dos sentidos produzidos nas relações sociais ancoradas no saber fazer (saber profissional) e pelas formações discursivas assumidas (saber dizer), sustentadas pela linguagem materializada nas produções discursivas, que revelam as dinâmicas, intercâmbios e movimentações realizadas por eles ao transitarem pela “*entre-posição*” da educação escolar e corporativa.

Esse processo está situado em uma sociedade marcada pela modernização reflexiva, a partir da qual dimensões aparentemente contraditórias, como objetividade e subjetividade, desejo e inteligência, individualidade e coletividade, consciente e inconsciente são reconciliadas no processo de produção discursiva dos sujeitos, que são interpelados por esses múltiplos elementos, visto que, ao viver e trabalhar em sociedade, incorporam as contradições e dilemas próprios de seu mundo. Nesta perspectiva, produzir sentidos é construir conhecimentos para atuar neste mundo.

A identidade profissional constituída neste processo é entendida como uma síntese provisória construída pelos sujeitos para agirem e se posicionarem discursivamente: o discurso é compreendido aqui como este lugar privilegiado, através do qual podemos acessar e analisar este fenômeno complexo, percebendo algumas relações mediadas pelas dimensões individuais e sociais de uma dinâmica sócio-cognitiva presente na linguagem dos sujeitos. O presente capítulo buscou formular os conceitos que dão sustentação teórica a essa explicação posta aqui sucintamente e ao seu instrumental analítico, através da harmonização dos conceitos mencionados, os quais oferecem o subsídio para a construção desta tese.

É necessário destacar, logo de início, que, na base deste referencial, fornecendo o seu lastro fundamental de sustentação e harmonização teórica, encontra-se o pressuposto epistemológico de concepção de mundo ancorado na noção de complexidade proposta por Ilya Prigogine (2003), para quem a realidade é constituída tanto por uma dimensão estrutural, racional, previsível, universal; como também por uma dimensão imprevisível, eventual, não determinista, denominada por ele de acontecimento, o qual:

Implica a idéia de que uma situação pode ou não ocorrer, que ela é sempre uma contingência [...]. Ele introduz um elemento de incerteza na previsão do futuro, demonstrando, desse modo, o caráter não determinista da história humana. (PRIGOGINE, 2003, p.2).

Para Prigogine, a simples existência de acontecimentos na natureza é uma evidência da impossibilidade de predeterminação do futuro, que este é uma realização única dentre inúmeras possibilidades diferentes de realização, que a ordem é fruto da desordem, enfim, que nosso universo é composto de caos e ordem - que ele é essencialmente "caórdico". Nas Ciências Sociais, um pressuposto

semelhante de compreensão da realidade foi assumido pela ADf, em que Pêcheux (1997) construiu a noção de discurso como constituída por estrutura e acontecimento: uma dimensão previsível ao lado de uma imprevisível.

Esta filiação inicial é necessária, pois permite explicitar o fio condutor que tecerá a construção do marco teórico desta pesquisa, costurando os conceitos e noções formuladas a partir dessas premissas, bem como situar onde nosso texto habita, diferenciando nossa compreensão do fenômeno estudado das visões epistemológicas estruturalistas e pós-estruturalistas de muitos autores das ciências humanas, com os quais dialogamos neste trabalho, incorporando, reformulando e ressignificando alguns dos seus conceitos, a partir desta nossa perspectiva inicial assumida.

É necessário ressaltar, também, que existe uma grande diversificação interna entre essas duas correntes epistemológicas (estruturalismo e pós-estruturalismo) das quais nos diferenciamos e que elas também apresentam distintas “intensidades” de incorporação de seus enfoques e postulados nas obras dos representantes de suas abordagens, e, até mesmo, em diferentes fases da obra de um mesmo autor: neste caso, podemos exemplificar a partir de dois autores citados neste texto, Foucault e Giddens, cujos pensamentos são identificados algumas vezes como estruturalistas e outras como pós-estruturalistas, dependendo do momento em que produziram seus trabalhos; reconhecemos essas nuances, mas sinalizaremos essas correntes a partir de um enfoque mais abrangente e tentaremos enquadrar suas perspectivas a partir do sentido apreendido por nós na leitura de seus conceitos e noções.

Concluimos este texto com a proposta de uma “hipótese”, formulando a relação que percebemos existir entre as noções apresentadas, a qual foi representada graficamente através de uma figura analítica do processo que denominamos de “(In)Fluxo sócio-cognitivo” (ver figura 4, pág. 98). Elaboramos também dois quadros para organizar a relação que percebemos existir entre a ADf e Anco (quadro 1, pág. 94) e uma matriz para a análise, contendo os elementos e dimensões que orientarão a observação, registro e interpretação no trabalho de campo (quadro 4, pág. 150).

Vale ressaltar, que o dispositivo analítico proposto aqui complementa o dispositivo teórico da ADf, incorporando novas noções que permitem a sua operacionalização como uma opção viável de realização de Análise Cognitiva, o que

acreditamos caracterizar uma dobra desta tese: realizar uma Análise Cognitiva (Anco) a partir da Análise de Discurso francesa (ADf), a qual, por sua vez, foi subsidiada por uma compreensão da relação existente entre o sujeito da pesquisa e as *entre-posições* escolar-corporativa, nas quais ele se modifica ao transitar para produzir seus discursos e construir seus saberes profissionais.

Acreditamos que o diálogo e a complementação dos dispositivos teóricos e analíticos deste estudo, que sustentaram a descrição e interpretação do *corpus* produzido, orientaram o desenvolvimento e conclusão da tese, cujo propósito é compreender a dinâmica sócio-cognitiva que os profissionais de educação experimentam ao transitarem entre os processos educativos dos espaços escolares e corporativos, nos quais modificam suas formações discursivas e saberes profissionais, através da reflexividade materializada nas suas produções discursivas e refletidas em suas identidades e saberes profissionais, os quais sofrem as interpelações e orientações das suas ideologias e *habitus*.

2.2 PRIMEIRA PREMISA: A MATERIALIDADE DO DISCURSO

Para fornecer fundamento à teoria científica, na qual esta pesquisa está sustentada e revelar a base de seus postulados, continuaremos explicitando sobre qual concepção da realidade e do mundo nos apoiamos e qual o campo epistemológico da Filosofia da Ciência subscrevemos: a construção deste capítulo, tem como finalidade apresentar a filiação epistemológica através da qual este texto está construído e de onde produz suas afirmações e conclusões; esta epistemologia subsidia o trabalho empírico, com toda sua interpretação e compreensão do fenômeno investigado.

Avançamos, assim, neste marco teórico, situando a nossa filiação epistemológica para abordar o fenômeno sócio-cognitivo desta pesquisa: não nos localizamos na corrente estruturalista do pensamento, cujos reflexos foram em grande medida materializados na racionalidade da sociedade moderna, para a qual as estruturas são fundamentais e que se baseia na crença do progresso linear, fruto do controle advindo do conhecimento científico e da existência de verdades absolutas, a ponto de negarem a emergência do acontecimento e de eventos

imprevisíveis. Tampouco, subscrevemos a corrente pós-estruturalista, que nega as estruturas, o racionalismo da sociedade moderna e não reconhece a sua preponderância para os fenômenos sociais. Situamos nossa epistemologia a partir de um pensamento que compreende a complexidade dos fenômenos caracterizados pela estrutura e pela emergência do acontecimento: em suma, enxergamos a sociedade como uma sociedade reflexiva, produto das tensões entre as suas estruturas e acontecimentos; uma visão sustentada pela noção de complexidade de Ilya Prigogine (2003) e que toma como base, para o campo social e discursivo, a concepção de Estrutura e Acontecimento desenvolvida por Peuchêux (1997) em sua teoria geral do discurso.

Percebemos que este discurso, cuja concepção foi proposta por Peuchêux (1997) e que vem sendo atualizada por Eni Orlandi (2002), é um lugar privilegiado para estudar o fenômeno sócio-cognitivo sobre o qual nos debruçamos: ele integra e articula dimensões aparentemente contraditórias, tais como o consciente e inconsciente, o social e o individual, o desejo e a inteligência, o objetivo e o subjetivo, o estrutural e o imprevisível. O discurso comporta e reconcilia, em seu interior, o funcionamento destas dimensões, através das quais os sujeitos se constituem desmontando e remontando tais elementos contraditórios, frutos do mundo social em que vivem, através da dialogicidade presente no seu convívio sócio-profissional, sem negar ou apagar as incoerências e contradições deste mundo, antes, superando-as em um novo que se reflete nos saberes e identidades profissionais constituídas como tentativa de síntese provisória para se posicionar e agir profissionalmente.

As afirmações feitas até aqui nos levam a compreender o discurso como o instrumento principal e expressão privilegiada das operações cognitivas dos sujeitos. Se desejarmos conhecer e compreender como um sujeito interpreta sua realidade e constrói sua identidade, uma opção metodológica válida é analisar a sua produção discursiva plasmada também em suas ações: destacamos, inicialmente, que a noção de discurso, adotada pela ADf e utilizada aqui, engloba essas duas perspectivas (PÊCHEUX, 2011; ORLANDI, 2002): é a partir dela que avançaremos no desenvolvimento do marco teórico.

Este Discurso, ao qual nos referimos, não é apenas a fala ou o bate papo, não é apenas o texto, a palavra ou a linguagem, muito embora todas essas coisas lhe

interessem (MICHINEL, 2014): ainda que essas diferentes formas de expressão estejam presentes em sua composição, elas não estão organizados aleatoriamente, soltas e vazias, muito pelo contrário, estão bem articuladas, pois ao pretendermos veicular sentidos nas nossas ações e comunicações, realizamos significativas atividades intelectuais para escolher as palavras e o modo de agir, ou mesmo, quais temas, quais termos léxicos ou construções sintáticas iremos adotar, os quais estão impregnados por nossas disposições (sejam elas conscientes ou inconscientes), pelas orientações culturais, posições sociais e ideologias.

A origem do conceito de discurso está ligada à corrente de pensamento estruturalista: antes de assumir o sentido empregado pela perspectiva francesa, inaugurada por Pêcheux e atualizada no Brasil por Eni Orlandi, que complementa a dimensão estrutural com uma dimensão não determinista, aberta ao imprevisível e incontrolável devir do acontecimento, tal noção passou por muitas modificações e significados, inclusive dentro da escola francesa, como a perspectiva proposta por Foucault. Faremos uma breve retomada deste percurso, através dos referenciais franceses de Foucault, Maingueneau, Charaudeau e anglo saxônico de Van Dijk, para, então, culminarmos com as noções e ideias assumidas e complementadas pela perspectiva francesa “pêcheutiana” que adotamos.

Segundo Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2008), desde a década de 1980, há uma proliferação do termo “discurso” nas ciências da linguagem, termo esse empregado tanto no singular como no plural, para designar diversas e divergentes concepções. Para esses autores, tal proliferação é “o sintoma de uma modificação no modo de conceber a linguagem” (p.169) e o seu conceito está relacionado à presença de um conjunto de ideias-força, das quais destacamos algumas que nos interessam.

Uma dessas ideias afirma que todo discurso é, por natureza, contextualizado, pois não é possível atribuir sentido a um enunciado fora do seu contexto, ou seja, essa é uma condição essencial de sua existência; para Van Dijk (2005), um dos principais nomes da análise de discurso anglo saxônica, o contexto é uma ponte que estabelece as relações entre as estruturas sociais e as estruturas discursivas, um posicionamento, uma representação social que os sujeitos fazem da situação comunicativa. Muito antes de Van Dijk, Vigotski (2003, p.181) já havia afirmado que “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos

diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido”. Outra ideia defende que o discurso é uma forma de ação, pois toda a enunciação constitui um ato que modifica a realidade, a exemplo de uma ameaça, uma asserção, uma conversa ou uma ofensa; por sua vez, uma ideia-força defende o pressuposto de que o sentido de um enunciado sempre é assumido a partir de um interdiscurso, visto que essa é a via necessária para que possamos interpretá-lo: ele só adquire sentido no interior de um universo ilimitado de outros discursos, entre os quais se estabelece e se relaciona.

Outro pesquisador francês, muito citado e relacionado ao conceito de discurso, é Michel Foucault, para quem o discurso é um conjunto de enunciados que compartilham da mesma formação discursiva (1969b). Tomamos, assim, parte da definição que Foucault (1996, p. 10) oferece à noção de discurso, para ir um pouco além dela:

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Foucault apresenta uma concepção estrutural do discurso. Acreditamos que ela está parcialmente correta, pois o discurso é estrutura, é significado estabilizado, mas também é acontecimento e sentido dinâmico, que emerge da imprevisível relação estabelecida entre os sujeitos e as suas realidades vivenciadas: ele é capaz de construir o acontecimento de que fala, de desestruturar e reestruturar as redes e trajetórias sociais dos quais irrompe (PÊCHEUX, 1990). Subscrevemos a compreensão de discurso proposta pela corrente francesa, mas é a partir da perspectiva trazida por Michel Pêcheux, para quem o discurso é efeito de sentidos entre locutores, concepção que, conforme já sinalizamos anteriormente, vem sendo atualizada por Eni Orlandi: entendemos, dessa forma, o discurso não apenas como um sistema de representação da realidade, mas também como um processo social, complexo e dinâmico, uma prática social (ORLANDI 2002, p. 71): “É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática [...]”; prática que pode ser acessada pelo texto, pelo inconsciente, pela linguagem e pela história. Em suma, o discurso para nós é um objeto tridimensional, que possui sua materialidade e é constituído pelo entrecruzamento da linguagem, história e inconsciente psicanalítico (MICHINEL, 2014).

Compreendemos o discurso como um processo, uma prática social e um produto do conhecimento humano: ele é fruto do uso social da cognição humana, portanto, ao produzir seu discurso, o sujeito é interpelado pela estrutura estável fornecida pela língua, gramática e significados das palavras, à qual se submete para poder falar, ao mesmo tempo que é livre para empregar os múltiplos e divergentes sentidos que essa “mesma” palavra pode assumir em contextos distintos, ou quando produzidas por distintas situações e posições ocupadas por ele. Acreditamos que este sujeito também é interpelado pelo inconsciente (perspectiva psicanalítica) neste processo, o qual gera fraturas e rupturas em sua produção discursiva, que é marcada pela sua subjetividade, desejos e medos: muito da sua produção discursiva lhe foge ao controle e, até mesmo, consciência, pois acredita ser a origem do que diz, mas o que diz já está “grávido” da história de seu tempo, impregnado pelo interdiscurso, pelos valores e sentidos postos pela ideologia que o orienta na sua discursividade.

Em suma, compreendemos o discurso como um fenômeno constituído nesta tridimensionalidade da história, linguagem e inconsciente de um sujeito que comporta o instável com o estável, o consciente com o inconsciente, o pessoal com o coletivo, o objetivo com o subjetivo, o macro com o micro, dimensões que operam na sua produção discursiva, as quais se realizam neste “pêndulo” estrutura e acontecimento: é a partir desta concepção de discurso e de uma sociedade constituída por uma dimensão racional, sustentada pela estrutura, ao lado de uma dimensão imprevisível, interpelada pelo acontecimento, que expõe a subjetividade e individualidade dos fenômenos sociais, que compreendemos o discurso. A dimensão do acontecimento funciona como uma “porta da teoria” contra o determinismo; é através desta perspectiva que incorporamos os outros conceitos deste marco teórico e compreendemos o processo de modernização reflexiva, traço contemporâneo da sociedade em que os educadores transitam entre os espaços escolares e corporativos. Um enunciado se torna discurso, quando fazemos emergir o funcionamento dos elementos que operam na construção de seus sentidos.

Outro conceito crucial para a realização desta pesquisa é o de ideologia: semelhante ao que aconteceu com o conceito de discurso, que tem uma larga utilização popular, é importante fazer uma breve retomada de seu percurso e explicitar a concepção praticada na perspectiva da ADf, adotada neste estudo.

Para o senso comum, a ideia de ideologia se confunde com a ideia de paradigma, representação de mundo, como o conjunto de princípios filosóficos que orientam as pessoas em suas vidas ou uma consciência de grupo. No interior das Ciências Sociais, o conceito de ideologia recebeu diversas definições, sendo que uma das mais conhecidas é a de Aron (1968, p. 375), que a descreve como “um sistema global de interpretação do mundo social”, uma concepção demasiadamente racionalista e idealista, que recebeu muitas críticas e reformulações de empiristas e representantes do materialismo histórico. Dentre os marxistas que utilizaram tal conceito, destaca-se Gramsci (1986, p.16), para quem a ideologia é “o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. Esta compreensão coloca o conceito de Aron de “cabeça para baixo”, pois para ele não é a representação do mundo que organiza as relações sociais, mas justamente o inverso: são as relações de produção da vida material que determinam as relações sociais e a estrutura das práticas sociais; para o materialismo histórico, essas estruturas sociais serão reforçadas, reproduzidas, perenizadas e difundidas nas superestruturas, espaço das teorias e onde as ideologias irão operar. Essa é uma consideração importante para entender a noção de ideologia adotada na ADf, a qual foi incorporada a partir da reformulação que Althusser (1980) deu ao conceito, ao revirá-lo de “ponta-cabeça” novamente, desvinculando-o da realidade prática social e o aproximando da visão idealista tão criticada pelo materialismo histórico.

Para Althusser (1980), a ideologia é uma estrutura autônoma que (sobre)determina, em última instância, o sentido da ação social e o funcionamento da vida social (OLIVEIRA, 2013). Segundo ele, diferentemente da noção marxista, a ideologia não tem história, é semelhante ao inconsciente de Freud (autor em que ele se inspirou para definir seu conceito), não estando presa à historicidade do mundo e suas determinações materiais; ainda para o autor (ALTHUSSER, 1980 a, p.77), “a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições materiais de existência”. O autor foi mais radical ao afirmar que: “É a natureza imaginária desta relação que fundamenta toda a deformação imaginária que se pode observar em toda ideologia” (idem, p. 81).

A concepção de ideologia empregada na ADf foi construída a partir dessa teoria geral das ideologias que Althusser (1980) elaborou ao fazer uma releitura de Marx, pois como ele a compreende como a representação de uma relação imaginária dos indivíduos com as suas condições concretas de existência, ela funciona necessariamente através do assujeitamento a que esses indivíduos se submetem e / ou são submetidos para “pensar a partir de uma determinada perspectiva” a realidade com a qual se deparam e interpretam: uma incorporação inconsciente de valores e predisposições interpretativas.

Dentro da perspectiva da ADf, a ideologia ocupa uma posição central: ela é “o impensado no pensamento”; um dizer inscrito em nós antes do nosso dizer; os sentidos que já estão postos, impregnados e fecundando as palavras e enunciados que pronunciamos; uma predisposição que foge ao patrulhamento da consciência e orienta a nossa produção discursiva, enfim, aquilo que “engravidar” de sentidos os nossos discursos, que são as suas expressões materiais. Destacamos, assim, que a ideologia será mais eficaz quanto mais dissimulada estiver, funcionando como o referencial para a interpretação que opera inconscientemente em nós, atuando como:

Um dizer já dito e significado que sustenta o nosso próprio dizer. E isto é o que constitui a ideologia na análise do discurso. Quando interpretamos, interpretamos com sentidos já postos, evidentes, e nem sabemos como eles se formaram em nós. Estão lá. Disponíveis. Fazem parte de nossa memória, nosso “saber” discursivo. Desde que ouvimos algo, esses sentidos estão lá prontos para “significarem”. Com efeito, é por esse modo de funcionamento ideológico da linguagem que passamos sem refletir. (ORLANDI, 2012 p. 148).

É possível notar a preponderância dos aspectos inconscientes em relação à visão mais consciente que este conceito vinha sendo abordado até então nas Ciências Sociais, influenciado pela filosofia marxista. Destacamos, que Pêucheux foi pioneiro no processo de vincular o inconsciente, o discurso e a teoria das ideologias em um mesmo arcabouço epistemológico, resultando na reformulação e derivações de novos conceitos, tais como o de formação discursiva e interdiscurso, os quais serão retomados no decorrer deste texto.

Orlandi (2012) afirma, a partir da sua leitura de Pêucheux (1975), que o que torna possível observar a relação existente entre o real e o imaginário é a ideologia, que é a expressão e materialidade do discurso, pois, para Eni Orlandi:

O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre língua e ideologia. Discursivamente, consideramos que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Por isto, ao observarmos como a língua produz sentidos temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos. A ideologia, por sua vez, está em que o sujeito, na ilusão da transparência e sob o domínio de sua memória discursiva – *alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente* – pensa que o sentido só pode ser “aquele” quando na verdade ele pode ser outro. (ORLANDI, 2012 p. 153).

Dessa forma, entendemos que não há sentido sem o processo de interpretação e é justamente essa interpretação, que está impregnada da ideologia que a orienta, responsável pela exposição de toda a complexidade do fenômeno discursivo e ideológico, os quais são tecidos pelas complexas e intrincadas relações entre os sujeitos, língua, saber, inconsciente e história, visto que “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (idem, p. 72).

Nesse ponto, convém resgatar uma importante diferenciação que Pêucheux propõe para o conceito de ideologia, pois, para ele, há uma dupla identificação que ele denominou de tipo “B” e tipo “A”:

A ideologia, enquanto referida ao *processo de produção*, aparece como o processo original pelo qual conceitos operatórios técnicos, tendo sua função primeira no processo de trabalho, são destacados de sua sequência operatória e recombinaos em um discurso original [...] Conviremos chamar *efeito de conhecimento ideológico de tipo “A”* o efeito produzido por esta organização.

A outra face do processo, a saber, as relações sociais de produção, permitem atribuir à ideologia a função de um mecanismo que produz e conserva as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção nas sociedades de classe, e antes de tudo a “diferença” fundamental: empregador/trabalhador. Pode-se então dizer que a ideologia tem aqui por função fazer reconhecer aos agentes da produção seu lugar no interior dela: chamaremos *efeito de conhecimento ideológico de tipo “B”* o efeito desse mecanismo. (PÊUCHEUX [1967], 1995 p. 67).

Associamos a definição de ideologia tipo “A” com os aspectos culturais que interpelam os sujeitos durante suas vivências e experiências sociais e a ideologia tipo “B” com a sua posição social, de classe, ocupada pelo sujeito na estrutura social: a primeira está mais ligada às convicções, princípios e valores que o sujeito constrói nas suas interações sociais e às representações delas decorrentes; a segunda estaria mais ligada ao reconhecimento e aderência que ele faz a uma

identificação coletiva, de classe social, para agir, posicionar-se e se comportar de acordo com as expectativas que se tem dela. (MICHINEL, 2014).

Esses dois conceitos abordados, discurso e ideologia, são basais para a compreensão do fenômeno que os educadores experimentam atualmente (a partir da perspectiva que propomos), visto que são atravessados, interpelados e assujeitados pela cultura organizacional e identidade profissional (ideologia tipo “A”), ao mesmo tempo em que se reconhecem em uma determinada posição social (ideologia tipo “B”). Essa constatação faz emergir a seguinte questão: quais desses elementos (tipos ideológicos) são mais preponderantes para a construção de suas identidades e saberes profissionais? A priori, teríamos duas possibilidades: a ADf, tomando como pressuposto a primazia da ideologia tipo “B” nesse processo, e, por sua vez, a etnografia profissional (CARIA, 2013), que nos parece considerar que a ideologia tipo “A” tem um papel mais decisivo. Esperamos observar os efeitos dessas ideologias e as flutuações pelas quais os sujeitos transitam através do trabalho de campo e análise do *corpus*. Quando possível, sinalizaremos para o tipo mais incidente.

Outro conceito chave para a realização do presente estudo, o qual deriva desses dois primeiros, é o conceito de formação discursiva, que, como já foi dito, é definido “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2003, p.43). Quem primeiro formulou a sua definição foi Foucault, através de um enfoque epistemológico estruturalista e para quem esse conceito designava um conjunto de enunciados estruturados em torno de um mesmo sistema de regras determinadas historicamente: falava-se em formação discursiva presente nos discursos comunistas, discursos jurídicos, médicos etc. Pêcheux retomou e reformulou esse conceito, a partir do marxismo althusseriano, propondo que toda formação social é estabelecida através da relação de classes, as quais, por sua vez, são constituídas por posições ideológicas e pelas representações imaginárias dos interlocutores, sendo que “Essas formações ideológicas incluem ‘uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito”. (CHARAUDEAU, 2008 p. 241).

Desta forma, Pêcheux combina em sua concepção de formação discursiva, a perspectiva estruturalista e racional dos enunciados e classes sociais, com a

singularidade das representações imaginárias dos interlocutores, pois, para conhecer a formação discursiva de um sujeito, não basta conhecer sua classe social, o gênero discursivo adotado por ele; é preciso conhecer também a imagem que ele tem de si, do outro e do referente: elementos dinâmicos que emergem na produção discursiva e configura o pêndulo “estrutura e acontecimento” que tratamos inicialmente, os quais também se aplicam aos demais conceitos do referencial teórico, tais como comunidade discursiva, condições de produção do discurso e sujeito, destacados da ADf.

Vale frisar, que essa formação discursiva é elaborada a partir das condições de produção do discurso à qual o sujeito falante está submetido, conforme Michinel e Fróes Burnham (2007, p. 370) situaram:

Trata-se aqui do que é exterior ao discurso e o *condiciona*. Estas condições de produção estão conformadas por *formações imaginárias* dos falantes, isto é pela imagem que o falante tem de si próprio e de seu ouvinte e também do referente. A história, a memória, a ideologia, a interdiscursividade e intertextualidade são também constitutivas das condições de produção. Ainda mais, não olhamos para as condições de produção de uma perspectiva causal. Elas medeiam a produção de sentidos, isto é a condicionam, mas não são per se causas ou efeito desses sentidos produzidos.

Esse é um conceito que articula a relação entre a produção discursiva e inscrição do sujeito, a partir de uma determinada ideologia, em um campo social específico: a formação discursiva adotada por esse sujeito funcionará como uma espécie de “senha de acesso” à comunidade em que ele está se assujeitando, o saber falar que influencia o seu comportamento, interpretação e atribuição de sentidos ao que é experimentado nos espaços sociais. Tal indivíduo passa a ser, desde então, um sujeito ideológico, inscrito numa determinada ideologia. Visto que há uma mudança de sentido das palavras, dependendo da formação discursiva a que estão filiadas, essa noção será muito útil para compreender como os educadores assumem, descartam e se filiam às formações discursivas com as quais se deparam em seus deslocamentos entre os mundos escolares e corporativos.

Seguindo essa linha argumentativa, de apresentar os conceitos necessários e incorporá-los ao referencial epistemológico do estudo, a partir de suas complementaridades, faz-se necessário retomar o conceito de interdiscurso, que está inseparavelmente ligado ao conceito de formação discursiva, sendo ele o

resultado da articulação contraditória de formações discursivas relativas às formações ideológicas contrárias. (COURTINE, 1981).

O interdiscurso pode ser compreendido como um conjunto estruturado das formações discursivas que falam antes e são capazes de evidenciar as ilusões dos sujeitos, que pensam que são a origem do que dizem ou que só há aquela forma de dizê-lo: é o elemento do discurso que a análise realizada procurou evidenciar para desvelar esta ilusão, descortinando o não dito para interpretar o dito. Para Charadeau e Mangueneau, o interdiscurso ocupa um papel de primazia dentro da ADf, sendo um:

Conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros [...] com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita. Esse *interdiscurso* pode dizer respeito a unidades discursivas de dimensões muito variáveis: uma definição de dicionário, uma estrofe de um poema, um romance... (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2008 p. 286).

Entendemos que o interdiscurso fornece os parâmetros e limites para a análise realizada, permitindo ao analista contrastar o discurso interpretado com as distintas formações discursivas destacadas no *corpus* constituído, ajudando a explicitar seu interdito, pois “A formação discursiva, ao delimitar a zona do dizível legítimo, atribuiria por isso mesmo ao Outro a zona do interdito, isto é, do dizível faltoso” (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2008 p. 37); isso faz do interdiscurso o delimitador das fronteiras da formação discursiva do sujeito, fornecendo o escopo de trabalho para o analista ampliar a discursividade do material interpretado, revelar as formações discursivas que foram acionadas, os sentidos contidos no que não está dito, o que foi interdito, o que foi assumido, enfim, caracterizar os processos discursivos do fenômeno analisado.

Outra derivação importante do conceito de discurso e de ideologia, o qual é solidário à definição das formações discursivas, é o conceito de comunidade discursiva (CD), que nos interessa por se mostrar fundamental para a análise dos enunciados e das regulações que os interlocutores constroem em suas produções discursivas, visto que ele possui:

Sua identidade marcada pelos *saberes de conhecimento e de crença* nos quais seus membros se reconhecem e dos quais dão testemunho ao produzirem discursos que circulam no grupo social. Essa comunidade

discursiva é portadora de julgamentos, portanto, é formadora de opiniões [...] é marcada por maneiras de dizer mais ou menos rotineiras, constitui o “saber dizer”, os “estilos”, nos quais os membros da comunidade se reconhecem. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008 p. 109).

Dessa forma, entendemos uma comunidade discursiva (CD) como um grupo de sujeitos que compartilham das mesmas formações discursivas, de semelhantes e rotineiras formas de dizer e fazer, a partir das quais se reconhecem e se compreendem, delimitando assim uma fronteira entre eles e os “outros”. Percebemos uma ligação entre a CD e a noção de contexto, que se materializa nos contornos das comunidades discursivas, há aqui a conexão entre as estruturas sociais e os seus desdobramentos em estruturas discursivas, nos quais os sujeitos se organizam, posicionam e reconhecem.

Trata-se de um ponto de encontro e interação da dimensão social com a individual, visto que “os modos de organização dos homens e de seus discursos são indissociáveis; as doutrinas são inseparáveis das instituições que a fazem emergir e que as mantém” (idem, p. 108). Este conceito ajuda a compreender o movimento empreendido pelos educadores ao transitarem pelos ambientes escolares e corporativos, seus posicionamentos e representações, juntamente com suas assimilações e apagamentos das formações discursivas correspondentes às comunidades nas quais ingressam e interagem, mesmo quando não estão conscientes desses fenômenos. A noção de CD é crucial para que possamos caracterizar e compreender melhor o espaço de trabalho da educação corporativa (EC): A EC é o espaço e contexto onde essas CD se formam; a nossa concepção sobre esse tema será apresentada no próximo capítulo, a partir do qual destacaremos algumas características ideológicas, alguns interdiscursos e formações discursivas desses ambientes, elementos que interferem diretamente nas movimentações cognitivas e deslizamentos discursivos dos profissionais de educação.

Outro conceito que destacaremos aqui é a noção de sujeito adotada neste estudo, a qual é empregada pela ADf e que abrange o sujeito do inconsciente da psicanálise, sujeito da história e da linguagem: constituído por uma dimensão racional, que organiza a realidade através da estrutura simbólica da linguagem; que se posiciona e modifica neste mundo racionalmente, a partir das condições materiais

de sua história, e que também incorpora este mundo objetivo como mundo vivido subjetivamente, interpelado por seu inconsciente, marcado pelos seus desejos, motivações e medos, que são imprevisíveis.

Compreendemos este sujeito como um sujeito capaz de uma liberdade ilimitada e de uma submissão perfeita (HEINE, 2008), visto que ele é, ao mesmo tempo, um sujeito falante e também um sujeito falado e ele pode dizer qualquer coisa, desde que esteja submetido à língua, uma língua que é problematizada pela história e pelo inconsciente e, neste estudo específico, pela cognição e saber que orientam a sua atuação profissional: esta é uma ambiguidade presente na própria etimologia da palavra, pois a noção de sujeito é tanto significada em um sentido ativo e autônomo - “sujeito de” - ao mesmo tempo que comporta o seu reverso, passivo e submisso - “sujeito a”.

Assim, a noção de sujeito discursivo comporta essa contradição intrínseca de um indivíduo simultaneamente livre e submisso: que se assujeita à língua para poder dizer algo, que é filho do seu tempo com suas condições históricas e materiais e que é, ao mesmo tempo, interpelado pelo inconsciente, lugar onde a subjetividade não é transparente, sendo, antes, enigmática - demandando um processo decifrador para desvendar como ele se posiciona e produz seus discursos. Sua posição social, ideologia, cultura, identidade, história e saberes profissionais interferem diretamente nesse processo.

É esse sujeito da ADf, que também é consciente e marcado por sua capacidade de reflexão e reflexividade diante dos improvisos, produzindo discursos em sua atuação profissional, que tomamos como sujeito deste estudo, diferenciando-o das outras noções de sujeitos; indivíduos; agentes, ator social etc. que alguns dos autores (Lahire, Bordieu, Giddens, Dubar, Dubet, Caria), com os quais dialogamos neste estudo, utilizam em seus trabalhos.

Todos esses conceitos e definições, destacados para analisar as produções discursivas do nosso *corpus*, abrangem os elementos constitutivos do discurso e sua materialidade, os quais serão complementados, conforme indicação já feita, pelos conceitos e noções que dão lastro à sua inseparável relação com a ação, a segunda parte dessa proposição teórica: neste segundo tópico, apresentaremos os conceitos do nosso dispositivo analítico, os quais procuramos harmonizar e incorporar à nossa visão de um mundo, com suas produções discursivas, constituído pela complexidade

e complementaridade entre as dimensões racionais e imprevisíveis, vinculadas à estrutura e ao acontecimento dos fenômenos sociais.

Elaboramos uma imagem (Figura 1) para representar graficamente a relação de convergência entre os conceitos abordados aqui na primeira premissa, que contém o dispositivo teórico (DT: Discurso; Ideologia; Comunidade Discursiva; Sujeito; Interdiscurso; Condições de Produção; Formação Discursiva) do estudo, ao lado dos conceitos que discutiremos na segunda premissa, a qual engloba o dispositivo analítico (DA: Reflexividade; Habitus; Identidade Profissional; Entroposição; Conhecimento Tácito; Saber Profissional) desta pesquisa, que se sobrepõem como duas “lentes” de leitura:

Figura 1: Convergência entre o DT e o DA



(Fonte: Estudo da tese).

2.3 IMPLICAÇÕES CULTURAIS DA DINÂMICA SÓCIO-COGNITIVA

O referente da ADF desenvolvido até aqui, ligado à construção teórico-metodológica do conceito de discurso, permite-nos abordar e analisar aspectos importantes da perspectiva sócio-cultural da mudança cognitiva dos sujeitos acompanhados, sendo que percebemos uma preponderância dos aspectos sociais neste referente. Por sua vez, o referencial adotado para interpretar os aspectos relativos à ação profissional (atuação) desses sujeitos na EC destaca a perspectiva cultural deste mesmo processo, embora também se aproxime, em alguns momentos,

da dimensão social. Sendo assim, indicamos que os conceitos formulados a partir daqui estão mais implicados com a perspectiva cultural do fenômeno estudado.

Como o conceito de cultura, que ancora e media os demais conceitos e noções do nosso dispositivo analítico (DA), apresenta muita ambiguidade e diversidade dentro das ciências sociais, faz-se necessário explicitar, sucintamente, qual o nosso entendimento dele, a partir da perspectiva assumida pelos autores da Sociologia com os quais dialogamos neste trabalho. Não faz parte do escopo desta pesquisa fazer uma discussão sobre a noção de cultura ou mesmo sobre a cultura profissional, que se constitui no ambiente de trabalho; trazemos esta breve indicação para localizar previamente o nosso DA e situar nossa posição neste referente.

Para expor nosso entendimento, apoiamo-nos nas formulações propostas por Telmo Caria (2008), visto que ele concebeu suas noções de cultura e cultura profissional através do aporte teórico dos autores da Sociologia com os quais também dialogamos para a construção deste nosso marco teórico, a exemplo de Giddens, Dubar, Lahire, Bourdieu.

Subscrevemos, assim, uma visão fenomenológica de Cultura proposta por Caria (2008), entendida como uma prática social construída socialmente nas interações entre as pessoas, mediada por suas atividades cognitivas, as quais são expressas em sua reflexividade e nas suas produções simbólicas desenvolvidas em uma história determinada. Explicitando melhor sua compreensão deste objeto social, Telmo Caria (2008, p. 757) define cultura como uma prática social incorporada, oriunda de uma atividade cognitiva enaccionista:

Numa definição fenomenológica da cognição, a cultura é uma prática social que se incorpora (encarna) através das vivências dos atores sociais. Não é apenas uma representação mental ou discursiva, nem é apenas uma incorporação inconsciente. Não é um esquema prático (*habitus*), nem um esquema discursivo (*episteme* ou regime de verdade – cf. Felipe, 2008 p. 459-539) é uma consciência prática.

Nessa definição de cultura, que ele chamou de epistemologia da cultura-conjuntura, por buscar olhar criticamente o existente sem negligenciar o emergente (e que nos remete ao pêndulo estrutura – acontecimento), Telmo Caria compreende a cultura como uma prática social marcada pelos improvisos dos atores sociais, os quais dependem e são interpelados pela conjuntura social encontrada. Em suma,

esses atores sociais constroem a cultura mediando a herança social recebida com o presente vivido subjetivamente através de sua consciência prática da situação e do seu momento histórico.

Seguimos de perto este entendimento, pois percebemos a sua adequação à perspectiva de modernização reflexiva da sociedade contemporânea que assumimos e aos demais conceitos que destacamos para interpretar a atuação profissional dos participantes do nosso estudo. Ao detalhar melhor sua visão epistemológica de cultura, Caria acrescenta ainda que se trata de “uma reflexividade interativa, que só ganha autonomia teórico-empírica porque se destina, preferencialmente, à análise do trabalho e do conhecimento nos grupos profissionais” (idem, p. 758). Salientando seu recorte e interesse pela cultura que se estabelece entre os grupos profissionais, e que também nos interessa nesta pesquisa por conta das comunidades discursivas que se estabelecem neles, Telmo Caria (2008, p. 769) define cultura profissional como uma atividade sócio cognitiva,

Uma cultura profissional é uma forma identitária (no sentido de Dubar) e uma experiência (no sentido de Dubet) partilhada em situação (prática social em condições comuns de histerese estrutural) na atividade sócio-cognitiva.

Dessa forma, a cultura construída no ambiente de trabalho pelos profissionais que compartilham seus saberes faz com que eles coloquem em um “lugar comum” os significados das atividades desenvolvidas nesse contexto profissional, mobilizando e negociando os sentidos do fazer / dizer exigidos pelas tarefas demandadas nas corporações em que atuam.

Por fim, destacamos que esta noção de cultura ancora e media os referenciais do nosso dispositivo analítico que formularemos a seguir; ratificamos ainda que esses conceitos são ressignificados a partir do nosso referente teórico da ADf, assumindo assim, novos sentidos dentro das convergências que serão propostas no desenvolvimento deste capítulo.

2.4 SEGUNDA PREMISA: INDISSOCIABILIDADE ENTRE DISCURSO - AÇÃO

Para a tarefa de harmonização teórica, feita através da inclusão de referenciais externos à ADf, que representam a dimensão cultural e são necessários para análise e interpretação do fenômeno destacado, um conceito se mostrou crucial: a noção de reflexividade, a qual pode ser empregada tanto para a caracterização da sociedade atual e compreensão do contexto macro em que o fenômeno está circunscrito socialmente, como para caracterizar um processo cognitivo individual dos sujeitos, que refletem sobre seus pensamentos e ações.

O enfoque macrossocial desta noção construímos a partir da perspectiva epistemológica estruturalista proposta pelos sociólogos Anthony Giddens, Scott Lash e Ulrich Beck, os quais se dedicam ao estudo da modernização reflexiva. Por sua vez, para o entendimento dos impactos e desdobramentos individuais (microsociais) da reflexividade e do seu funcionamento, experimentados pelos sujeitos desta pesquisa, encontramos lastro através do enfoque epistemológico pós-estruturalista proposto por Donald Schon, que discute as características atuais dos profissionais reflexivos a partir da emergência de suas práticas profissionais para responder aos imprevistos e desafios do trabalho.

Portanto, a nossa compreensão do conceito de reflexividade está no “entremédio” de uma concepção sociológica estruturalista da sociedade, segundo a qual o aprofundamento da racionalidade a conduziu para um estágio de modernização reflexiva, ao lado de uma concepção pós-estruturalista da reflexividade profissional dos sujeitos dessa mesma sociedade, através da qual os profissionais questionam a validade dos seus fundamentos epistemológicos. Neste segundo enfoque, Donald Schon (2000) afirma que a segurança outrora atribuída à previsibilidade do conhecimento científico, oferecido durante a formação, passa a ser – gradativamente – substituído pelo saber que é construído através da prática profissional, a partir da emergência dos acontecimentos e dilemas enfrentados no exercício da profissão (epistemologia da prática profissional), os quais serão combinados com os conhecimentos científicos assimilados durante a formação, para a constituição da identidade e estatuto epistemológico da profissã dos sujeitos.

Identificamos nesta afirmação de Schon sobre a reflexividade, as características do pensamento pós-estruturalista e, quando complementamos à perspectiva estruturalista de Giddens, Lash e Beck, formulamos o “quadro teórico” para a compreensão da reflexividade sócio-profissional constituída pela estrutura e acontecimento, fundamentada por interpelações sociais, pelos improvisos e posicionamentos dos sujeitos frente aos constrangimentos do seu ambiente de trabalho, visão que converge com a nossa concepção sobre o discurso.

Semelhantemente ao enfoque assumido na nossa concepção sobre discurso na ADf, acreditamos que essas perspectivas contraditórias da reflexividade não se anulam nem são incompatíveis, antes, reconciliam-se e complementam o enfoque através do qual interpretamos o fenômeno: acreditamos que a sociedade em que os fatos se inscrevem é marcada por uma dimensão racional, de planejamento e previsibilidade científica, a qual é simultaneamente “perturbada” por acontecimentos e acidentes não previstos na vivência dos sujeitos, que também operam numa epistemologia da prática.

Demonstraremos melhor esta afirmação, a partir de dois exemplos encontrados no trabalho de campo, os quais foram descritos e interpretados no capítulo cinco, na segunda análise realizada: por enquanto, seguiremos formulando esse conceito, utilizando apenas algumas metáforas, como no parágrafo seguinte, para exemplificar o que estamos propondo teoricamente.

A relação entre reflexividade macro e micro, marcada pela estrutura e acontecimento, também, está presente em outros campos, a exemplo do esportivo: o futebol é uma boa metáfora dela, pois a existência de uma previsibilidade racional (estrutura) no planejamento, treinamentos táticos, diagnósticos médicos, exercícios físicos e uso de estatísticas dos jogos na gestão do futebol não dão conta dos acontecimentos que emergem em cada partida, tais como as bolas nas traves, o talento e genialidade individual de um atleta, o drible, o erro do juiz, entre outros. Como explicar a goleada sofrida pela seleção brasileira na semifinal da Copa do Mundo no Brasil em 2014 contra a Alemanha? Um exército de jornalistas, comentaristas, cronistas e especialistas se dedicaram a explicar o jogo, os problemas da gestão do futebol brasileiro, a qualidade do gramado e a estrutura emocional dos jogadores. Contudo, esse é mais um exemplo de como apenas a estrutura não tem capacidade para prever a realidade, tampouco, observar apenas o

acontecimento, o detalhe ou o devir da partida não é a chave para essa leitura: são duas dimensões que, quando conciliadas e complementadas, fornecem pistas e referenciais importantes para a compreensão da realidade que estamos estudando, que é caracterizada pela confluência da reflexividade em suas duas dimensões, as quais são constituídas tanto pela estrutura quanto pelo acontecimento.

Sendo assim, o contexto social em que este estudo se situa é o de uma sociedade caracterizada pela modernização reflexiva (GIDDENS; BECK; LASH, 1995), a qual demanda a presença de profissionais reflexivos (SCHON, 2000), fruto de uma racionalidade social que interpela e constrange seus membros para responder constantemente aos improvisos, acidentes e demandas contemporâneas: algumas reflexões e construções que o sujeito realiza nesse processo, para se posicionar e agir, podem ser encontradas nas produções discursivas realizadas durante a sua atuação profissional.

Dessa forma, destacamos inicialmente que percebemos um fluxo dinâmico e uma interdependência causal entre a passagem da reflexividade microssocial e macrossocial na vida dos sujeitos, visto que estes interagem cotidianamente com as instituições em que atuam: instituições que são constituídas através de uma coletividade humana que interpela, constrange, media, influencia ou determina, em alguma medida, as condutas, expectativas e posicionamentos adotados no nível microssocial, pessoal.

Compreender esse processo, com toda sua complexidade e diversidade de visões entre sociólogos e psicólogos, não faz parte do escopo deste estudo: embora transitemos por noções e conceitos da psicologia e sociologia, não é nosso foco resolver tensões existentes entre as diversas escolas desses campos, cuja tarefa teórica exigiria mais do que é possível fazer no período de um trabalho de tese e extrapolaria os limites de nossa abordagem, a qual se interessa mais especificamente pelo impacto que essa reflexividade micro e macro promove nas formações discursivas dos sujeitos na EC.

Como ponto de partida, para a discussão e explicitação de nossa compreensão da noção de reflexividade, tomaremos a noção de reflexividade social que (GIDDENS; BECK; LASH, 1995) desenvolveram para caracterizar a sociedade contemporânea, inclusive compartilhando suas perspectivas em uma obra escrita colaborativamente, denominada “Modernização Reflexiva”, na qual discutem esse fenômeno social, a

partir do enfoque dado a diferentes elementos, tais como a tradição, cultura, economia e política.

Ao se debruçarem sobre as características da sociedade contemporânea, buscando diagnosticar as mudanças e crises experimentadas pela modernidade, esses autores convencionaram chamar o cenário encontrado na sociedade atual de “Modernização Reflexiva”, embora cada um deles tenha destacado elementos e perspectivas diversificadas para descrever as configurações sociais encontradas, as quais vão além do campo do conhecimento epistemológico, pois falar de uma sociedade caracterizada pela modernização reflexiva, na qual situamos nosso objeto de pesquisa, é falar de um período histórico, uma época (*éthos* social) com suas singularidades na economia, política, tradição e temporalidade.

Começaremos por Giddens, o qual já havia proposto a noção de Modernidade Tardia em suas primeiras produções individuais, para caracterizar as transformações sociais que distinguem o momento histórico atual da Modernidade: o autor enfatiza, em suas análises, as mudanças sociais nas áreas da cultura e tradição com seus desdobramentos sócio-cognitivos, visto que para ele existe hoje uma “extraordinária – e acelerada – relação entre as decisões do dia a dia e os resultados globais, juntamente com seu reverso, a influência das ordens globais sobre a vida individual” (GIDDENS, 1995 p. 92). Para Giddens, o ideal do iluminismo, de quanto mais conhecimento, mais controle sobre a vida social, que seria capaz de transformar o mundo numa experiência previsível, uma “jaula de ferro” prevista por Weber, foi frustrado e nos colocou num cenário de incertezas e riscos que não foram previstos pelas teorias passadas, isto tudo aconteceu não apesar do conhecimento construído, antes, por conta dele. A dissolução de muitos aspectos das tradições culturais, aliada ao encurtamento das distâncias e conexões proliferadas pela globalização, tornou possível a “penetração das instituições modernas nos acontecimentos da vida cotidiana. Não apenas a comunidade local, mas as características íntimas da vida pessoal e do eu tornam-se interligadas” (idem, p.94).

Diferente do enfoque dado por Giddens aos aspectos sócio-cognitivos desta nova configuração social, Beck se debruça sobre as transformações da política e subpolítica, deste mesmo fenômeno de mudança social. De acordo com este autor, estamos presenciando a transição de dois modelos sociais:

Um mundo duplo está adquirindo vida, e uma parte dele não pode ser representada na outra: um mundo caótico de conflitos, jogos de poder, instrumentos e arenas que pertencem a duas épocas diferentes, aquela do “não ambíguo” e aquela da modernidade “ambivalente”. (BECK, 1995, p. 35).

Ulrich Beck destaca a transformação de uma sociedade moderna, com os resquícios da estrutura industrial, linear, “não ambígua”, para uma sociedade de risco, autoconfrontada com os problemas gerados pelo aprofundamento da modernização; para ele, modernização reflexiva significa “autoconfrontação com os efeitos da sociedade de risco que não podem ser tratados e assimilados no sistema da sociedade industrial” (idem, p. 18). Ainda de acordo com Beck, este paradoxo social desemboca na dimensão política, visto que “as formas de envolvimento político, protesto e retirada misturam-se em uma ambivalência que desafia as velhas categorias de clareza política” (idem 41). A tomada das ruas, em todo Brasil, pelos movimentos sociais em junho de 2013, com múltiplas bandeiras e sem uma liderança centralizada ou a representação de partidos políticos, pode ser um exemplo elucidativo desta nova organização e mobilização política emergente a que o autor se refere.

Por sua vez, Scott Lash destaca a estetização e customização da economia, a qual desenvolveu os sistemas produtivos que se organizaram para produções em escalas mais flexíveis, cujos reflexos vão ser percebidos nas mudanças das “novas” classes sociais (LASH, 1995 p. 198):

Na modernidade reflexiva, as coisas são diferentes. A classe trabalhadora e a produção de bens fabricados transformam-se em um momento crucial, ainda que subordinados à rotatividade da produção de bens *informacionais*. À medida que a produção de bens informacionais vai se tornando o novo princípio fundamental do acúmulo de capital, é criada a (nova) classe média.

De acordo com Lash, a mudança da produção industrial para a produção informacional gerou uma nova classe social que é ainda menos favorecida e estruturada que a classe trabalhadora da modernidade; vale frisar, que o poder outrora vinculado ao capital migrou para o complexo poder/conhecimento que esta produção baseada na informação promoveu. Segundo ele, a noção de modernização reflexiva está sustentada na tese de “uma libertação progressiva da

ação em relação à estrutura” (idem, p.181), na qual os agentes sociais experimentam uma crescente autonomia dos sistemas rígidos sociais.

Há, nesta obra coletiva desses três sociólogos, muitos pontos de convergência e intersecção que as suas pesquisas e análises encontraram sobre a sociedade atual e a configuração alcançada pela modernização reflexiva, entre os quais destaco dois: que a modernização reflexiva constitui uma época de transição, na qual muitas certezas, referenciais e expectativas da modernidade foram superadas, abandonadas, frustradas; e que ela representa o produto da modernização da modernização. É importante destacar, que não há um consenso ou uma definição precisa desse fenômeno na descrição desses autores, os quais divergem sobre suas causas e consequências futuras, enfim, em que direção nosso mundo segue com o seu aprofundamento: um debate interessante, mas que fugiria ao nosso escopo.

Um dos principais pontos de convergência entre os teóricos da reflexividade social, incluindo aí outros autores que se dedicam ao estudo das novas configurações sociais e que acreditam na superação do modelo constituído na modernidade, tais como Bauman (2007), com sua noção de sociedade líquida; Lahire (2003), com sua aposta no homem plural; Dubar (2009), com o diagnóstico da crise das identidades, entre outros, é que o mundo no qual vivemos hoje não foi previsto pelos teóricos do iluminismo e pelos sociólogos do passado: dentro daquela perspectiva epistemológica estruturalista, principal e hegemônica visão científica da modernidade do século passado, esperava-se um desdobramento lógico e linear para a sociedade, pois, naquele paradigma, quanto mais o mundo fosse conhecido (nesse caso, especificamente, refiro-me ao mundo social), mais eficazmente poderia ser controlado e dirigido para alcançar e realizar os fins desejados, porém, a realidade se mostrou muito mais complexa do que essa visão científica conseguiu prever, promovendo muito mais riscos e incertezas do que se podia imaginar: perigos, problemas e descontroles foram produzidos pelo desenvolvimento do conhecimento humano racional, científico e tecnológico – um acontecimento inesperado e imprevisto que frustrou o ideário iluminista e colocou em “xeque” os pressupostos estruturalistas de que mais conhecimento produz mais controle e mais segurança. Nesse ponto, a leitura e descrição que Giddens, Beck e Lash fazem da sociedade contemporânea se aproxima do nosso pressuposto epistemológico, de que só a racionalidade, sem considerar os imprevistos trazidos pelos

acontecimentos, não é capaz de dar conta da complexidade da nossa realidade social, ou seja, a previsibilidade estruturalista de que o aumento do conhecimento possibilitaria o aumento do controle da vida social foi surpreendida por um oposto ao que era esperado, o conhecimento trouxe mais dúvidas do que certezas.

É também a partir desse pressuposto da modernidade, sustentado na crença de que com o avanço do conhecimento científico seria possível proporcionar uma libertação progressiva da ação humana em relação às rígidas estruturas sociais, que foi disseminada e consolidada a ideologia da flexibilização da produção em massa no setor produtivo, visto que a especialização do consumo exigiu modelos mais flexíveis de produção, os quais, por sua vez, exigem a inovação constante das empresas; vejamos a proposição de Scott Lash sobre esse ponto (LASH, 1995, p. 181):

O consumo especializado estimula as empresas, por um lado, a produzir quantidades menores de um determinado produto e, por outro, a ampliar a série de produtos apresentados. Para que isso seja possível, as empresas e os trabalhadores das empresas devem *innovar* muito mais rapidamente. E essa inovação sempre mais rápida é uma questão muito maior do que apenas flexibilidade.

Percebemos, através dessa interpretação da sociedade, a explicação que a noção de modernização reflexiva oferece ao processo de especialização do consumo, com a sua demanda por inovação permanente nas empresas para atender a crescente procura por processos e produtos novos e diversificados, uma argumentação convincente para explicar o crescimento vertiginoso de iniciativas de gestão do conhecimento e da aprendizagem organizacional vivenciado no interior das corporações, no qual as estruturações de unidades de educação estão inseridas. Essa é uma leitura capaz de explicar a emergência da inovação como a palavra de ordem e a sua unanimidade nas mais diversas organizações, que ingressaram na corrida pela flexibilização da produção, sustentada pela formação continuada de sua força de trabalho.

Dentro de tal cenário, as antigas estruturas rígidas sociais e a diferenciação que a posse do capital oferecia começaram a perder valor em detrimento da ascensão das complexas redes globais e locais de informação e comunicação, combustíveis da almejada inovação, que na outra ponta forjava o surgimento de milhões de subempregos, massificando o desemprego – com a crescente falência

do setor industrial – e proporcionando o surgimento dos trabalhadores “perdedores da reflexividade” ao lado dos “vencedores da reflexividade” (idem, p. 182), ou seja, aqueles profissionais que conseguiram ampliar suas competências e atualizar suas empregabilidades se mantiveram no mercado de trabalho, enquanto os que não obtiveram êxito neste processo ficaram desempregados, com subempregos ou ingressaram na economia informal – aliados da proteção social do Estado.

Nessa nova configuração social, o sucesso é definido pela capacidade de alcançar as poucas oportunidades que se deslocaram do acesso ao capital produtivo para o acesso das novas (e escassas) estruturas emergentes de informação e comunicação, pois a acumulação de capital passou a ser, cada vez mais, acumulação de informação, numa mudança do paradigma industrial para o informacional, interpretação também realizada por Castells (2001).

Chamando a atenção para o aspecto ambivalente que essa modernidade reflexiva carrega, Ulrich Beck crítica uma visão demasiadamente otimista dela:

A teoria cognitiva da modernização reflexiva é, em seu âmago, otimista – mais reflexão, mais especialistas, mais ciência, mais esfera pública, mais autoconsciência e autocrítica vão abrir novas e melhores possibilidades para a ação em um mundo que está desarticulado. Este otimismo não é compartilhado pela teoria da reflexividade da modernidade. (BECK, 1995 p. 263).

Embora Ulrich Beck concorde que o processo de modernização reflexiva possa conduzir a uma maior capacidade de reflexão social, na qual os sujeitos poderão analisar mais criticamente a sua inserção nessa sociedade, ele ressalta que isso não significa que vá ocorrer de fato: visão que subscrevemos; nesse ponto, ele propôs uma distinção entre reflexão, que está ligada ao conhecimento, e a reflexividade, relacionada à “autoconfrontação”, autodissolução ou autorrisco não intencional, em que a sociedade se torna um tema e um problema para ela própria, entrando em contradição pelo reflexo provocado pelos efeitos colaterais de seu desenvolvimento. Essa ambivalência, constituída pela coexistência de perspectivas positivas e negativas, simultaneamente, fornece a chave para entendermos este conceito em suas duas dimensões: quando a reflexividade está relacionada a um fenômeno individual, ela toma a forma de um produto, um momento que é plasmado na atividade psíquica dos sujeitos, uma reflexão sobre seus pensamentos e ações, visão que vai ao encontro da proposta de Schon – desenvolvida mais adiante.

Do outro lado, quando esta reflexividade está relacionada a um fenômeno social, ao percurso de uma ação coletiva, ela é o processo que provoca os sujeitos, os quais podem ou não refletir sobre os efeitos da ação que lhes interpela, mesmo que não tenham controle algum sobre ela: de qualquer forma, a reflexividade social estimula a individual e vice-versa numa contínua influência recíproca; é no interior deste processo que os sujeitos elaboram seus discursos, assumem formações discursivas e interpretam a realidade em que trabalham, a partir da tradução deste mundo vivido para um domínio simbólico, através da linguagem: o discurso é o efeito de sentidos permutados entre as dimensões individuais e coletivas dessas práticas sociais que o produz.

Para Beck, essa ambivalência pós-moderna se traduz na luta pelo controle e ordem ao lado do caos e dos riscos crescentes, fazendo emergir um mundo duplo de duas épocas históricas diferentes: a industrial e a informacional em que os sujeitos vivem hoje, por exemplo, um mundo que exige, de um lado, uma escolarização e validação acadêmica para o ingresso no mercado de trabalho, mas que, ao mesmo tempo, questiona o valor e validade do conhecimento produzido pelas instituições de ensino, cuja consolidação da epistemologia da prática nos ambientes profissionais atesta, a qual valoriza o saber construído no processo de trabalho em detrimento da formação escolar.

Por sua vez, Anthony Giddens aponta para outra ambivalência da sociedade reflexiva: a sua construção e destruição da tradição, sendo que ela se apoia inicialmente numa herança para alterá-la em seguida:

A modernidade destrói a tradição. Entretanto (e isto é muito importante) uma colaboração entre modernidade e tradição foi crucial às primeiras fases do desenvolvimento social moderno – período em que o risco era calculável em relação às influências externas. (GIDDENS, 1995 p. 142).

Nessa perspectiva, a tradição esteve inicialmente a serviço dos fins da modernidade, legitimando as novas estruturas e sistemas de poder emergentes: um exemplo elucidativo disso, em nosso estudo, é a apropriação de diversos elementos e rituais escolares que as corporações estão reproduzindo nas suas unidades de educação corporativa, tais como a implantação de projetos pedagógicos, currículos corporativos e arquitetura das salas de aula para, em seguida, afirmar que a

educação corporativa surgiu porque a escola não conseguia mais dar conta das demandas produtivas contemporâneas (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

É justamente nesse contexto social, delineado pelos três autores, no qual a necessidade de preparar os profissionais para que sejam capazes de inovar e atuar com flexibilidade e competência em seus postos de trabalho, que presenciamos a emergência de uma classe trabalhadora mais “reflexiva” em detrimento do proletariado clássico “Fordista”. Contexto no qual os sujeitos se constituem através de processos de aprendizagem formal e informal, as quais implicam complexas interações discursivas e não mais a simples adesão aos rígidos papéis sociais do mundo industrial. Hoje, o acesso às informações e as formações ganharam destaque no interior das corporações, que demandam uma maior presença de profissionais com capacidade para conduzir essas atividades, tais como os profissionais de educação, que passaram a experimentar novas exigências de trabalho, para além dos muros escolares e nas mais distintas corporações, através dos quais se modificam.

É a partir de uma tese, proposta por Schon (2000), fundamental para a modernização reflexiva, a qual afirma que o aprofundamento da modernização das sociedades industriais promove uma maior capacidade de reflexão dos sujeitos sobre as suas condições sociais de existência – e sua capacidade para modificá-las – que vemos a conexão da reflexividade macrosocial com a teoria de reflexividade microssocial, configurando os dois lados de uma mesma “moeda”. Donald Schon fez um recorte que muito nos interessa nesta perspectiva: a emergência da capacidade de reflexividade dos profissionais contemporâneos, proporcionando-lhes uma singular relação com o conhecimento e com as atividades nos seus espaços laborais.

Segundo Giddens (1995, p.119), no passado, para “as sociedades pré-modernas, a tradição proporcionou um horizonte de ação relativamente fixo”, o que foi significativamente alterado na contemporaneidade. Essa teoria afirma também que as formas sociais, com seus padrões de atuação relativamente fixos, estão ruindo: por não ser mais possível fazer hoje o que se fez ontem, a rotina e tradição se esvaziam de sentido e dão lugar à insegurança e incerteza nas ações dos sujeitos - em especial dos profissionais – que precisam ser mais reflexivos no desempenho das suas atividades laborais, visto que “a especialização é intrínseca a

um mundo de alta reflexividade” (*idem*, p.138) e que, “a acomodação das estruturas sociais e o aumento da liberdade para a ação são experimentados por todas as classes sociais” (LASH, 1995, p.202). Salientamos que, ao lado dessa leitura emancipatória da reflexividade, os mesmos autores denunciam o seu efeito oposto em parcela significativa dos trabalhadores, os quais sofreram com a intensificação e estratificação do subemprego (GIDDENS,1995, p.278).

Acreditamos que a explicação construída por Schon (2000) para explicar a reflexividade vivenciada pelos profissionais, que experimentam os impactos desse fenômeno macrossocial em seus trabalhos, nos ajuda a observar e analisar o processo em sua dimensão micro, vivenciado pelos profissionais de educação nas corporações, especialmente, porque se espera deles o estímulo e difusão de iniciativas que promovam a reflexividade em toda organização, através da sua difusão e estímulo em toda a sua força de trabalho: uma perspectiva de aprendizagem guiada pela ação profissional, a partir da qual é desenvolvida e que também ajuda a desenvolver, e que vai ao encontro dos interesses corporativos contemporâneos por saberes pragmáticos e flexíveis, que ajudem as corporações a se adaptarem a esse novo cenário social. Vejamos, como essa noção é concebida em sua dimensão microsocial, individual, com a qual mantém uma simbiótica relação de dualidade dinâmica: a reflexividade social demanda e difunde a reflexividade profissional, que, por sua vez, intensifica o processo de reflexividade social e corporativa numa espiral crescente.

A noção de reflexividade profissional é crucial para a nossa análise cognitiva e está ancorada na compreensão dos discursos e práticas profissionais adotados pelos educadores nas corporações. Nesta perspectiva, a reflexividade pode ser entendida como o conjunto de nossas representações sociais, críticas e opiniões sobre as nossas ações profissionais: um processo que supõe uma reflexão do sujeito sobre si enquanto atua, ou seja, é um processo de reflexão e questionamentos que o profissional faz acerca da associação do saber-fazer que ele lança mão no seu trabalho.

Da mesma forma que a fala, quando produzido por sujeitos em seus enunciados pessoais, está impregnado por vínculos constituídos com dimensões macrossociais, tais como a história e o interdiscurso do tema falado (referente), a reflexividade individual do profissional também está vinculada em uma reflexividade

mais abrangente, social, e com um conhecimento sistemático universal com os quais mantém uma relação de influência e interdependência causal; ressaltamos também, que esse conceito toma como lastro a definição de conhecimento tácito de Polanyi, a partir da qual avança.

Identificamos, na definição de reflexividade de Schon (2000), um viés pós-estruturalista, pois ele questiona a validade e exclusividade do saber acadêmico para a profissionalização dos sujeitos através de uma “epistemologia da prática”, que valoriza o saber construído no processo da atuação profissional, marcado por eventos e acontecimentos inesperados não passíveis de uma racionalização ou previsão no processo formativo. Percebemos, na sua formulação teórica, uma base mais fundamentada para a dimensão do acontecimento, a qual não foi devidamente formulada na perspectiva (que identificamos como) estruturalista de Giddens e colaboradores, ao caracterizarem os desdobramentos da reflexividade na sociedade (viés macrossocial) apresentada aqui.

Reflexão é cognição para Schon; porém, uma reflexão que não está dissociada da ação, como muitos autores propõem. Ao explicitar a definição de reflexividade profissional, ele faz algumas distinções: apresenta o conceito de conhecer-na-ação, que são pensamentos que ocorrem durante a execução de determinada ação para gerarem ajustamentos no seu desenvolvimento:

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.[...] Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. [...] Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticas. (SCHON, 2000, p. 31)

Claro que as teorias se modificam, evoluem; que os procedimentos são atualizados e os fatos se desenvolvem e modificam, mas, entendemos a afirmativa de Schon, através da diferenciação que ele propõe ao conhecimento em ato, no seu processo, no devir de sua imanência – que nós denominamos como saber – em

relação ao conhecimento sistematizado, cristalizado e concebido para ser generalizável para situações distintas, o conhecimento científico; talvez essa interpretação explique a sua adjetivação como dinâmico no primeiro caso, em detrimento do “estático” no segundo, perspectiva que dependerá do enfoque da análise dada ao fenômeno e à variabilidade do tempo empregado nela.

O conhecer na ação tem a sua gênese na dimensão inconsciente, tácita, inacessível em sua essência. Talvez uma metáfora elucidativa para essa compreensão seja a seguinte: a ação seria um filme, enquanto que a descrição dela seria uma fotografia, que se debruça sobre alguns elementos da paisagem que precisam estar “parados” para serem apreendidos e descritos, “desconfigurando”, de alguma forma, a essência do filme, seu movimento e devir, tirando a sua dinamicidade, aspecto destacado por Schon em sua formulação. Detalhando um pouco mais a origem desse tipo de conhecimento, o autor fala da influência das instituições nesse processo:

O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais. Conhecer-na-*prática* é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo. (SCHON, 2000, p. 37).

Há ainda outro movimento que o autor destaca nessa reflexividade: é a reflexão-na-ação, que são pensamentos que ocorrem durante ou depois da realização de uma ação para descrevê-la e explicitar o sentido dos ajustamentos realizados:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-na-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na-ação*. (SCHON, 2000, p. 32).

Schon propõe uma explicação didática, com a sequência de “momentos”, para explicitar essa reflexão-na-ação. Para ele, o nosso agir cotidiano é repleto de momentos em que usamos o “conhecer-na-ação”, que são espécies de estratégias tácitas que empregamos para realizar tarefas ou resolver problemas; esse processo tem seu fluxo inicial na dimensão inconsciente – pelo dispositivo que Lakoff e Johnson (1999) denominaram de inconsciente cognitivo de categorização do mundo, o qual estabelece que agimos sem uma deliberação consciente, cujo comportamento é mantido enquanto a situação permanece dentro do esperado. Quando algo inesperado acontece, seja algo positivo ou negativo, somos surpreendidos pelo fato e começamos a refletir (em certo nível de consciência) durante a ação; essa reflexão tem uma função crítica e questiona os nossos pressupostos que usamos no conhecer-na-ação, o que nos permite alterar nossa estratégia de ação e redirecioná-la se for preciso; apesar da complexidade desse movimento, nós o utilizamos nas tarefas mais simples e corriqueiras do dia a dia, como cozinhar, fazer exercícios físicos, limpar e também em outras mais extensas e complexas, como dirigir, viajar, escrever. Não é fácil distinguir essas formas de reflexão na prática:

O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. A distinção entre os processos de reflexão-na-ação e de conhecer-na-ação pode ser sutil. (SCHON, 2000, p. 34).

Schon faz ainda uma nova diferenciação desse processo reflexivo a partir da reflexão sobre a nossa reflexão, que são pensamentos sobre o que foi refletido e sobre a ação a partir de conhecimentos abstratos elaborados:

Contudo, nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura. As reflexões de um zagueiro na segunda-feira de manhã podem estar cheias de significação se a pessoa que reflete é o zagueiro que jogará no próximo sábado – e jogará diferentemente por causa de seu jogo de segunda. (SCHON, 2000, p. 36).

O autor explicita quais são os pressupostos epistemológicos presentes na sua definição e compreensão do fenômeno, perspectiva que identificamos como um construcionismo pós-estruturalista (SCHON, 2000, p. 39):

Na base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional.

Ainda segundo Schon (2000, p. 17), existe uma forte ligação entre os conceitos de conhecimento profissional e reflexividade, pois, quando um profissional reconhece um determinado problema profissional como único, ele sabe também que não pode lidar com essa situação utilizando apenas técnicas construídas durante sua formação escolar: ele se encontra numa zona indeterminada da prática e da incerteza; a singularidade e os conflitos de valores dessa situação escapam aos procedimentos canônicos da racionalidade técnica explicitados nos “manuais científicos”.

Para ele, essa situação coloca a problemática da competência profissional de “cabeça para baixo”, pois não devemos partir do questionamento sobre a melhor forma de fazer uso do conhecimento oriundo da pesquisa, mas, antes da observação cuidadosa da atuação dos profissionais que conseguem dar conta dessas zonas indeterminadas da prática para entender o fenômeno, mesmo que essa competência não esteja ligada à racionalidade técnica:

Tenho usado o termo *talento artístico profissional* para referir-me aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas. [...] O que chega a ser surpreendente sobre esses tipos de competência é que eles não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam. (SCHON, 2000, p. 29).

A intenção, explicitada por Schon nessa obra, de reformular a formação profissional através da inclusão da reflexividade no currículo é uma discussão polêmica e interessante que não faremos aqui; interessa-nos agora compreender o conceito desenvolvido por ele e a sua capacidade de explicar a atuação profissional dos educadores fora dos espaços escolares. Schon (2000 p. 39) sintetiza suas considerações sobre a reflexividade, relacionando-a com a visão de mundo que o profissional constrói nesse processo:

Resumindo, eles têm uma maneira particular e profissional de ver o mundo e uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o vêem.

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática.

Essa é a compreensão sócio-cognitiva de reflexividade que adotamos e pretendemos analisar nos educadores: uma noção que engloba características sociológicas inspiradas nas proposições de Giddens, Beck e Lash ao lado e concomitante às características individuais baseadas nas proposições de Donald Schon. Um conceito que oferece subsídio para compreender o contexto do fenômeno, o movimento das corporações para a criação de unidades de educação em seu interior e o trânsito cognitivo dos profissionais de educação nesse processo, visto que é capaz de “revelar os processos normalmente tácitos” de suas práticas; a reflexividade comporta uma dualidade dinâmica, intrínseca, tanto nas suas dimensões sociais quanto individuais, bem como na sua abrangência consciente (através da vigilância sobre a ação) e inconsciente (uma janela por onde muitos saberes implícitos são acionados e questionados). É a partir dela que o intercâmbio e “contrabando” entre o inconsciente / implícito ocorre para o explícito / consciente; ressaltamos, porém, que, apesar da supervisão da consciência do sujeito neste processo, muitos elementos podem continuar opacos a ele, mesmo quando explicita e/ou extrai os seus saberes através da linguagem para descrever e explicar a sua ação no trabalho, ou mesmo, quando os torna inteligíveis; um exemplo elucidativo dessa situação seria a convencional incapacidade de acessibilidade à ideologia presente em nossas produções discursivas ou mesmo dos saberes que continuam tácitos nas nossas ações profissionais diárias. É nesta perspectiva que utilizamos esse conceito para mediar a sua relação com a noção de *habitus*, além do saber e identidade profissional.

Bourdieu foi quem concebeu originalmente a noção de *habitus*, a qual foi constituída dentro de uma perspectiva epistemológica estruturalista, visto que, para Bourdieu (1992, p. 7), a missão da sociologia consistia em “descobrir as estruturas enterradas de maneira mais profunda nos diversos mundos sociais que compõem o universo societário, bem como os mecanismos que tendem a assegurar sua reprodução ou transformação”. Para ele, este conceito define um processo de internalização de esquemas simbólicos, via socialização, os quais organizam e

geram disposições mentais e corporais que orientam as atividades práticas das pessoas numa realidade social chamada por ele de “campo”; o campo seria a dimensão objetiva na qual o *habitus*, dimensão subjetiva, estaria inserido. Interessamo-nos por essas disposições produzidas no espaço profissional, mas, para que possamos fazer uso desta noção no nosso estudo, traremos algumas críticas que foram feitas ao conceito, reformulando-o, a partir da nossa perspectiva.

O processo que leva os sujeitos à constituição dos *habitus* profissionais segue um caminho inverso do intercâmbio / contrabando da reflexividade. Nesse percurso, muitos saberes explícitos, representações e condutas são internalizadas e incorporadas pelos sujeitos às suas práticas profissionais, as quais se institucionalizam, automatizam, geram padrões e orientam suas ações profissionais futuras; Lash compreende esse processo como uma subjugação que a modernidade simples impõe aos indivíduos, que é o oposto do que a modernidade reflexiva oferece:

Se modernidade simples nos fornece o cenário de atomização, normalização e individuação de Foucault, então a contrapartida reflexiva abre uma individualização genuína, abre possibilidades de subjetividade autônoma em relação a seus ambientes naturais, sociais e psíquicos. (LASH, 1995 p. 172).

Para os teóricos da modernização reflexiva, a saída da modernização simples para esse novo estágio social impele os sujeitos a se libertarem das expectativas normativas das instituições e monitorarem reflexivamente essas estruturas sociais, permitindo-lhes gerir mais autonomamente a construção de suas identidades e atuações profissionais. O paradigma social anterior, que promovia mais intensamente o *habitus* e seus esquemas, constituídos através da institucionalização, é uma das principais marcas da sociedade moderna tradicional (simples) com seus padrões sociais estáveis e definidos.

Essa configuração da modernidade muda significativamente na sociedade atual, pois o advento das novas configurações sociais da modernidade reflexiva, reforçado e estimulado pelo declínio das instituições, produz perda de legitimidade: “Durante os trinta últimos anos, a imagem das instituições tem sido profundamente desestabilizada” (DUBET, 2002, p.52), visto que a própria ideia de uma sociedade como totalidade está se desmanchando com a corrosão dos Estados Nações e esfacelamento das classes sociais e instituições, as quais deixaram uma lacuna na

coesão social, que a ideia de sociedade preenchia, de forma que “nenhuma representação conjunta e, de momento, nenhum compromisso institucional coerente e global estão substituindo as articulações sobre as quais se fundava a sociedade industrial” (DUBET; MARTUCCELLI, 2000, p. 152), o que tem um efeito direto nas práticas dos sujeitos e na constituição de suas identidades (idem, p. 238), pois:

Mais a sociedade se desinstitucionaliza, mais o sujeito está definido de modo ‘heróico’, mais ele deve produzir ao mesmo tempo sua ação e o sentido de sua vida. Mais ele ganha liberdade, mais ele perde solidez e certezas, menos a socialização garante a subjetivação.

Essa visão reforça a nossa leitura do surgimento de uma sociedade em que o *habitus* parece perder vigor, cedendo espaço para ações mais reflexivas no ambiente profissional, contudo, como já dissemos, convém explicitar qual a nossa compreensão conceitual sobre o *habitus*, que parte da proposição inicial de Bourdieu, que o define como disposições sociais e esquemas que incorporamos durante o nosso processo de socialização e que nos fazem avaliar e perceber o mundo a partir de uma perspectiva própria, os quais são:

Produzidos pela prática das gerações sucessivas num tipo determinado de condições de existência, esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e acionados em estado prático sem acederem à representação explícita. (BOURDIEU, 1980 p. 159).

Entendemos essa definição inicial como determinista e reducionista em alguns aspectos, por isso propomos complementações a partir das críticas feitas por Dubar e Lahire, as quais subscrevemos e incorporamos na nossa significação. Dubar declara que Bourdieu retomou essa definição utilizada por Durkheim para explicar como as pessoas elaboram suas representações sociais e organizam suas práticas:

Retomado da palavra latina utilizada pela tradição escolástica e que traduz a palavra grega *hexis* empregada por Aristóteles para designar “as disposições adquiridas do corpo e da alma”, o termo *habitus* foi utilizado por Durkheim [...] Bourdieu retoma essa noção filosófica clássica utilizada por inúmeros autores (Herán, 1987) e lhe dá uma definição mais complexa, mais dialética e com pretensão de ser mais operacional. Ele define o *habitus* como “sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (1980, p. 88). Presença ativa e sintética de todo o passado que o produziu, o *habitus* é a estrutura geradora das práticas. (DUBAR, 2005, p. 77-78).

Para Bordieu, a pessoa se percebe no “seu lugar” social através de sistemas e disposições que as orientam para a vida, selecionando e filtrando determinadas internalizações; nessa perspectiva, o *habitus* seria um sistema de incorporação de disposições orientadas para a ação no mundo, uma socialização que para o autor não passa necessariamente pela palavra:

Assim definido, o *habitus* parece excluir qualquer possibilidade de mudança social. Se cada indivíduo é condicionado de forma coerente (“tudo acontece como se o *habitus* fabricasse coerência e necessidade de, a partir do acidente e da contingência”, id., p. 134), desde a primeira infância – tanto em posturas corporais como em suas crenças mais íntimas (“os efeitos do *habitus* se inscrevem de maneira duradoura no corpo e nas crenças”, id., p.96) -, a perceber, a querer e a fazer (“esquemas de percepção, de pensamento e de ação”) apenas o que é estritamente conforme as condições sociais anteriores [...] “na medida em que as estruturas nas quais ele funciona sejam idênticas ou homólogas às estruturas objetivas de que é produto”. Essa distinção entre “condições de produção” e “condições de funcionamento” do *habitus* introduz um elemento fundamental de incerteza na teoria do *habitus*. (DUBAR, 2005, p. 78).

Dubar, embora compartilhe da mesma corrente epistemológica estruturalista da sociologia, retoma esse conceito de Bordieu e faz uma releitura crítica dele, superando seu viés determinista ao acrescentar novos elementos, tais como a relação do sujeito com o futuro, que vai além das suas condições objetivas e se aproxima da nossa perspectiva de compreensão:

Para conhecer o *habitus* de um indivíduo, é preciso conhecer o de seus pais e de seus próximos e, em particular, a relação deles com o futuro, e não somente as “condições objetivas” em que ele foi educado. Poder-se-ia, portanto, aprender a mudança, mas sob a condição de a incluir em uma trajetória social característica de uma descendência ou de um “grupo social” previamente definido como tal.[...] Uma classe social se torna, assim, “a classe dos indivíduos dotados do mesmo *habitus*” 1980, p. 100), ou seja, munidos das mesmas disposições para com o futuro por partilharem as mesmas trajetórias típicas. (DUBAR, 2005, p. 82).

Por sua vez, Bernard Lahire também faz uma releitura crítica de Bourdieu em seus estudos sociológicos, destacando os aspectos mais singulares do indivíduo e a sua articulação com o mundo social, semelhante à articulação entre estrutura e acontecimento que propomos. O autor questiona a visão reducionista da ação de Bourdieu, para quem ela estaria dissociada da reflexão e da linguagem, a partir de uma relação antagônica e dicotômica entre ação (tácita), linguagem e reflexão, com a qual discorda:

Estabelecer sem dificuldade que toda a ação é o produto da utilização de um sentido prático, pré-reflexivo, não intencional, intraconsciente, etc., que as ações cotidianas se encadeiam umas nas outras numa espécie de improvisação permanente (movimento não previsto e totalmente imanente no curso das coisas), é universalizar um caso do possível e permanecer cego a uma grande parte das práticas sociais. [...] É ter uma vista limitada do real. (LAHIRE, 2003, p. 183).

Como Lahire, acreditamos que o sujeito ao agir pode operar também através de uma “ordem” consciente, reflexivamente e com um relativo domínio simbólico e racional de sua ação ou mesmo através de uma “ordem” inconsciente, pré-reflexiva ou a partir do que alguns autores denominam de consciência prática que dá sentido à improvisação dos seus atos: entendemos que essas possibilidades não são dicotômicas e o nosso dia a dia está repleto de situações em que uma crise, por exemplo, numa ação que conduzimos intuitivamente, faz-nos refletir sobre o nosso agir e modificar o curso das nossas atitudes ainda durante a nossa ação; para Lahire (2003, p. 189), “A teoria do *habitus* admitiria antes, nesse caso, variações sociais importantes do ponto de vista da importância relativa dos hábitos de reflexividade e de domínio simbólico nos programas de socialização dos diferentes atores de uma sociedade”. De acordo com ele, há a existência de um *habitus* que funciona em um domínio mais prático (semelhante à visão de padrões de ação proposta por Bourdieu) ao lado de outros que funcionam num domínio mais simbólico, uma transgressão da visão original da teoria de Bourdieu.

Um exemplo que pode elucidar a coexistência simultânea desses dois modos operativos do *habitus* é a ação de um lutador de boxe: durante boa parte da luta, o esportista faz uso tácito de diversos movimentos corporais que incorporou durante o treino, formação e preparação para o combate, o que não impede que ele lance mão também de alguma instrução e estratégia que o seu treinador tenha lhe dado antes da luta ou no intervalo dos rounds, lembrando dela durante o confronto – combinando elementos pragmáticos e simbólicos, discursivos e não discursivos na sua ação de curta duração. Sobre essa característica Lahire comenta:

Portanto, mais do que operar numa divisão firme entre o discursivo e o não discursivo, entre o linguístico e o social, e assim por diante, é preferível considerar que nenhuma prática, nenhuma ação, nenhuma forma de prática social existe fora de práticas linguísticas (ou discursivas, como se quiser) que tomem formas variadas (de recurso ao tratado científico, passando pelas conversas mais ou menos informais, as crônicas, os contratos, os textos de leis, os certificados, os livros de contas, os gêneros literários, as fórmulas matemáticas, as conferências, as dissertações, os folhetos

sindicais, as trocas epistolares, os exercícios escolares) e cujas funções sociais são múltiplas. (LAHIRE, 2003, p. 221).

Esse pensamento sintetiza bem a relação indissociada entre discurso e ação, entre prática e reflexão que temos; inclusive o autor faz referências em seu trabalho aos estudos de Schon sobre a reflexão-na-ação para exemplificar o vínculo ação – reflexão, enfim, entre cognição e linguagem que defendemos. A definição de *habitus* que incorpora esses novos elementos e o liberta de um determinismo e dicotomia entre discurso, reflexão e prática vai ao encontro do pressuposto da ADf que adotamos nesta pesquisa: de que os sujeitos são livres e ao mesmo tempo assujeitados. Sendo assim, sua autonomia no mundo é uma autonomia relativa, pois sofrem a influência da história e estrutura social no seu processo de subjetivação pessoal, portanto, os seus discursos e maneira de ser, agir e pensar o mundo estão profundamente vinculados pelas condições históricas nas quais vivem e se inscrevem (DUBAR, 2005, p. 89):

A importância do *habitus* segundo Bourdieu se deve ao fato de que um conjunto coerente de disposições subjetivas, capazes ao mesmo tempo de estruturar representações e de gerar práticas, pode ser pensado e analisado como produto de uma história, ou seja, de uma sequência necessariamente heterogênea de condições objetivas, sequência essa que define a trajetória dos indivíduos como movimento único pelos campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional.

Esta é a noção de *habitus* empregada neste estudo: que supera a dicotomia e percebe uma relação de dualidade entre prática e reflexão, entre discurso e ação, que vai constituir nos sujeitos predisposições e esquemas incorporados que não podem ser negligenciados, pois irão operar nas suas condições de produção discursiva. Tomamos como partida a definição de Bourdieu, incorporando as proposições de Dubar e Lahire, para nossa apropriação teórica e harmonização com os pressupostos da ADf adotados, entendendo que a relação com o futuro, reflexividade, história, inconsciente e a linguagem são elementos estruturantes do *habitus*, o qual adquire um novo sentido nesta tese: entendemos que o *habitus* seria o equivalente na ação ao que a ideologia é para o discurso, que ele opera na orientação do nosso agir da mesma forma que a ideologia opera na nossa produção

discursiva, intervindo antes, impregnando, marcando predisposições que orientam nossa ação e interpretação da realidade.

Acreditamos que o futebol pode ser utilizado novamente como metáfora alusiva a este conceito. Nas partidas, há uma linguagem estabelecida por comunicações corporais e antecipações entre os jogadores, que incorporaram esquemas de movimentações no campo e disposições para tocar/chutar a bola. Existe uma linguagem prática, corporal, construída em torno da bola, pela qual os jogadores se organizam para compartilhá-la; a bola seria esse “sentido” “posto em comum” e comunicado no jogo; para que ele seja recebido ou repassado é preciso se movimentar e indicar, mesmo sem palavras, que estamos na partida; os jogadores fazem isso muitas vezes sem pensar, pela força dos gestos e comportamentos apreendidos desde o início, jogando.

Dentro do contexto de tensão entre o social e cultural, que destacamos neste fenômeno, acreditamos que a influência do cultural é mais preponderante no *habitus* e que a dimensão social, por sua vez, é mais preponderante na nossa formação ideológica. Em certo sentido, podemos afirmar que o *habitus* e a ideologia muito mais nos possuem do que nós os possuímos. A relação aqui proposta, entre ideologia e *habitus*, permite-nos operar com esses conceitos para compreender as subjetivações, construção de identidades, incorporação de formações discursivas e construção de saberes profissionais experimentados pelo profissional de educação ao transitar nos espaços sociais escolares e corporativos, fenômeno que foi bem representado pela noção de *entre-lugar* proposta por Homi Bhabha, que também nos interessa.

Homi Bhabha, autor indo-britânico, tem seus escritos e conceitos classificados como pós-estruturalistas por alguns dos seus leitores críticos. A noção de *entre-lugar*, que extraímos do seu livro “O local da cultura”, para reformulá-la e incorporá-la em nosso marco teórico, possui grande aderência à perspectiva teórica da Adf assumida, visto que ela pode ser explicada e incorporada em nosso enfoque através da relação entre “posição discursiva” e “lugar social”. Para Bhabha (1998, p. 81), o sujeito está “continuamente posicionado no espaço entre uma série de lugares contraditórios que coexistem”, ele questiona como são formados esses “sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)?” respondendo a esta questão, Bhabha

afirma que são essas diferenças que interpelam o sujeito a assimilar os contrários sócio-culturais com os quais se depara, ensinando-o ao lidar com:

O “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* – que carrega o fardo do significado da cultura. [...] E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (BHABHA, 1998, p. 69).

Entre o social e o cultural, entre a escola e a corporação, o *entre-lugar* não é nem um, nem outro, mas a distância entre eles, algo intermediário, uma zona fronteira de negociação permanente e síntese provisória através da qual o sujeito se desloca e ancora dinamicamente; seria, numa perspectiva poética, a terceira margem do rio do poema de Guimarães Rosa: a terceira margem é o próprio movimento do rio nesta metáfora da poesia, seu fluir, seu deslizamento e a sua dinâmica existencial.

Mais uma vez realizaremos aqui uma apropriação teórica de noções para o nosso estudo, que acreditamos elucidar melhor esse fenômeno a partir do enfoque que escolhemos. Dentro da perspectiva da ADf há uma significativa distinção entre a noção de lugar, o qual está relacionado a uma realidade empírica e institucional, enquanto a noção de posição está relacionada a uma “ocupação” subjetiva, uma localização discursiva desse sujeito; para melhor elucidar esse desdobramento, propomos como exemplo o caso de um profissional de saúde, médico, que no seu consultório clínico ocupa esse “lugar” empírico, mas quando fala com um determinado paciente no atendimento pode ocupar (eventualmente) a posição de pai, talvez por alguma transferência que realiza por possuir um filho na mesma idade (ou outras razões que não nos interessam aqui); outro exemplo que pode ser dado é o de uma professora, docente em uma escola de educação infantil – lugar de onde fala – mas que se posiciona na sua produção discursiva das aulas com seus alunos como mãe; por fim, podemos dar o exemplo de um jogador de futebol, que ocupa o lugar de um atleta profissional, mas que continuamente está deslizando entre as posições de herói e vilão – em cada lance (se perde ou faz um gol, se defende ou falha na defesa) ele oscila entre essas posições nas crônicas desportivas e nos imaginários dos torcedores. Portanto, partimos do conceito de *entre-lugar*, de Bhaba, para propor a noção de *entre-posição* em nosso estudo, a qual utilizaremos para situar esse posicionamento discursivo dos sujeitos da pesquisa, essa zona de

fronteira de suas discursividades, não mais um lugar empírico, mas uma posição discursiva: essa é uma distinção conceitual e síntese que o uso da linguagem nos permite analisar e realizar.

É deslizando nesta *entre-posição* que o profissional de educação na EC se posiciona, afirma e constitui sua identidade profissional, constantemente atravessando a fronteira existente entre ser um educador ou um administrador: um educador que revela sua face de administrador, ou um administrador que se sobrepõe a sua identificação como educador, movimentação que se expressa através de tensões e sentidos produzidos em suas práticas profissionais e discursos. Enfim, é nesse intrincado e ambivalente fenômeno, em que o sujeito precisa ser diferente e igual, ser o outro de si mesmo, no qual o cultural é significado simbolicamente através da linguagem, que podemos observar a emergência do processo identitário e mudança cognitiva vivenciada pelos educadores nessas *entre-posições*. Elas são compostas pelas ambivalências corporação – escola e entre a oscilação do social – cultural, nas quais a construção de saberes, FD's e identidades profissionais são negociadas e mediadas. Analisaremos como esse processo ocorre e quais elementos são preponderantes para a sua efetivação.

A noção de “*entre-posição*” nos remete indubitavelmente ao conceito de identidade, a síntese e ancoragem que o sujeito faz de si na sua vida social, nesse caso mais, especificamente, na sua carreira profissional, produzindo sua identidade no trabalho, a partir do seu saber fazer e saber dizer. Diante do encadeamento dos conceitos e definições trazidos para este marco teórico, é possível notar a sua convergência para o conceito de identidade profissional, o qual é capaz de articular e relacionar as noções de *habitus* profissional, reflexividade, *entre-posição* e ideologia. A construção das identidades profissionais atua como um efetivo processo / produto dessa mudança cognitiva vivida pelos sujeitos. Enfim, além das condições de produção do discurso e das disposições que orientam as pessoas em relação às suas ações e interações no mundo, que são estruturadas e estruturantes das condições históricas em que se encontram, temos a formação discursiva e a formação das identidades sociais, que afetam diretamente a maneira de ser e fazer no trabalho dessas pessoas, bem como suas leituras e discursos sobre ele:

Se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras de sua história futura. Esse futuro depende, não somente da estrutura “objetiva” dos sistemas em que se manifestam as

práticas individuais e principalmente do estado das relações sociais no interior desse campo, mas também do balanço “subjetivo” das capacidades dos indivíduos, capacidades essas que influenciam as construções mentais das oportunidades desses campos. As identidades resultam, pois, do encontro entre trajetórias socialmente condicionadas e campos socialmente estruturados. (DUBAR, 2005, p. 94).

Similar ao que ocorreu com nossa concepção e releitura do conceito de *habitus*, nossa compreensão de identidade profissional se aproxima da concepção proposta por Dubar, visto que ele não assenta a sua visão em um viés exclusivamente estruturalista; neste ponto ele foi mais explícito e foi possível extrair do prefácio do seu livro “A socialização” (2005, p.20) a sua visão, com a qual convergimos:

Existem, assim, dois eixos de identificação de uma pessoa considerada ator social. Um eixo “sincrônico”, ligado a um contexto de ação e a uma definição de situação, em um espaço dado, culturalmente marcado, e um eixo “diacrônico”, ligado a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída. [...] Eles resultam de uma concepção de ator que se define a um só tempo pela **estrutura** de sua ação e pela **história** de sua formação. [destaque nosso] (DUBAR, 2005, p. 94).

Vemos a dimensão do acontecimento contemplada na história pessoal e subjetiva dessa pessoa durante a sua singular formação. Convém destacar aqui, de início, a íntima relação que percebemos existir entre essa noção e a discussão teórica que estamos desenvolvendo: com o declínio das instituições sociais e consequente perda de suas legitimidades (DUBET, 2002), promovidos em boa medida pela internacionalização da economia (CASTELLS, 2001; DUBAR, 2009), a qual coloca em suspensão a ideia de Estados Nações (que foi crucial para o seu início), passamos a assistir ao enfraquecimento dos referenciais coletivos necessários a este processo de identificação, a partir do esfacelamento de outro fundamento da sociedade moderna – a classe social – que não deixou de existir, mas que vem perdendo importância na construção de vínculos sociais estáveis e está dando lugar para a diversificação dos fatores sociais de dominação e exploração.

Tal cenário tem feito emergir uma multiplicidade de referências sociais que disputam a adesão dos sujeitos, os quais buscam novos referenciais coletivos para ancorar suas múltiplas experiências sociais, promovendo o surgimento do que Lahire (2003) denominou de “homem plural”, que, para Dubet (2002), é um

empresário de si que constrói a sua identidade ora através da integração (adesão aos paradigmas de ação social); ora, negociando estrategicamente o seu posicionamento (substituindo a adesão pela mobilização) ou através da subjetivação, na qual sua atitude de engajamento lhe permite ser protagonista de sua vida social. Para o autor, essas possibilidades não são dicotômicas, mas coexistem, pois podemos constituir nossas identidades através da adesão, negociação ou mesmo criticando reflexivamente os paradigmas sociais com os quais nos deparamos.

O argumento comum, com o qual todos estes autores parecem concordar, é que o modelo tradicional da modernidade simples, baseado nas estruturas de classes sociais, instituições e Estados Nações, que eram a referência para a construção das identidades sociais, esgotou-se e “uma determinada forma coletiva de praticar o seu ofício, de se organizar e de se definir através dela, de estruturar toda a sua vida em torno da profissão, parece estar a afundar-se para dar lugar a um outro mundo.” (DUBAR, 2009 p. 102). Esse movimento culminou com o que Dubar (2009) chamou de crise atual das identidades, incluindo aí as identidades profissionais, cujo recorte fazemos neste estudo.

Chegamos, assim, a partir desta trajetória teórica, ao conceito de Identidade Profissional, que nada mais é do que uma “maneira de ser no trabalho, de sentir, de pensar e de viver as atividades ‘profissionais’” (DUBAR, 2009, p.143). Uma maneira de ser, pensar e sentir, influenciada tanto pelas estruturas institucionais dos ambientes nos quais trabalhamos, como também pela história, pelos eventos inesperados, imprevistos, que precisamos resolver a partir de um posicionamento singular para essas situações: compreendemos a identidade profissional como uma realização marcada pelo *habitus* profissional, reflexividade, ideologia e formações discursivas compartilhadas por todos aqueles que dispõem de um conhecimento profissional comum. Dubar oferece a seguinte definição para esse tipo de identidade:

Chamo de “identidades profissionais” as formas identitárias no sentido definido [...] (configurações Eu-Nós) e tais como podem ser referidas no campo das atividades de trabalho remuneradas [...] As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego. (DUBAR, 2009, p. 117).

Ao apresentar a definição das identidades profissionais, Dubar demonstra grande interesse pela crise enfrentada por essas identidades e distingue duas formas de expressão que elas assumem no trabalho e que são elaboradas através da confrontação das subjetividades dos sujeitos com as suas situações de emprego e produção (DUBAR, 2009, p. 148):

A primeira, a identidade categorial, é a que está inscrita numa continuidade, numa forma histórica preexistente que lhe fornece sua identificação principal (por outrem) [...] A segunda, a identidade de rede, é aquela que resulta de uma ruptura, que implica uma identificação nova (para si), que atravessa a prova da individualização muitas vezes forçada, que enfrenta a questão da reconstrução de uma forma societária, ao mesmo tempo voluntária e incerta.

De acordo com o autor, essa distinção tem uma raiz no entrecruzamento de dois paradigmas que nascem de duas diferentes maneiras de pensar o vínculo entre a construção da individualidade frente à realidade social:

No primeiro, o social como relação de classe, de exploração salarial, de dominação se sobrepõe: os assalariados não podem construir sua identidade de dominados resistentes a não ser unindo-se. O conflito – como *conflito de classe* – é um enfrentamento que só pode reforçar as identidades. (DUBAR, 2009, p. 149).

A outra forma de vinculação identitária se forjou durante os longos anos de crise do emprego e parece ser a forma de identidade profissional predominante, atualmente, na qual desaparecem os vínculos construídos pelo reconhecimento de que participam de uma mesma classe social, para a identificação costurada pelo compartilhamento das semelhantes categorias culturais de trabalho, tais como as categorias dos rodoviários, médicos, bancários, professores etc.:

Se o resultado de trinta anos de crise do emprego, de transformação do trabalho no sentido da responsabilidade individual, da valorização da competência pessoal e da “empregabilidade de cada um” foi fazer desta última forma identitária a única desejável no futuro, a única suscetível de reconhecimento temporário, a única a propor à geração nova, então entramos numa crise identitária permanente. Cada um deverá, no futuro, “vender-se”, por algum tempo, a um empregador ou “tentar a sorte” numa criação de empresa incerta? (DUBAR, 2009, p. 153).

Essa é uma visão que converge com a proposição de Dubet, a qual afirma que hoje o sujeito “é um empresário de si” e lança luzes sobre muitos fenômenos sociais

contemporâneos, que estão para além do enfraquecimento do trabalho como principal referência identitária, tais como a perda de autoridade das instituições como os sindicatos, partidos políticos, família e igreja. Além disso, não podemos negligenciar a importância das práticas discursivas para a constituição e preservação das identidades profissionais e sobre essa questão, Caria afirma:

A identificação profissional apenas pela prática comum com os pares não tem sustentabilidade a longo prazo, face às pressões do mercado ou das organizações burocráticas. É também por via discursiva que podem assegurar uma maior continuidade entre aquilo que se quer ser e o que se consegue realizar no futuro. (CARIA, 2007, p. 2).

Convergemos, mais uma vez, para a importância e inseparabilidade entre discurso e ação e para o pêndulo social-cultural constante nesse processo. O conceito de identidade profissional, que vem passando por mudanças importantes nos últimos anos, é sustentado pelas estruturas institucionais de uma coletividade profissional instituída por conhecimentos técnicos e, também, pelos acontecimentos que acionam os saberes empregados para responder aos imprevistos do dia a dia; essa noção nos ajuda a compreender os elementos destacados para a construção de conhecimentos, FD's e CD's dos profissionais da educação na EC.

A análise do processo de mudanças entre as comunidades discursivas, a percepção de pertencimento e engajamento nas identidades constituídas nessas “*entre-posições*” e as formações discursivas a que os sujeitos deste estudo se filiam estão no cerne da pesquisa, visto que, no seu escopo de análise, estão os profissionais que transitam por espaços produtivos muito distintos (escola – empresa), os quais possuem seus ritos e culturas profissionais próprios e bem diferentes.

Desta forma, temos também um particular interesse sobre a relação dos profissionais de educação com os saberes profissionais que precisam construir e acionar para desempenharem bem o seu trabalho na educação corporativa (EC), visto que neste cenário atual necessitam desenvolver e utilizar cada vez mais a reflexividade, que estrutura e é estruturada pelos saberes profissionais demandados nas mais diversas situações e contextos de trabalho: esse é o conceito no qual nos deteremos agora e que, também, está diretamente ligado às produções discursivas e à constituição das identidades profissionais legitimadas por esses saberes.

Para compreendermos a noção de saber profissional, tomaremos como ponto de partida o conceito de conhecimento tácito de Michael Polanyi, visto que ele oferece a base teórica para a noção de saber profissional e reflexividade, e é fundamental para observarmos os processos cognitivos que os educadores estão empregando para atuar nas corporações e construir identidades que lhes auxiliem a transitarem por esses diferentes lugares / espaços / posições.

Em sua obra “Conhecimento Pessoal”, Polanyi (1958) argumentou duramente contra a suposta “objetividade” que caracterizava o conhecimento científico moderno, classificando-a como uma ilusão, um falso ideal. Seu construto teórico se assemelha à concepção de Prigogine endossada no início deste capítulo, visto que para ele também a realidade é composta por eventos previsíveis e por acasos, e, quando fazemos algum recorte para a observação “objetiva” da realidade, nossa subjetividade e intuição já estão operando na escolha, no enfoque de análise, no que foi destacado, nas crenças assumidas, tornando, em alguma medida, o conhecimento científico produzido pelo indivíduo como um conhecimento também pessoal. Essa noção foi concebida no período pós-guerra, na sociedade moderna, época histórica sustentada pela objetividade e positivismo do conhecimento científico, contra os quais a sua produção teórica se voltou.

Para Polanyi, o conhecimento tácito é um conhecimento prático, que orienta e direciona a ação das pessoas, um saber constituído no processo de realização da ação, imanente (o que Schon denominou depois de “conhecer na ação”), um “saber como” em grande medida inexprimível verbalmente. Para ele, este conhecimento é o produto de dois tipos de pensamentos relacionados à atenção; um pensamento que foca o objeto em sua globalidade, que ele denominou de atenção focal (ou termo distal), enquanto que o outro se volta para os detalhes, a chamada atenção subsidiária (ou termo proximal); essas duas atenções se complementam e fundem na apreensão do objeto observado, sendo que a atenção focal está posta como alvo na percepção do indivíduo, que mantém os detalhes como plano de fundo sem se deter nele.

Para representar esse processo, tomaremos um exemplo dado pelo autor: quando uma pessoa utiliza um martelo para inserir um prego numa superfície, ela dirige a sua atenção simultaneamente para o martelo e o prego, porém, de maneira distinta, visto que sua percepção / consciência global está voltada para o efeito das

batidas do martelo no prego, prego este que demanda a sua atenção focal para não acertar os dedos e se certificar de que ele está sendo atingido efetivamente; por sua vez, a sua atenção subsidiária, assim chamada por oferecer subsídio e suporte para que a ação seja executada, está na forma de segurar o martelo, pois, nesse processo, não se percebe a força empregada para segurá-lo nas mãos, mas a sensação do cabo na palma da mão é fundamental para o bom êxito da ação e não se funde com o foco principal nas batidas do prego.

Assim, enquanto a atenção focal se volta para a finalidade do ato, a atenção subsidiária é dirigida para os detalhes, sobre os quais temos dificuldade de relatar e descrever: se dirigirmos o nosso foco para os elementos subsidiários da ação, produziremos um significativo desajuste na nossa performance, por isso, um pianista não presta atenção ao que ele faz com os dedos enquanto toca, nem um ciclista mantém sua consciência vigilante sobre o pedal ou as rodas da bicicleta enquanto pedala, o que desmontaria o seu senso de contexto e confiança na fluência de sua habilidade e competência para executar a ação.

É importante frisar aqui, que Polanyi apresenta uma concepção fortemente influenciada pela teoria da Gestalt, em sua relação entre figura e fundo, bem como o processo súbito de apreensão global da figura através do *insight*, e que o processo de percepção está sustentado pela atenção dirigida às pistas dos objetos, que remetem para o sentido do todo mais abrangente, em que eles estão contidos: parece-nos que a principal divergência de sua abordagem com a corrente psicológica da Gestalt está em sua crença na possibilidade do processo de percepção ser também orientado por um esforço intencional da pessoa em explorar as pistas fornecidas pelos seus sentidos; visto que, para os gestaltianos, a percepção opera, automaticamente, sem nenhum esforço deliberativo por parte do observador. Essa distinção entre a possibilidade de uma atitude ativa, frente ao determinismo de uma atitude passiva no processo de percepção, produz uma bifurcação entre as teorias com consequências significativas para as pesquisas que endossam uma ou outra perspectiva. Optamos pela perspectiva de Polanyi, por subscrever sua visão de que a percepção e apreensão da realidade podem ser tanto automatizadas como intencionais, marcadas pelo *habitus* e ideologia, bem como pela reflexividade.

Para Polanyi (1983, p. 13), o conhecimento tácito é “o entendimento da entidade abrangente constituída pelo termo proximal e pelo distal”. O autor, influenciado por sua formação em medicina, utiliza termos da anatomia para descrever esse complexo fenômeno humano; outro exemplo que elucida bem esse conceito de Polanyi e o torna mais acessível é o estudo em que ele demonstra o processo que empregamos para reconhecer rostos: embora o nosso foco do reconhecimento seja uma entidade distal, através da atenção focal (rosto humano), realizamos isso, percebendo as entidades proximais (cor dos olhos, nariz, boca etc.) por meio da atenção subsidiária, ou seja, ao observarmos as características percebidas pela nossa atenção subsidiária (detalhes do rosto), integramos num ato perceptivo denominado de “integração tácita” um “todo” abrangente, objeto de nossa atenção focal, sem saber explicar como isso aconteceu; para o autor, as pessoas sabem muito mais do que podem explicar e esse saber é o que chamamos de conhecimento tácito. Um de seus colaboradores (HALL, 1991, p.163) comenta uma afirmação de Polanyi, declarando que ele:

Afirmou especificamente que por conhecimento tácito ele não queria dizer conhecimento inconsciente, uma vez que tácito se refere ao modo como o conhecimento é usado, não ao estado de consciência em que ele ocorre. Entretanto, ele não **excluiu** a possibilidade de que o conhecimento tácito pudesse ser inconsciente. [Destques do autor].

Esse conhecimento tácito, que é oculto e “inacessível” ao sujeito que o utiliza, do qual só podemos fazer inferências através dos seus efeitos, está presente no cotidiano do seu trabalho e passou a receber um destaque especial como processo de construção de competência e autorização profissional. Diferentemente, para Telmo Caria (2013), existe uma parte deste conhecimento tácito que é passível de ser externalizado, socialmente, o conhecimento implícito, que é distinto do conhecimento tácito, o qual é mais abrangente e contém saberes que não são passíveis de serem extraídos.

Quando este conhecimento implícito é utilizado, sob a supervisão da consciência (consciência prática), para dar conta dos imprevistos e resolver problemas práticos que surgem no ambiente de trabalho, damos forma ao que se convencionou denominar de saber profissional, para o qual o conhecimento é compreendido enquanto um processo subordinado a uma epistemologia prática, que

opera em outra lógica, “uma lógica de saber (conhecimento enquanto processo), em que o conhecimento está subordinado a uma epistemologia prática (Schon, 1998; Lave e Chaiklin, 1993; Caria, 2002a; 2003a)” (CARIA, 2005, p. 22). O saber profissional é a forma de fazer/dizer, utilizada por um profissional, para responder às demandas de seu trabalho.

Ao notar a influência do pensamento de autores como Giddens, Dubar ou Bourdieu, na produção teórica de Telmo Caria sobre o saber profissional, somos levados inicialmente a situá-la como uma Sociologia Compreensiva dentro da perspectiva epistemológica estruturalista. Todavia, a sua abertura à singularidade advinda da etnografia profissional e uma leitura mais cuidadosa dos seus textos, aliada a reuniões de orientação realizadas num breve estágio “sanduíche” em Vila Real / Portugal entre outubro e novembro de 2013, fizeram-nos perceber aspectos muito próximos ao nosso enfoque, bem como os elementos de diferenciação. A crença na influência e determinação recíproca de elementos estruturais e emergentes na ação das pessoas nos aproxima, enquanto que a compreensão do fenômeno, a partir do pressuposto de uma autonomia absoluta explicitada na sua manifestação empírica (que nos parece ser o lastro da epistemologia fenomenológica de Caria), ao lado da nossa concepção de uma autonomia relativa do sujeito e o objetivo de encontrar os aspectos revelados e escondidos pela manifestação empírica do fenômeno social, parece-nos ser o principal ponto de diferenciação teórica.

Ao olharmos para um fenômeno social semelhante, nossos pressupostos epistemológicos nos levariam a destacar aspectos distintos: a etnografia profissional de Caria se volta para as manifestações explícitas da ação e discursividade profissionais, enquanto que a perspectiva da ADf oferece-nos um dispositivo de leitura dessa mesma manifestação para além do que está explicitado no fenômeno, sendo que entendemos que uma perspectiva não anula necessariamente a outra, elas utilizam “lentes epistemológicas” diferentes para interpretar e tirar conclusões distintas do objeto analisado.

Convém ressaltar que, ao subscrever a concepção de saber e identidade profissional de Caria, tendo como diferenciação na análise e interpretação, a suplantação do que foi explicitado no trabalho empírico através dos dispositivos teóricos e analíticos da ADf, não estamos hierarquizando o não dito em relação ao

dito, muito menos desvalorizando o cotidiano dos sujeitos ou a sua realidade empírica, a partir de um suposto poder do analista do discurso para revelar o oculto: é a partir desta realidade e conectada com ela, que buscaremos as conexões externas e opacas a este mesmo sujeito, de forma que ele possa se reconhecer e fazer uma releitura de sua experiência, a partir dela, pois ele é produto e produtor das práticas profissionais de sua existência.

É preciso diferenciar neste ponto o saber de conhecimento profissional: compreendemos que o conhecimento em ato, pessoal, acionando os recursos cognitivos para resolver um problema profissional no processo da ação, no seu devir e imanência, é saber profissional; o saber explicitado, sistematizado, impessoal, abstrato e generalizado para variadas situações é conhecimento profissional; o saber e conhecimento profissionais “cristalizados” e incorporados à nossa consciência prática é ideologia / habitus e pretendemos encontrar seus indícios e vestígios neste estudo. Em sua definição de saber profissional, Telmo Caria propõe:

Este não deve ser confundido com o conhecimento abstracto e científico que qualquer licenciado obtém no ensino superior; nem confundido com o saber experiencial acumulado num trajecto individual ou colectivo de aprendizagem em meio profissional. O saber profissional começa por ser algo de tácito e implícito, sem que isso queira dizer que não seja possível ser colectivizado, objectivizado, formalizado e explicitado, isto é, trata-se de um saber que deriva da consciência prática do fazer numa profissão e que se pode transformar no centro de operações sócio-cognitivas e sócio-culturais que buscam a recontextualização de conhecimento abstracto e a transferência de saberes entre contextos de trabalho. (CARIA, 2005, p. 14).

Ao longo do tempo, esse conceito foi se transformando e assumindo novos enfoques. Em suas produções mais recentes, Caria (2013, p. 5) incorpora e destaca a dimensão inconsciente, que unida à consciente, numa relação de dualidade, compõem a natureza deste saber:

É o uso dual do conhecimento, articulando e separando os dois sistemas sócio-cognitivos, que permite ao profissional pensar na ação para gerar sabedoria prática na atividade.

A nossa hipótese é que este uso dual do conhecimento em contexto de trabalho permite construir um saber profissional próprio, dado que, como refere Laudrière, inspirado em Aristóteles, trata-se sempre de juntar técnica com desejo para fazer escolhas entre meios e fins e entre fins, sem que disso tenha que resultar um conhecimento objetivável (um produto discursivo) com valor de uso (e/ou de troca) futuro e geral para outros. (CARIA, 2013, p. 5)

Assim, podemos afirmar que possuímos em nosso acervo pessoal grande quantidade de conhecimento tácito, superior a nossa capacidade de explicitação e extração, e que parte significativa permanece inacessível, sendo que a outra parte, que pode ser extraída, seria denominada de conhecimento implícito, o qual, ao ser subordinado a uma epistemologia prática, faz emergir o saber profissional, que, por sua vez, quando consegue ser explicado e distanciado criticamente do pragmatismo individual, avançando dos limites do emprego pessoal para uma abstração e utilização mais geral, assume o status/forma de conhecimento profissional, possibilitando a generalização do conhecimento, teorização e tratamento pedagógico que legitima os mandatos profissionais e procedimentos canonizados de uma profissão.

Telmo Caria destaca ainda, a combinação do conhecimento técnico e prático, do saber implícito e explícito, como um elemento diferenciador do conhecimento profissional e sua utilização para legitimação e autonomia dos profissionais nos seus trabalhos. Nossa compreensão da diferenciação existente entre o saber profissional em relação ao conhecimento profissional está ancorada nessas proposições, as quais acreditamos caracterizar processos sócio-cognitivos vinculados às ideologias e formações discursivas presentes no processo de assujeitamento dos indivíduos, que se tornam também sujeitos desse saber.

Através do conceito de saber profissional é possível observar os aspectos cognitivos que dão lastro às práticas profissionais, pois a organização do conhecimento para a ação profissional que analisaremos é diferente da maneira que organizamos e utilizamos o conhecimento para outras atividades sociais (CARIA, 2011). Percebemos também neste conceito, uma relação similar a que propomos para a ideologia e o *habitus*: sendo que o saber profissional opera de forma análoga na ação (saber fazer), da mesma forma que a formação discursiva (saber dizer) intervém na produção discursiva dos sujeitos.

Apesar de já termos esboçado e explicitado aqui os conceitos e referenciais epistemológicos com os quais pretendemos operar para a análise do *corpus* constituído, não podemos perder de vista que este estudo se apresenta como uma opção metodológica de Análise Cognitiva (Anco), o que exige de nós um posicionamento nesse campo teórico em construção, objeto do nosso próximo tópico.

2.5 DESDOBRAMENTO PROPOSTO: DA ANÁLISE DE DISCURSO À ANÁLISE COGNITIVA

Como a relação entre linguagem e cognição foi destacada como eixo estruturante desta tese, que tem como dobra, após alcançar os objetivos iniciais, demonstrar que a Análise de Discurso Francesa (ADf) pode também constituir um tipo válido de Análise Cognitiva (Anco), entendemos ser necessário explicitar sobre qual compreensão de cognição partimos para estabelecer o diálogo com os aportes teóricos da ADf, que reivindica o seu reconhecimento neste estudo como uma opção válida de realizar Anco.

Com isto, não estamos afirmando que toda ADf seja uma Anco, em alguns casos poderá vir a ser: esta vinculação vai sempre depender do objeto/enfoque do estudo e dos referenciais selecionados para os dispositivos teórico e analítico destacados para a ADf. É, justamente, por conta dos referenciais adotados para esta pesquisa os quais estão vinculados aos processos da cognição humana, que acreditamos que o produto final desta tese se enquadra nesse caso, em que, por via do discurso, podemos acessar algumas esferas e dimensões da cognição dos sujeitos.

Esta é uma perspectiva epistemológica partilhada por muitos pesquisadores, pois diversos autores que se dedicaram ao estudo da cognição humana já trabalharam nesta direção. Para fundamentar este enfoque teórico assumido, trazemos Vigotski, um dos nossos referenciais dentro do estudo da cognição, quando ele afirma que um dos pontos de encontro entre o pensamento e a linguagem está no significado da palavra:

É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala. (VIGOTSKI, 2003, p. 5).

O autor continua sua argumentação destacando a natureza do pensamento humano quando significamos e damos sentido às experiências vividas, conclusões perfeitamente aplicáveis às nossas produções discursivas:

O significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos. (VIGOTSKI, 2003, p. 6).

Para ele, a linguagem é um marco do desenvolvimento humano, diferenciando-o das outras espécies e uma via privilegiada de acesso à cognição, cuja dinâmica relação dos significados e sentidos das palavras pode oferecer uma importante chave de análise do pensamento (idem, p. 181):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa [...] O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Desvelando as relações existentes entre pensamento e linguagem, Vigotski deparou-se com a intrigante e complexa dinâmica dos sentidos e significados das palavras e a sua potencial capacidade para avançar na compreensão da cognição humana; sua produção foi anterior à fundação das ciências cognitivas e influenciou muitos pesquisadores que marcaram a criação deste campo: um campo multidisciplinar do estudo da mente humana, o qual engloba um significativo movimento de convergência entre distintos campos científicos. Vigotski, apesar de muito jovem, inaugurou uma perspectiva original de abordagem e, sua produção, argumentação e explicação sobre a natureza do conhecimento e cognição humana foi um marco para o tema, marcando muitos estudos subsequentes e serve de base para fundamentar a relação que percebemos existir entre discurso e cognição, pois entendemos que, ao nos debruçarmos sobre os sentidos contidos nas formações discursivas dos educadores em relação aos seus saberes profissionais, estaremos analisando uma dimensão importante de sua atividade cognitiva, visto que é na produção de sentidos que o pensamento e a linguagem se encontram. Para prosseguirmos nesta tarefa, é necessário resgatar, mesmo que brevemente, a configuração do campo das ciências cognitivas e da análise cognitiva, que é um produto de suas articulações e realizações.

O campo das Ciências Cognitivas (CiCo), que abriga a Análise Cognitiva (Anco), é um campo recente, o qual está se formando e dando corpo aos seus limites epistemológicos, mas que ainda não possui uma definição muito clara e estabilizada do seu estatuto e também do que vem a ser de fato uma Anco: ao visitar a literatura sobre o tema, encontramos diversas e contraditórias posições, dentre as quais as citações da análise cognitiva para designar tanto um método, como uma metodologia ou mesmo um campo epistêmico constituído pela articulação das ciências cognitivas (campo multidisciplinar) ou ciência da cognição (campo interdisciplinar); sobre isso ver (GARDNER, 2003).

É importante destacar, aqui, que existem outras interpretações e explicações para a origem, evolução e organização das correntes teóricas dentro das ciências cognitivas, inclusive, encontramos, nos escritos recentes de Telmo Caria (2014) e no trabalho de pós-doutorado de Marise Ramos (2012), exemplos de estudos que utilizam outra perspectiva das ciências cognitivas. Como uma exemplificação ilustrativa, citamos o trabalho de Marise Ramos, (2012), que articulou os estudos dos saberes profissionais, a partir da perspectiva epistemológica do conhecimento profissional, com o materialismo histórico e o enfoque que Frawley construiu ao abordar as ciências cognitivas.

Para Frawley (1997), as ciências cognitivas estão agrupadas em torno de duas principais correntes, as internalistas e as externalistas. Segundo este autor, a primeira corrente abarcaria os estudos do comportamento humano explicados pelos mecanismos internos da mente, enquanto que a segunda afirmaria o contrário, que o comportamento humano deve ser explicado pelas determinações externas ao pensamento. Dentro desta abordagem, as perspectivas do representacionismo e simbolismo fariam parte da corrente internalista, enquanto que a teoria da ação situada (situacionismo) e o denominado atuacionismo, de Varela, integrariam a corrente externalista (vide RAMOS, 2012. p.60): uma perspectiva diferente da que adotamos para a compreensão deste campo, enquadrado a partir de três grandes correntes, o cognitivismo, o connexionismo e o enaccionismo, os quais apresentaremos, brevemente, a seguir, destacando os aspectos necessários para situar nossa posição.

Reconhecendo a validade e o enriquecimento polissêmico que outras abordagens e compreensões oferecem para o estudo das ciências cognitivas, neste

trabalho, assumimos o enfoque que o Doutorado Multidisciplinar e multi-institucional de Difusão do Conhecimento (DMMDC) está construindo para contextualizar e definir este campo, a partir do qual situamos a nossa proposta de análise, sem, contudo, deixar de considerar as tensões e complementações que outra abordagem também pode trazer. Dentro do DMMDC tem sido empreendido um esforço nesta direção de caracterização e consolidação deste campo emergente: liderando este processo, Fróes Burnham vem investigando, junto ao corpo discente e docente das disciplinas de Análise Cognitiva I e II, ofertadas desde 2010, o estado da arte deste campo, bem como a identificação da Análise Cognitiva (Anco) com seus processos e produtos dentro do cenário das Ciências da Cognição (CiCo) (FRÓES BURNHAM, 2012). Os resultados mais recentes dessa investigação apontam para uma ampliação ainda maior da Anco do que a percebida inicialmente, e que este campo não está circunscrito somente aos limites das CiCo, mas que possui relação com todas as áreas de conhecimento: novas publicações explicitarão estes resultados.

Apesar dos avanços recentes, ainda persiste uma divergência quanto à própria denominação do campo, visto que para alguns se trata de uma “Ciência da Cognição” (LAGE; FRÓES BURNHAM e MICHINEL, 2012), para quem a compreende como um campo interdisciplinar, ou para outros, que entendem existirem ciências da cognição, compreendendo-a como um campo multidisciplinar. Para os que compreendem as CiCo a partir dessa segunda visão (idem, 2012), o ideal de construção de um campo interdisciplinar ainda não foi alcançado, sendo necessário a negociação de métodos, significados e referenciais em prol da formação de um novo campo científico, que, embora seja difícil, não é uma tarefa impossível. Frisamos que, para um autor consagrado e destacado no estudo desta temática, Howard Gardner, esse campo já alcançou este estágio de amadurecimento e pode ser entendido como um campo interdisciplinar, caracterizado por:

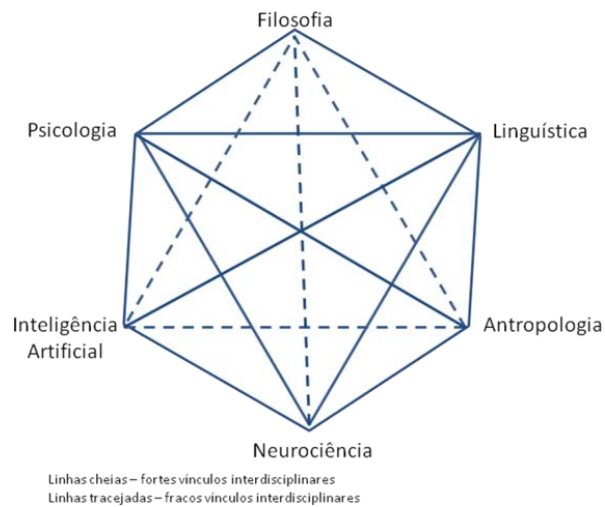
Um esforço contemporâneo de fundamentação empírica para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente aquelas relativas à natureza do conhecimento, seus componentes, seu desenvolvimento, seu emprego. (GARDNER, 2003, p. 19).

Quando nos referirmos à noção de CiCo, estaremos apontando para um campo multidisciplinar e o nosso enfoque está voltado mais para a dimensão metodológica deste campo, diferentemente de outros trabalhos do DMMDC, os quais se voltaram

para o seu aspecto epistemológico, tais como o trabalho de Ana Lúcia Lage (PEREIRA, 2013).

As Ciências da Cognição (CiCo) têm seu surgimento localizado por volta da década de 1950, marcado por uma proposta inicial de organização de um campo interdisciplinar composto pela articulação dos campos da inteligência artificial, neurociência, linguística, psicologia cognitiva, antropologia e filosofia, conforme figura abaixo representa:

Figura 2: O Hexágono Cognitivo



(Fonte: SLOAM FOUNDATION, 1998 apud GARDNER, 2003).

Estes campos disciplinares se organizaram e desenvolveram a partir de três grandes linhas de trabalhos epistemológicos que emergiram das abordagens investigativas: cognitivismo, conexionismo e enaccionismo, três grandes perspectivas epistemológicas que surgiram e evoluíram durante o período de desenvolvimento das Ciências Cognitivas, sem que o aparecimento de uma significasse o desaparecimento de outra; ao contrário disso, até hoje coexistem produzindo simultaneamente pesquisas e resultados diversificados.

Para a corrente cognitivista, a cognição é representação mental: uma metáfora dominante desta perspectiva é que o cérebro humano seria comparável a um computador, visto que ambos são entendidos como entidades capazes de processar, transformar, elaborar e manipular símbolos variados; dessa forma, o modelo computacional seria apropriado para compreender o funcionamento deste centro de processamento neurológico humano, abordagem que possui como uma de

suas mais emblemáticas expressões a Inteligência Artificial. (LAGE; FRÓES BURNHAM e MICHINEL, 2012, p. 85).

Questionando a validade da adequação simbólica como subsídio para o entendimento das representações, visto que o cérebro humano é portador de uma plasticidade e dinamicidade que o modelo cognitivista não daria conta, surgiu a perspectiva conexionista para o estudo e compreensão da cognição humana. A plasticidade cerebral, sua flexibilidade e adaptabilidade, propiciada pela complexa rede neuronal não linear distribuída forneceram as bases da metáfora para os modelos conexionistas de explicação da mente humana, que substituiu a computação simbólica por equações numéricas e equações diferenciais dos sistemas dinâmicos, entendidos como mais adequados à compreensão do funcionamento cerebral flexível e adaptativo (idem, p.88).

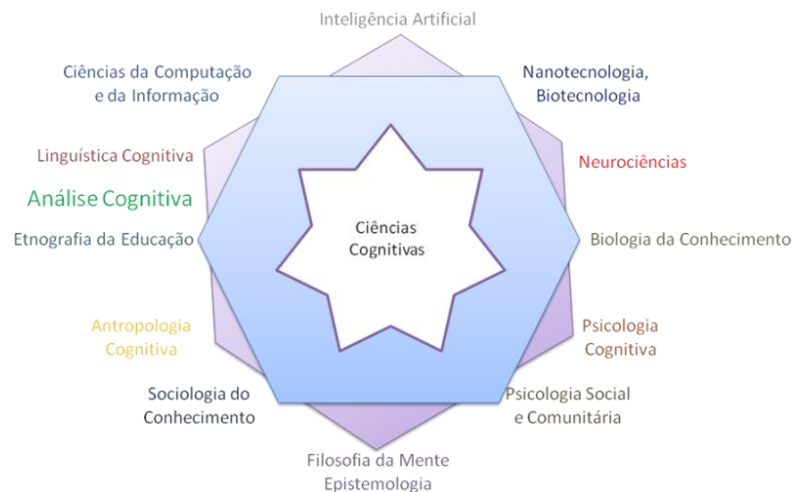
Por sua vez, suportada por descobertas neurofisiológicas do sistema visual do sapo, que constrói a realidade ao invés de representá-la, surgiu uma terceira corrente, denominada de enaccionismo, que questiona o postulado da representação do mundo das duas linhas anteriores em relação ao funcionamento da cognição humana. Para os enaccionistas, a “cognição é uma ação efetiva, que permite a continuidade da existência do ser vivo em um determinado ambiente, à medida que ele constrói o mundo e é por ele construído” (idem, p. 89). Dentro desta perspectiva, o sujeito faz emergir o mundo à medida que age sobre ele, pois há uma relação circular entre ação e saber, entre o conhecido e o conhecedor, que se modificam permanentemente neste processo de enação e auto-organização contínua. (LAGE; FRÓES BURNHAM e MICHINEL, 2012).

Esta terceira linha epistemológica das CiCo, na qual nos situamos e localizamos, tem como um dos seus principais teóricos Francisco Varela, reconhecido neste campo e que possui extensa produção – muitas em parceria com Humberto Maturana – os quais defendem que essa ciência cognitiva deve ser entendida como “a análise científica (pós)moderna da mente e do conhecimento em todas as suas dimensões” (VARELA, 1996, p. 9). A ampliação da compreensão do conceito de cognição, proposta por Maturana e Varela, nesta terceira linha, possibilita a abertura de muitas outras frentes de estudos, abordagens e interpretações, dentre as quais encontramos a noção de mente encarnada de Lakoff e Johnson, autores que expressam esta perspectiva, e que também subscrevemos,

por ver nela uma significativa aderência com a concepção de discurso proposta pela ADf, reconhecendo-o como um importante canal de expressão dos processos cognitivos advindos da interação humana (MICHINEL, 2012).

Outra ampliação deste campo pode ser encontrada no conjunto de ciências das CiCo, as quais passaram a receber o aporte de novos campos disciplinares, visto que ocorreu um significativo crescimento do interesse em relação aos temas ligados à mente humana, trazendo para o interior das ciências cognitivas novos componentes, tais como a biologia e a sociologia do conhecimento, antropologia cognitiva, psicologia social, ciências da computação, nanotecnologias, entre outras. A ampliação do escopo das CiCo foi percebida e representada num diagrama conceitual produzido num trabalho de revisão em curso no DMMDC (LAGE; FRÓES BURNHAM e MICHINEL, 2012, p. 97):

Figura 3: Diagrama conceitual do campo ampliado das ciências cognitivas.



Fonte: (LAGE; FRÓES BURNHAM e MICHINEL, 2012, p. 97).

Os resultados encontrados até o momento, neste processo de revisão e caracterização das CiCo, apontam para um campo em construção e ampliação que (LAGE; FRÓES BURNHAM e MICHINEL, 2012, p. 52):

Vêm se constituindo ao longo destes últimos 70 anos, inicialmente a partir de iniciativas pontuais, em diferentes áreas do conhecimento, passando em seguida a demonstrar maior concentração de produção entre as disciplinas / áreas de Psicologia, Educação, Comportamento, Trabalho / Carreira. Essa produção vem disseminada através de publicações autorizadas por veículos/ editoras reconhecidas, envolvendo um significativo número de periódicos, alguns dos quais concentram uma parte significativa dos artigos identificados.

Assim, entendemos o campo das ciências cognitivas CiCo, como um campo multidisciplinar voltado para o estudo da cognição humana, que passa por um processo de expansão e consolidação de suas bases epistemológicas e no qual a análise cognitiva está circunscrita. É no interior deste campo, em pleno processo de ampliação e estabelecimento de seu estatuto epistemológico, que a Anco está definindo os seus contornos; o estudo em curso aponta que:

A Análise Cognitiva se configura, do ponto de vista teórico, numa área de intermédio, em construção, entre as Ciências Cognitivas com a (re)significação dos conceitos que delas tome, incluindo como foi dito o próprio objeto de estudo: a cognição e o conhecimento indicando a sua ampliação com o estudo de processos de cognição em sistemas biológicos e sociais mais amplos. A análise cognitiva metodologicamente desenvolve, no curso de se afirmar como Ciência da Cognição, processos de modelagem: computacional, matemática, qualitativa; análise: textuais, de redes sociais de discurso, de conteúdo, contrastiva, neurocognitiva comportamental; mapas: mentais, conceituais e de tópicos; ontologias, taxonomias somente para nomear alguns exemplos. (LAGE; FROES BURNHAM e MICHINEL, 2012, p. 97).

Percebemos assim, através deste estudo exploratório em curso, o qual busca destacar as referências originais da Anco no interior das CiCo, a proposta de uma primeira caracterização da Anco (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 31), que está sendo compreendida como uma perspectiva epistemológica,

Uma possibilidade teórico-metodológica de trabalho com o conhecimento [...] permite caracterizá-la como um campo novo que, desde as suas primeiras investidas, caracteriza-se como complexo e multirreferencial e que se estende pelas fronteiras de diferentes disciplinas / áreas do conhecimento.

Em suma, compreendemos a Análise Cognitiva como uma proposta teórico-metodológica voltada para o estudo do conhecimento e cognição humana, sustentada pela base epistemológica fornecida pelas CiCo, onde está inserida e é um dos seus principais vetores de crescimento. Deste modo, é a partir de uma perspectiva enaccionista da cognição, destacando o seu potencial metodológico para analisar os elementos discursivos dos sujeitos, pois “a maioria das correntes teóricas ligadas às Ciências Cognitivas outorga grande importância ao componente linguístico na compreensão de estruturas” (MICHINEL, 2011), que este trabalho de tese se apresenta como uma contribuição ao campo, analisando dimensões

cognitivas de profissionais através do acesso aos sentidos contidos em suas produções discursivas.

Essa breve retomada do percurso histórico das CiCo, com a atual emergência da Anco neste contexto, serviu de base para resgatar a produção de conhecimento neste campo que tem sido realizada no nosso programa de doutorado e situar em que base epistemológica a nossa proposta de pesquisa se coloca: uma visão multidisciplinar das CiCo e enaccionista da mente humana, a qual, por sua vez, possibilita-nos operar a partir de uma noção de cognição que é capaz de produzir e explicar as modificações percebidas nos saberes e identidades profissionais dos educadores que atuam na educação corporativa. Para esta tarefa, dentro da perspectiva da cognição, nos apoiamos basicamente em dois referenciais: Vigotski, como subsídio para os fenômenos sociais e conscientes da relação entre cognição e linguagem, e Lakoff e Johnson, como suporte para a interpretação das manifestações automatizadas e mais inconscientes desta mesma cognição, que se organiza e manifesta também em forma de linguagem.

Lakoff e Johnson (1999) se dedicaram a estudar como os seres humanos pensam e qual o papel da linguagem humana na cognição, sendo que esta linguagem é vista como um processo metafórico e que a metáfora desempenha uma função importante no pensamento humano. Para esses autores, a maioria dos nossos pensamentos são inconscientes, no sentido de que eles operam numa dimensão mais rápida e inacessível à consciência humana. (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

De acordo com Lakoff e Johnson, a nossa mente opera categorizando as realidades com as quais nos deparamos no mundo, organizando e agrupando o que é percebido e apreendido; segundo eles, esse é um processo majoritariamente automático e inconsciente, daí a noção de inconsciente cognitivo:

Uma pequena porcentagem de nossas categorias são formadas por atos conscientes de categorização, mas a maioria delas são formadas de forma automática e inconscientemente, como resultado do funcionamento do mundo. Embora aprendamos novas categorias regularmente, não podemos fazer grandes mudanças em nossos sistemas de categorias através de atos conscientes de recategorização (embora, através da experiência no mundo, as nossas categorias estejam sujeitas a reformulações inconscientes e alterações parciais). Nós não fazemos, e não podemos ter controle consciente e total sobre a maneira como nós categorizamos. Mesmo quando pensamos que estamos formando deliberadamente novas categorias, as nossas categorias inconscientes interferem em nossa

escolha das categorias possíveis e conscientes. (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p.4 [tradução nossa]).

Sem entrar no mérito da discussão, sobre qual dimensão da cognição humana, consciente ou inconsciente, é predominante na vida dos sujeitos – debate que também nos desviaria do escopo deste estudo – nos interessamos pela noção de inconsciente cognitivo que eles propuseram: ela nos permitirá operar com as dimensões inconscientes dos saberes e produções discursivas dos sujeitos, especialmente, as que se expressam nas ideologias e nos *habitus* observados nas produções e atuações dos profissionais de educação. Este conceito serve como parâmetro para analisar os “movimentos e elementos” que estão fora do controle da consciência cognoscitiva e atuam de forma muito rápida, por isso estão em uma condição inacessível ao patrulhamento consciente do sujeito que pratica a ação: esta noção oferece lastro à compreensão das formações ideológicas, discursivas, predisposições para a ação e subtextos, as quais também “agem por baixo” e operam em um nível inacessível ao conhecimento consciente.

Do ponto de vista das manifestações conscientes e sociais da cognição desses sujeitos, nos apoiamos em alguns aportes teóricos oferecidos por Vigotski (2003), ao problematizar a linguagem em sua relação com o pensamento humano. Este autor problematiza a relação da linguagem com o pensamento humano, destacando a complexa vinculação entre significados e sentidos dessa relação e seu significativo valor para o processo de construção do conhecimento, o qual permite ao sujeito construir o seu mundo ao mesmo tempo em que é construído por ele através da sua interação com o outro sob a influência da determinação histórica, a qual se materializa em produtos simbólicos como a linguagem. Essa perspectiva de cognição, proposta por Vigotski, oferece subsídios para este marco e nos parece ser coerente com os pressupostos metodológicos adotados na ADf, por isso colocamos este autor entre os referenciais teóricos de nosso interesse, visto que sua abordagem possui maior aderência com a nossa perspectiva de estudo.

Segundo Vigotski (2003), o aparecimento da linguagem no desenvolvimento humano é reconhecido como o marco de um salto qualitativo da inteligência humana, distinguindo-a essencialmente dos outros animais: embora ele não tenha excluído a possibilidade da existência da dimensão inconsciente em suas

produções, para ele, a noção de cognição está situada pela história e é atravessada pela relação existente entre pensamento e linguagem, ou seja, existe uma significativa relação entre a linguagem e o processo de construção do conhecimento humano. Subscrevemos esta perspectiva, pois compreendemos que existe uma importante relação entre o sujeito cognoscente e o sujeito discursivo, seja essa relação constituída em uma dimensão consciente ou inconsciente: na verdade, acreditamos que essas duas dimensões operam e se alternam, permanentemente, oscilando continuamente na ação dos sujeitos.

Temos assim, de um lado Vigotski, oferecendo base para a interpretação dos fenômenos sociais e conscientes presentes nas produções discursivas dos sujeitos ao produzirem saber em seus ambientes laborativos, visto que nessa produção discursiva ele mobiliza diversificados elementos cognitivos para atribuir sentido ao que é feito/dito através de um complexo e ativo processo de construção e interpretação da sua realidade profissional. Para Vigotski (2003), no movimento de atribuição de sentidos à linguagem, o pensamento humano intervém: através da análise desses sentidos, imbricados nos discursos produzidos na EC, podemos acessar e interpretar dimensões da cognição dos profissionais de educação acionadas nesse processo.

Por outro lado, temos Lakoff e Johnson, para quem o pensamento (convencionalmente conhecido como a mente humana) é corporificado e encarnado, o qual reúne o cérebro e o corpo na razão e opera de forma muito mais inconsciente do que consciente: essa noção serve de fundamento para a interpretação dos fenômenos automatizados e inconscientes desses mesmos sujeitos em seus contextos laborativos. Encontramos nessa noção, o referencial necessário para analisar os pensamentos “inexprimíveis” que impregnam e orientam a interpretação dos sujeitos no seu discurso (fazer/dizer) profissional, pois essa mente, esse pensamento, que é encarnado à sua experiência no mundo, está também indexado ao posicionamento estabelecido com a realidade vivida, que se materializa na ideologia/*habitus*, através dos quais os sujeitos se vestem como uma segunda pele, acionando pensamentos e disposições incorporadas ao seu próprio corpo, enfim, uma mente que se encarna e materializa em gestos, atitudes, interpretações, falas e crenças.

Para sintetizar a complementaridade que percebemos existir entre ADf e Anco, concluindo a abordagem sobre a relação de ambos, organizamos um quadro comparativo com os elementos similares e referenciais adotados entre esses campos para a pesquisa aqui proposta:

Quadro 1: Analogia entre ADf e Anco.

ANALOGIA ENTRE CAMPOS	ANÁLISE (método)	CONCEITO (conteúdo)	REFERÊNCIAS
Análise de Discurso (ADf)	Separação - Integração; Tensão criativa entre: forma - conteúdo; paráfrase - polissemia (dos sentidos).	Discurso Tridimensional (história, inconsciente e linguagem); composto por estrutura e acontecimento; Discurso indissociável da ação.	Pêcheux; Orlandi; Charaudeau; Maingueneau; Michinel.
Análise Cognitiva (Anco)	Separação - Integração; Tensão criativa entre: forma - conteúdo; consciente - inconsciente; pensamento - linguagem.	Conhecimento marcado pela dualidade: consciente e inconsciente e pela tensão macro e microssocial; estruturado e materializado em forma de linguagem.	Vigotski; Gardner; Polanyi; Lakoff; Johnson; Giddens; Schon; Fróes Burnham.

Fonte: (estudo da tese)

É importante salientar, que há diferentes perspectivas entre os diversos autores destacados no quadro e que os campos, nos quais os situamos, possuem muitas nuances e vizadas em seus desenvolvimentos; ratificamos assim, que o quadro 1 é uma síntese da analogia que percebemos / estabelecemos entre ADf e Anco, sendo que o foco da nossa discussão se dará sobre a cognição humana, a qual define os limites do nosso estudo e se distingue de uma análise cognitiva da “instituição corporação”: o nosso “objeto” de interesse é a cognição dos sujeitos, profissionais de educação, em suas manifestações discursivas na *entre-posição* da educação corporativa, o que nos leva a articular a relação que percebemos existir entre a Análise de Discurso francesa (ADf) com a Análise Cognitiva (Anco), a qual, por sua vez, demanda uma necessária articulação entre o sujeito discursivo com o sujeito cognoscente, o qual possui uma cognição materializada em sua linguagem e que pode ser interpretada através da sua produção discursiva.

Inferimos, a partir das proposições expostas até aqui, a importância fundamental que a linguagem assume para a organização e evolução das atividades mentais, fornecendo-lhe os meios necessários para o domínio simbólico do pensar / agir que, até então, era feito tacitamente. A linguagem não apenas modifica

qualitativamente a capacidade do pensamento humano, libertando-o das limitações empíricas através dos recursos oferecidos para sua abstração, mas também oferece os meios necessários para a sua comunicação: analisar o processo de constituição dos sentidos da linguagem, os quais englobam as atividades cognitivas envolvidas na produção de discursos, é analisar a cognição humana através de sua expressão primordial, neste ponto reside a nossa percepção da relação entre Anco e ADf.

Partimos, assim, de um percurso argumentativo para justificar a inserção da ADf como um tipo de Anco e acabamos convencidos de que – dentro da perspectiva de cognição deste estudo – não existe análise cognitiva efetiva sem a linguagem como um de seu(s) objeto(s) de análise principal(is), portanto, a nossa opção por acessar a cognição via discurso, realizar Anco através da ADf, fundamenta-se neste entendimento.

2.6 UMA COMPREENSÃO POSSÍVEL DA DINÂMICA SÓCIO-COGNITIVA

A partir das distintas *entre-posições* pelas quais esse sujeito, profissional de educação, transita ao trabalhar com educação nos espaços escolares e corporativos e através das quais se desloca interiormente entre ideologias divergentes, *habitus* e reflexividade, deslizando entre as formações discursivas e saberes profissionais, sob os quais se constitui, identifica e modifica continuamente, é que nos propomos desenhar uma proposição geral de uma dinâmica sócio-cognitiva, constituída a partir da compreensão do referencial que construímos sobre as relações estabelecidas entre os conceitos discutidos, nos quais operam. Complementamos essa tarefa, exemplificando graficamente nossa leitura do fenômeno através de uma representação visual disposta na figura 4 e a sua posterior realização na figura 10.

Assim, entendemos que as novas configurações sociais, em que a EC se localiza, podem ser compreendidas a partir dos referenciais discutidos. Estas crescem com a superação da modernidade simples e advento da modernização reflexiva (GIDDENS, BECK e LASH, 1995), cuja visão é convergente à perspectiva que explica a configuração social atual como produto da internacionalização das economias e emergência de um “capitalismo informacional” (CASTELLS, 2001), produzindo um quadro social que colocou em “xeque” a autoridade e legitimidade

das instituições tradicionais da modernidade (DUBET, 2002), gerando crises nas identidades sociais, e entre elas a profissional (DUBAR, 2005; 2006), a partir do surgimento de novos referenciais coletivos múltiplos: os sujeitos se ancoram e se definem a partir de múltiplas referências e dimensões distintas, diferente do que ocorria na modernidade simples (LAHIRE, 2003), processo que fomentou a busca acelerada por tecnologia e inovação das atividades produtivas.

Este cenário social nos ajuda a compreender o surgimento e expansão das unidades de educação corporativa (EC) nas organizações ocidentais, em especial no Brasil, as quais foram influenciadas pelo modelo de administração norte-americano. A estruturação de setores e contratação de profissionais com formação em educação para a EC pode ser entendida como um movimento das corporações para responder às demandas sociais que tal configuração sócio-econômica trouxe, subsidiando a criação de iniciativas de gestão do conhecimento, destinadas a adaptá-las a esse cenário de incertezas, através da gestão e formalização dos processos de aprendizagem que acontecem no seu interior, cuja finalidade é fomentar a reflexividade entre os trabalhadores.

Percebemos uma relação de dualidade entre a reflexividade, que acontece numa escala macrossocial e atinge as organizações (GIDDENS, BECK e LASH, 1995), e a reflexividade microssocial, experimentada pelos profissionais dessas organizações (SCHON, 2000), os quais aprofundam e levam a novos patamares a reflexividade organizacional, através de um processo de auto-alimentação crescente, num movimento que entendemos ser semelhante ao que Nonaka e Takeuchi (2008) propuseram para a conversão do Conhecimento nas organizações japonesas.

Nesta dimensão microssocial, individual, está o nosso recorte e foco de análise da mudança vivenciada pelos profissionais de educação, que estão ocupando os novos postos de trabalho abertos na EC: por terem um mandato profissional constituído através da formação nos processos de ensino e de aprendizagem, despertam nas corporações contratantes a expectativa de que tenham essa habilidade reflexiva bem desenvolvida e a capacidade de promovê-la nos outros. Acreditamos que a experiência vivenciada pelos educadores durante a execução de sua atividade no trabalho da EC amplia a reflexividade deles, especialmente, quando aumenta a distância entre aquilo que eles costumam desempenhar nas escolas e o

que é necessário nos espaços corporativos, acionando uma consciência vigilante sobre suas ações, que faz uso dos saberes práticos e coloca em suspensão o *habitus* profissional vigente, num fluxo que vai do implícito e inconsciente para o explícito e consciente, até ser efetuada a solução e “equilibração” da situação que provocou esse movimento: esse processo de conquista, possibilitado pelo domínio simbólico e racional sobre a ação, é materializado na produção discursiva desse profissional quando fala sobre seu trabalho.

O fluxo inverso deste processo também ocorre frequentemente, por isso chamamos de (in)fluxo. O saber explícito e consciente, que correspondeu com êxito aos improvisos demandados no trabalho, tende a ser incorporado ao fazer/agir automatizado, gerando padrões de ações práticos e simbólicos. Essa internalização pode ser realizada através de aprendizagens formais, informais ou observações e acompanhamento dos pares e colegas mais experientes em atuação, ou ainda, através dos constrangimentos institucionais, que inibem determinados comportamentos e estimulam outros.

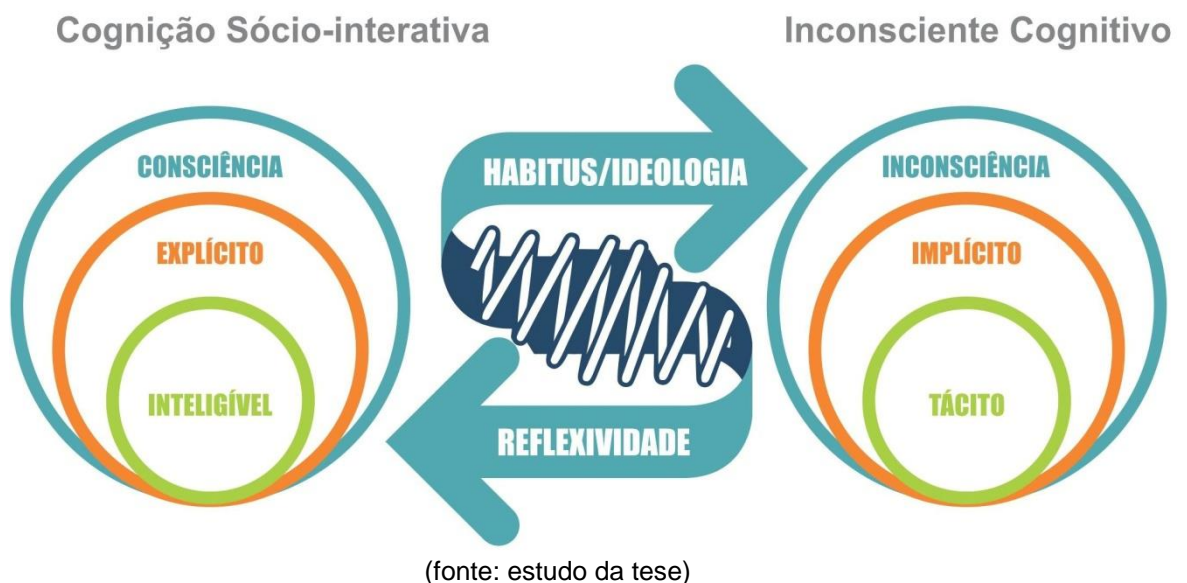
O resultado deste processo de assujeitamento e subjetivação é a incorporação de *habitus*, ideologias, saberes profissionais e formações discursivas, cuja razão do sujeito submetido a este processo não questiona mais a legitimidade do que está sendo assimilado e feito durante o desempenho da tarefa, adicionando-o ao acervo implícito do seu modo de ser, dizer e fazer profissionais. Os resquícios e indícios do que foi incorporado podem ser encontrados nas formações discursivas, que “materializam” essas ideologias adotadas pelos sujeitos, que interpretam, percebem, avaliam e constroem o mundo a partir de determinadas posições.

O movimento contínuo entre essas duas dimensões, que vai do inconsciente, tácito, implícito e opaco para o consciente, explícito e inteligível, e o seu percurso reverso, está repleto de dualidades, ambivalências e contradições, as quais evidenciam as mudanças cognitivas e constituição de saberes e identidades profissionais vivenciadas por esses sujeitos, que podem ser verificadas nos discursos elaborados por eles nas comunidades discursivas estruturadas no ambiente de trabalho. A adesão, incorporação ou abandono de determinadas formações discursivas oferecem pistas sobre a mudança cognitiva vivida e a identidade profissional que está sendo elaborada por esses sujeitos na *entroposição* escola – corporação, e quais domínios estão sendo escolhidos para

sustentar o saber profissional empregado; a interpretação desses elementos nos fornece os subsídios necessários para compreender o que é ser um educador numa corporação, em que se diferencia de ser um educador numa escola e quais saberes são empregados nessa “metamorfose” profissional: análise que permite realizar uma Anco deste sujeito.

Pensamos numa imagem para representar essa dinâmica cognitiva descrita. Procuramos elaborar uma figura que conseguisse simbolizar o movimento e a dinamicidade propostos neste marco teórico. A Figura 4 busca caracterizar esse movimento, em que os deslizamentos e oscilações dos profissionais da educação pela *entre-posição* escola-corporação se inscrevem:

Figura 4: (In)Fluxo Sócio-cognitivo.



Esquemáticamente, podemos representar o processo que convencionamos chamar de (In)Fluxo sócio-cognitivo, a partir de dois círculos, com seus elementos numa unidade integrada, as quais compreendem a dimensão consciente e social (sócio-interativa) e inconsciente (inconsciente cognitivo e psicanalítico) dos sujeitos. Estes elementos estão em constante interação e são o “palco” onde se travam as representações, assimilações, resistências e assujeitamentos dos educadores às interpelações sociais com as quais se deparam ao atuar e produzir seus discursos na EC; esse processo é interpelado, atravessado e sofre a confluência dos elementos macrossociais, tais como os constrangimentos das comunidades

discursivas, interdiscursos e reflexividade social contemporânea (da modernização reflexiva), ao mesmo tempo em que é mediado e atravessado por elementos individuais, tais como a reflexividade (cognitiva profissional), as formações discursivas, os saberes profissionais, a ideologia e o *habitus*; em suma, é um processo que está submetido ao (in)fluxo de elementos macrossociais e individuais, os quais influenciam-se mutuamente e permanentemente no cotidiano profissional.

A figura 4 representa a estrutura analítica deste processo / fluxo de um movimento permanente de idas e vindas entre uma consciência abrangente, que contém elementos explicitáveis (nível de consciência individual) e passíveis de extração (nível de consciência social), dos quais uma parcela mais restrita pode ser inteligível (passível de abstração, teorização, generalização, explicação etc.), ao lado de uma dimensão inconsciente (Freud – Lacaniana, estruturada como linguagem), que abriga uma profunda dimensão tácita capaz de tornar implícita apenas uma parcela mais restrita de seu conteúdo, cuja significativa parcela de seu conteúdo permanece ainda opaca ao sujeito. A “mola propulsora” por onde esses elementos atravessam e são “contrabandeados” no trabalho é a reflexividade (em um sentido) que, via uma “rediscricção” dos fatos, permite ao sujeito acessar conteúdos implícitos, trazendo-os para a dimensão consciente de domínio simbólico e vivencial; por sua vez, o seu sentido “oposto”, encontra no *habitus* profissional e na ideologia essa “mola”, através da qual mobilizam conteúdos da dimensão consciente através da internalização e subjetivação de disposições que funcionarão como padrões automatizados de conduta para as ações similares futuras e/ou para a orientação das perspectivas de interpretações e produções discursivas.

Talvez reflexividade, *habitus* e ideologia não sejam assim tão contraditórios, pois quase sempre atuam juntos, apesar de possuírem origens distintas. Acreditamos que essa “mola”, a linha “tênue” que os separa seja, no primeiro caso, a consciência vigilante que atua como um elemento protagonista (focal na perspectiva de Polanyi) de uma ação coadjuvante ou mesmo figurante (subsidiária nos termos de Polanyi); ao passo em que, no segundo caso, no *habitus* profissional, essa lógica é invertida: existe aí, uma ação protagonista (focal), automatizada, ao lado de uma “consciência” coadjuvante ou figurativa (subsidiária).

Não acreditamos que haja uma atividade cem por cento consciente ou cem por cento inconsciente, totalmente simbólica ou totalmente prática. Não há um cálculo

somativo entre elas, mas multiplicativo, cujo resultado final é sempre cem por cento; estamos e existimos cem por cento, oscilando nesta “*entre-posição*”, que já referenciamos. Em suma, esse movimento “implícito – explícito” ou “explícito-implícito”, seja em situações de curta, média ou longa duração, é muito comum e o nosso dia a dia está repleto delas, em particular, o ambiente de trabalho, no qual passamos normalmente a maior parte do nosso dia ou dedicamos parcela significativa de nossas vidas.

Estes elementos contidos no (in)fluxo sócio-cognitivo forneceram a base, que adotamos para elaborar uma matriz de análise contendo os conceitos / categorias / dispositivos que foram observados e destacados no trabalho de campo; com eles organizamos um quadro (Quadro 4), proposto no capítulo quatro, dedicado ao marco metodológico, cuja demonstração foi feita nos capítulos cinco e seis, dedicados a análise do *corpus* constituído através do trabalho de campo.

O marco teórico desta tese será complementado com o desenvolvimento do capítulo seguinte (capítulo 3) para apresentar o conceito de EC elaborado a partir da revisão de literatura realizada, a qual subsidiou a localização deste estudo na produção acadêmica encontrada sobre o tema. A EC é abordada, neste segundo capítulo teórico, como o *entre-lugar*, o *locus* e o espaço discursivo onde o (in)fluxo sócio-cognitivo proposto aqui se concretiza e ocorre. Este lugar fornece os parâmetros e o contexto social em que este fenômeno analisado se inscreve, no qual podemos encontrar os rastros e indícios desse movimento sócio-cognitivo vivido pelos educadores.

3 EDUCAÇÃO CORPORATIVA: CONTEXTO, ESPAÇO DISCURSIVO E ENTRE-LUGAR DO (IN)FLUXO SÓCIO-COGNITIVO.

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”

(Albert Einstein)

3.1 UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA

Este terceiro capítulo é dedicado à discussão da noção de educação corporativa (EC) que interpretamos nesta pesquisa, a qual já apontamos no primeiro capítulo como o plano de fundo, palco e contexto em que o fenômeno estudado se desenvolve. A EC é o *lócus* no qual o processo de modificação cognitiva dos educadores acompanhados neste estudo acontece, onde o (in)fluxo sócio-cognitivo proposto no capítulo anterior se inscreve, e que, portanto, oferece os constrangimentos e limites sociais deste acontecimento.

A EC contém os contextos sócio-profissionais das condições de produção discursiva dos sujeitos, um espaço onde estes assumem novas formações discursivas, as quais se tornam expressões da transformação de seus pensamentos, os quais revelam as premissas, ideologias e *habitus* assumidos, transformando-os na base que orientará sua atuação e produção discursiva no trabalho. Além disso, a EC engloba a comunidade discursiva, na qual circulam parte significativa dos interdiscursos com os quais se relacionam ao tratar da educação neste novo ambiente profissional, distinto do espaço escolar.

O processo de revisão sistemática realizado para este capítulo foi feito a partir de três bases de produções discursivas sobre o tema, dispostos em dois grandes tópicos: a primeira base revisada, que é apresentada no primeiro tópico, foi feita através do levantamento e leitura de nove livros publicados sobre o tema, dos quais dois realizam uma abordagem global através de um enfoque internacional e já foram traduzidos para o português, sendo que os outros sete tratam desta discussão a partir da perspectiva e experiência brasileira. A leitura serviu de base para descrever a história do fenômeno, caracterizar os fundamentos e definições de EC difundidos nessas publicações, contrastando com uma perspectiva divergente da “empresa

criadora de conhecimento”, que Nonaka e Takeushi (2008) propõem para as empresas japonesas (orientais) em relação ao modelo ocidental de EC, o qual está baseado no modelo das universidades corporativas, do qual Jeanne Meister (1999) é uma das principais referências.

Após este primeiro levantamento apresentamos nossa definição de EC, prosseguindo com a revisão sistemática. O segundo suporte consultado foi o banco de teses da biblioteca digital brasileira do INEP. Com a leitura da caracterização das pesquisas, feitas no âmbito do doutorado, procuramos descrever o “estado da arte” das pesquisas sobre EC e situar nossa abordagem no quadro encontrado, iniciando o terceiro tópico da revisão.

Essa caracterização da discussão da EC também está fundamentada na revisão de artigos, feita no portal de periódicos da CAPES e no portal de educação corporativa Educom, cujos resultados da leitura e análise dos resultados, permitiram-nos configurar melhor as produções sobre o tema. Dessa forma, este terceiro tópico da revisão, constituído pela análise de pesquisas e artigos, foi elaborado a partir da consulta a três bases distintas: a biblioteca de dissertações e teses do INEP; o portal de periódicos da CAPES e o portal de educação corporativa do Ministério de Indústria e Comércio Exterior.

Foram analisados 53 artigos completos e 21 resumos e problemas das teses nessas bases, com o intuito de contrastar a perspectiva acadêmica e empresarial sobre EC, caracterizando os pontos de convergência e divergência sobre a compreensão do tema nessas produções. A discussão do método e dos resultados encontrados neste levantamento foi publicada parcialmente e apresentada no oitavo Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade no mês de setembro de 2014 em Aracaju/SE. Os resultados desse levantamento também foram utilizados para a criação de redes semânticas, propiciando a experimentação dos limites e possibilidades de seu método de análise em relação a outras perspectivas qualitativas, cuja discussão foi publicada em um artigo de autoria coletiva sobre Redes na revista digital “datagramazero” em junho do mesmo ano.

A revisão empreendida até aqui, juntamente, com a experiência profissional de mais de seis anos trabalhados em duas multinacionais, em suas unidades de EC, além do trabalho de pesquisa realizado em 2010 no mestrado, serviram de base para a interpretação do conceito de EC que assumimos neste estudo. Seguimos

com a discussão do trabalho de revisão que subsidiou a elaboração desta nossa concepção.

3.2 PRIMEIRO PASSO: CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DA EC NOS LIVROS.

A primeira revisão para a caracterização do tema da EC foi feita buscando identificar as definições de EC em publicações comercializadas e difundidas para os profissionais interessados no tema. Observando o registro da história e configuração atual da EC nessas publicações, encontramos como referência um estudo de Tarapanoffi (2004) e outro de Fialho (2008) cujos conteúdos abordavam conceitos e o crescimento da EC. Dos livros consultados destacamos: o de Jeanne Meister (1999), que serve de referência teórica para os demais, que se tornou uma referência internacional sobre o tema ao divulgar o modelo de universidades corporativas como ferramenta para a gestão do capital intelectual a partir da história e experiência pioneira norte-americana; e outro que é de uma autora brasileira, Marisa Eboli (2004), que parte da abordagem de Meister e se dedica a acompanhar, através de um enfoque econômico-administrativo, os casos brasileiros, preconizando princípios e modelos de estruturação da EC formulados por ela através de suas consultorias e produções. Outros três livros têm como autora ou organizadora a licenciada em Pedagogia e Letras, Eleonora Jorge Ricardo (2007, 2009); (MUNDIM, 2009), os quais estão voltados mais para os fundamentos e práticas da gestão da EC, com foco especial para os aspectos pedagógicos; numa linha similar, de analisar os fundamentos e procedimentos de gestão da EC; temos o livro organizado por Andrea Ramal (2012), que é convergente com o enfoque do livro de Cláudio Starec (2011), que discute o tema da EC a partir dos aspectos da gestão e efetividade econômica das organizações que aderem ao modelo de UC.

Seguindo a produção destacada para esta revisão bibliográfica, encontramos uma abordagem mais crítica e menos propositiva, de uma coletânea de pesquisas sobre estudos de casos sobre EC, organizados por Elisa Quartiero e Lucídio Bianchetti (2005), em que os trabalhos apresentados estavam voltados para a discussão das contradições, oportunidades e possibilidades da EC em relação aos ambientes corporativos e educativos. A discussão destas primeiras produções foi

contrastada com a perspectiva da Empresa Criadora de Conhecimento do livro de Nonaka e Takeuchi (2008), que serviu de referência para analisar as características da EC através da comparação com outra perspectiva de abordagem e tratamento da aprendizagem do conhecimento organizacional. Começaremos com a justificativa e o histórico da EC nessas publicações, para seguir com as definições e caracterizações encontradas, concluindo esta primeira revisão dos livros com a apresentação dos princípios da “empresa criadora de conhecimento”, a partir dos quais percebemos outras possibilidades de estruturação de atividades de EC não consideradas pelos autores e publicações das corporações ocidentais.

3.2.1 Justificativas e Um Breve Histórico da EC: As Razões Apontadas para o Seu Surgimento.

Os argumentos utilizados pelos autores consultados para historiar, justificar a criação e expansão da educação corporativa, através da sua materialização e configuração no modelo denominado de “universidades corporativas” (UC) nas obras selecionadas são diversificados; eles partem de uma visão que apresenta a evolução das atividades formativas dos tradicionais departamentos de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) para processos educativos mais estratégicos e abrangentes, os quais seriam menos táticos, mais efetivos e alinhados ao planejamento estratégico da organização. Como mencionamos, a UC é tratada como uma espécie de sinônimo da EC nesta literatura.

Explicando as razões que desencadearam a origem e evolução desse fenômeno nas organizações, Jeanne Meister (1999) afirma, fundamentada nas experiências norte-americanas, que se tornaram referência internacional sobre o tema, que as mudanças operadas pela globalização no ambiente dos negócios propiciaram o terreno fértil para o aparecimento e propagação da EC. Segundo a autora, os principais aspectos dessas transformações foram: a emergência da organização enxuta e flexível, uma economia baseada no conhecimento, a redução do prazo de validade desse conhecimento, o foco na empregabilidade e a intenção das organizações em se tornarem educadoras. A autora é bem enfática ao justificar

o fenômeno como uma resposta às demandas sociais e à luta por sua sobrevivência numa economia global; vejamos seu posicionamento:

O crescimento sem precedentes das universidades corporativas sugere que, para as organizações, a necessidade de reaparelhar sua força de trabalho é crucial. As organizações estão cada vez mais entrando no setor de educação a fim de assegurar sua própria sobrevivência no futuro. As universidades corporativas lideram o caminho, fazendo experiências com o aprendizado a distância, formando parcerias de colaboração com universidades locais e internacionais e criando frentes de armazenamento eletrônico para que a aprendizagem ocorra no computador de mesa, definindo modelos de sistemas educacionais guiados pelo mercado. Esses sistemas não apenas atendem melhor às necessidades dos adultos que já trabalham como também proporcionam eficiência ao projeto, desenvolvimento e distribuição de programas de aprendizagem em todo o mundo. Organizações (...) estão usando suas universidades corporativas como complemento para que a função treinamento e desenvolvimento atue como um centro de resultados e até de lucro. (MEISTER, 1999, p. XXVIII)

Notamos nos seus escritos que o conceito de educação corporativa é tratado como sinônimo de universidade corporativa e que essa sobreposição de sentidos vai do título do livro às suas conclusões finais. Essa visão influenciou muitos trabalhos posteriores, aos quais serve de referência. Meister é uma das pioneiras a apresentar a atividade educativa da EC como uma nova fonte de receitas (uma empresa dentro da empresa) e vantagem competitiva às corporações; para ela, essas são algumas das principais razões que explicam o surgimento, crescimento e aceitação tão rápida dessa concepção de EC pelas empresas:

As empresas que direcionam recursos para a criação dessas universidades corporativas acreditam fervorosamente que a chave do seu sucesso e de sua vantagem competitiva no mercado está em oferecer aos funcionários maior acesso à atualização de seu conhecimento e de suas qualificações. (MEISTER, 1999, p. XXVIII)

Ainda segundo Meister, as organizações estão ingressando com força nas atividades de aprendizagem experimental. Para ela esta iniciativa coloca as instituições de ensino convencional numa posição de ameaça,

Os programas de aprendizado e desenvolvimento descritos aqui são evidências de um movimento que representa tanto uma oportunidade quanto uma ameaça às instituições tradicionais de ensino superior. (...) Embora existam sinais de mudança e progresso, grande parte do aprendizado experimental está ocorrendo nas organizações e não nas universidades. (MEISTER, 1999, p. XXIX)

Seguindo esta linha argumentativa da autora, para explicar o crescimento da EC e sua afirmação de que a “redução do prazo de validade do conhecimento” hoje está exigindo aprendizado contínuo das organizações e de seus empregados, encontramos o cenário delineado e o principal motivo para a emergência do fenômeno - uma economia baseada no conhecimento:

A economia do conhecimento pode parecer um conceito abstrato, mas em essência ela tem a ver com o modo como gerenciamos a informação no trabalho. (...) Mais pessoas estão realizando trabalhos que demandam maior conhecimento, e o componente intelectual de muitos cargos também aumentou. (MEISTER, 1999, p.8).

Ecoando esses princípios da experiência americana para o setor produtivo brasileiro, Marisa Éboli (2004) afirma que os principais aspectos que explicam esse fenômeno no Brasil e no mundo estão ligados: à passagem da administração taylorista-fordista para a gestão flexível; a compreensão de que o desenvolvimento de pessoas é a chave para o sucesso das empresas e um novo entendimento da sociedade atual sobre o papel e importância da educação – aspectos também apresentados por Meister através da difusão do modelo de UC em suas produções. Como ponto de diferenciação de Meister, ela defende que essa experiência não representa ameaça, mas uma oportunidade para a academia, visto que os casos bem sucedidos que ela encontrou no Brasil eram fruto da parceria universidade e empresa:

O conceito de universidade corporativa aplicado adequadamente nas empresas, como um sistema eficaz de desenvolvimento de competências e talentos humanos, não é uma ameaça às universidades tradicionais, nem significa esvaziamento do papel das mesmas. Ao contrário, as experiências mais bem sucedidas de universidades corporativas são aquelas que realizaram parcerias com alguma universidade que tem competência para agregar valor a estes programas corporativos, contribuindo assim para que as empresas realizem com mais competência e resultado o processo de gestão dos conhecimentos considerados críticos para o negócio. (ÉBOLI, 1999, p. 11)

Para Éboli foi a mudança da sociedade, numa economia baseada em conhecimento, e sua crescente demanda por inovação, que justificaram essa tendência,

A realidade mudou, exigindo que todas as pessoas em todos os níveis da empresa tenham bem desenvolvidas a capacidade de criar trabalho e

conhecimento organizacional, contribuindo de maneira efetiva para o sucesso dos negócios.

De acordo com estimativas recentes, milhares de empresas americanas criaram universidades-empresas, faculdades e institutos de ensino para satisfazer à carência de conhecimento dos empregados. (ÉBOLI, 2004, p. 46)

Para a autora, o fenômeno da educação corporativa, “nos moldes” de uma universidade corporativa, é explicado através dos impactos positivos que essa atividade oferece às corporações,

Adotar um sistema de educação estratégica, nos moldes de uma universidade corporativa, é condição essencial para que as empresas desenvolvam com eficácia seus talentos humanos. O impacto positivo nos resultados do negócio decorrente da adoção desses sistemas educacionais estratégicos e competitivos sem dúvida é o principal fator que tem incentivado um interesse crescente pelo tema, no mundo corporativo e na academia. [...] No Brasil, a adoção desse conceito começou na década de 90, com o advento de um mercado cada vez mais globalizado, pressionando assim as organizações a investirem na qualificação de seus colaboradores e a se comprometer com seu desenvolvimento contínuo, como um elemento-chave na criação de diferencial competitivo. (ÉBOLI, 2004, p. 62-63)

Vemos que tanto para Meister, como para Éboli, EC é igual a UC e seu surgimento está vinculado ao processo de internacionalização da economia e a supervalorização do conhecimento nos ambientes produtivos, que o aprofundamento da globalização propiciou. Para atender às demandas deste novo cenário social, Jeanne Meister especifica quais mudanças as corporações sofreram para se adaptar a essa configuração da economia: elas estão marcadas pela presença de poucas fronteiras, pela comunicação rápida com toda a cadeia de valor - clientes internos (funcionários) e externos, parceiros e fornecedores, modificando assim sua própria estrutura hierárquica,

A hierarquia corporativa, antigamente estável e de movimentos lentos, com os “pensadores” no topo da pirâmide e os “fazedores” na base, é pouco apropriada ao novo ambiente competitivo e de movimentos rápidos. Em lugar dela, as corporações estão optando por uma organização plana, enxuta e flexível, caracterizada por um processo decisório descentralizado. As organizações estão lutando para competir e, nesse processo, premiam a velocidade e a eficiência. (MEISTER, 1999, p.2)

Por sua vez, Francisco Fialho e Greicy Spanhol, retomam os argumentos de Meister e Eboli, destacando, porém, que esse movimento contemporâneo das corporações tem uma origem muito mais antiga, a qual pode ser localizada ainda no período medieval,

A falta de profissionais capacitados no mercado com o perfil adequado para o atendimento das necessidades empresariais, num contexto de insatisfação com o ensino tradicional, impulsionou as principais e maiores empresas do mundo a começarem a formar seus quadros internamente, de acordo com as peculiaridades e especificidades de suas atividades, retomando, de certa forma, um modelo anterior em que as guildas medievais mantinham seu próprio exército e suas próprias escolas. (FIALHO e SPANHOL, 2008 p. 407)

A vinculação sugerida por esses autores, de que o processo de educação corporativa remonta às próprias origens (secular) das corporações nos parece mais adequada, pois acreditamos que a educação corporativa é tão antiga quanto a própria ideia de corporação; sendo que, tanto as corporações, como os seus processos educativos, evoluíram historicamente assumindo novas configurações, sentidos e nomenclaturas ao longo da história.

Mas quando surgiu a primeira experiência de EC dentro dessa perspectiva das UC difundida na literatura?

Embora a experiência brasileira com o tema seja relativamente recente, os primeiros casos desse modelo de UC surgiram há algumas décadas nos EUA, conforme Tarapanoff (2004, p. 9) sinaliza,

É creditado a *General Eletric* de Crotonville, *New Jersey*, o estabelecimento da primeira universidade corporativa, em 1945. (...) Mas o credenciamento do Instituto foi obtido apenas em 1962, concedido pela *North Central Association of Colleges and Schools*. A Universidade *Crotonville* é um caso de sucesso, talvez seja a responsável direta pela qualidade de sua empresa.

Portanto, ainda na primeira metade do século passado surgia a primeira “universidade corporativa”, nos EUA, quando a General Eletric criou o **Crontoville Institute**, que inicialmente tinha a missão de atender às necessidades dos gerentes

com alto potencial de crescimento. Descrevendo a evolução dessa experiência, Tarapanoff (2004, p.11) afirma:

Durante os anos 1950, 1960 e 1970, grandes e pequenas empresas estabeleceram cursos para ensinar os seus profissionais a desempenhar melhor a sua atividade. Essas infraestruturas educacionais dentro das corporações, proliferaram nos Estados Unidos, e tornaram-se as bases do que hoje se conhece por universidades corporativas, institutos ou colégios. O objetivo era, na maioria dos casos, manter os profissionais a par dos desenvolvimentos técnicos ou, ainda, antecipar-se a eles (*Price&Beaver*, 2001). *Meister* (1998) e *Walton* (1999) notam que com meio século de existência as universidades corporativas passaram por inúmeras mudanças.

Ao notarem o sucesso que, pouco tempo depois, a universidade corporativa da GE alcançou comercializando seus programas de treinamento para clientes e fornecedores, outras empresas também se lançaram na transformação do modelo de suas atividades de educação, que na maioria já existia. Como afirmamos, a existência de setores no interior das corporações responsáveis pelas atividades formativas é anterior ao surgimento das UC, que são apresentadas por essa literatura como uma evolução do tradicional modelo de T&D. Para esses autores, os antigos departamentos de T&D oferecem seu enfoque à instrução de técnicas e habilidades para o trabalhador desempenhar bem sua função na empresa, enquanto que a EC possui uma visão mais sistêmica, estratégica e se dedica à formação de competências antes construídas apenas nas universidades. Tarapanoff relata essa visão:

A universidade corporativa está emergindo no século XXI como o setor que cresce mais rapidamente na oferta de ensino superior. Companhias como a *Dell*, *Motorola*, *Sun Microsystems*, *Xerox* e o Banco de Montreal estão transferindo os seus modelos de sucesso nos negócios, nos serviços, na acessibilidade e na atualidade de uso em tecnologias para as universidades corporativas, preenchendo a lacuna do aprendizado contínuo em corporações, algo que a universidade tradicional não pode acompanhar (*Meister*, 1998,p.1). (TARAPANOFF, 2004, p. 15)

Seguindo esta tendência das corporações norte-americanas, muitas empresas implantaram suas unidades de educação corporativa, as quais também já possuem algumas décadas de existência e são contemporâneas à primeira UC, o Crontoville dos EUA: a “*Motorola University*” e a “*University Disney*” são dois casos citados nessa literatura.

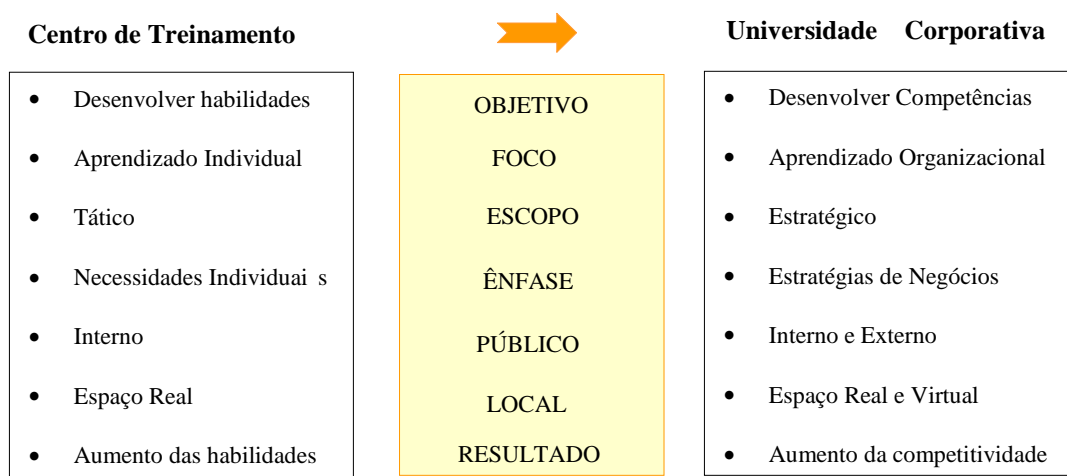
No Brasil, esse “novo conceito” de educação corporativa chegou no final da década de 1980 e início da década de 1990. A referência encontrada sobre as primeiras experiências apontam para casos de empresas multinacionais com sede nos EUA que já possuíam suas universidades corporativas durante a 2ª metade da década de 1990 por lá; são os casos da Universidade do Hamburger (Mc Donald’s) e da Universidade da HP em São Paulo. Nesse período, a universidade Brahma e o Grupo Accord davam seus primeiros passos e a UNIALGAR iniciava o seu processo de implantação (idem, 2004). Segundo Meister (1999), estima-se que mais de 40% das 500 maiores empresas mundiais já possuíam sua educação corporativa no século passado. No Brasil, segundo Éboli (2004) cerca de 500 empresas já havia estruturado suas unidades de EC nos moldes duma UC.

3.2.2 Fundamentos, Gestão e Práticas pedagógicas na EC.

A perspectiva de descrever “o que” se faz ou como se deve “fazer” a educação corporativa é o tema mais discutido na literatura difundida entre os livros sobre a EC. Identifica-se, nesse sentido, um grande esforço em caracterizar os fundamentos necessários à gestão das práticas pedagógicas da EC como uma consolidação de um modelo em expansão para as outras corporações que desejam reformular seus processos internos de educação.

A caracterização dos processos de EC está fundamentada na perspectiva que indicamos no início deste capítulo, isto é, enquadrada numa evolução dos processos formativos internos das corporações, os quais estariam transformando suas atividades de T&D em UC (ÉBOLI, 2004; MEISTER, 1999).

A Figura 5 é uma síntese de uma visão que compreende as universidades corporativas como evolução dos processos formativos, ampliação dos públicos atendidos e espaços no interior das organizações, o que resultaria num maior reconhecimento e mudança de tratamento das atividades, que deixariam de serem táticas para serem estratégicas, um tema de maior grandeza e destaque nos organogramas das organizações que adotaram o modelo de UC para suas atividades de EC.

Figura 5: T&D X UC.

(Fonte: MEISTER, 1999 p. 23; adaptado por EBOLI, 2004, p.50)

Quem primeiro propagou esses princípios da UC difundidos nas corporações brasileiras, e adaptados por outros pesquisadores, foi Meister (1999) como já sinalizamos. Para ela, uma autêntica unidade de EC deve atender a dez princípios básicos: oferecer aprendizagem alinhada à estratégia empresarial; considerar a UC como um processo e não apenas um espaço físico; elaborar um currículo que incorpore a cidadania corporativa, o contexto da organização e as suas competências básicas; expandir sua ação educativa para parceiros, clientes, distribuidores, terceirizados e demais membros da cadeia de valor; superar o modelo de treinamento, unicamente realizado por um instrutor, para novos formatos; envolver os líderes na ação docente; buscar “auto-suficiência” financeira, como uma empresa dentro da empresa; ter foco global na resolução dos problemas; criar um sistema de avaliação dos resultados da aprendizagem e ser promotora da vantagem competitiva da corporação. Segundo ela, apesar das UC serem distintas, esses princípios devem permear todas as corporações que optarem por estruturar uma unidade de EC: “Elas tendem a se organizar em torno de princípios e objetivos semelhantes, em busca do objetivo fundamental – tornar-se uma instituição em que o aprendizado seja permanente” (idem, 1999, p.30).

Por outro lado, Eleonora Jorge Ricardo (2007, p.9), que procura destacar os aspectos pedagógicos da EC, afirma que para o bom êxito da EC será:

Indispensável a formulação de programas educacionais de qualidade e de alcance significativo junto aos seus beneficiários, permitindo uma aprendizagem que sustente os negócios da organização e um 'projeto pedagógico' coerente com a cultura organizacional e com as estratégias da empresa.

A autora, Eleonora Ricardo (2009, p. 29), aponta para um instrumento de planejamento típico dos espaços escolares, que passou a ser incorporado na EC para a organização de suas práticas e que está sofrendo ajustes dentro das corporações: "cada vez mais estão adotando o Projeto Político Pedagógico (PPP) para orientar as suas práticas, algumas adaptações à realidade das corporações são necessárias. Podemos falar aqui de um Projeto Pedagógico Empresarial (PPE)". Ana Paula F. Mundim (2009, p.132) destaca que o PPE deverá ser também:

Responsável pelo gerenciamento da mudança, tendo por objetivo fazer com que os profissionais conheçam o projeto; entendam os principais objetivos; compreendam as vantagens explícitas e implícitas, tanto para a companhia quanto para ele próprio como profissional [...] adotando o programa de educação corporativa como seu aliado para desenvolvimento profissional.

O projeto da EC deve, segundo essa literatura consultada, preparar educacionalmente a corporação para que esta se torne uma organização de aprendizagem permanente; para isso ela poderá incorporar instrumentos administrativos dos espaços escolares, mas sem perder de vista as adaptações necessárias e especificidade do seu público e dos seus objetivos:

Em Educação Corporativa, a metodologia deve ser baseada na análise de experiências e de situações de vida, e não simplesmente em assuntos teóricos [...] as atividades de resolução de problemas e os estudos de caso, são mais eficazes do que as técnicas de transmissão. A aprendizagem deve ainda ser contextualizada por meio da apresentação de situações da vida real. (RODRIGUES, 2012, p.140)

A conexão com a realidade profissional, a instrumentalidade, aplicabilidade e o pragmatismo do conhecimento oferecido é uma tônica na caracterização da EC dentro desta literatura. A abstração teórica e a falta de exequibilidade do conteúdo

desenvolvido precisam ser evitadas a todo custo. Sobre este ponto Starec acrescenta:

No ambiente corporativo, o aprendizado pode ser definido como um processo por meio do qual a repetição e a experimentação permitem que as tarefas sejam mais bem executadas e mais rapidamente desempenhadas. No próprio processo, espera-se a formalização de lições aprendidas para que sejam identificadas novas e melhores oportunidades de produção. (STAREC, 2011, p.74)

O processo de ensino e aprendizagem na EC está balizado por conhecimentos e procedimentos exequíveis, aplicáveis, com vistas ao aumento da performance, desempenho e produtividade organizacional. Essa nos pareceu ser a uma visão consensual na produção discursiva dos livros sobre EC; isto é, quanto maior for o vínculo entre o planejamento educacional e proposta pedagógica com o negócio e os processos organizacionais, melhor será a sua efetividade na corporação; outra perspectiva predominante percebida foi a apresentação da UC como a evolução dos ditos “ultrapassados” setores de T&D.

Funcionando como um contraponto à visão hegemônica dessa literatura sobre EC, que apresenta a UC como uma evolução do T&D, encontramos no livro organizado por Elisa Quartiero e Lucídio Bianchetti, algumas reflexões e estudos que questionam essa perspectiva predominante e abordam este tema mais criticamente. Podemos citar, como exemplo, as conclusões do estudo “Universidades Corporativas: modismo ou inovação?” de Carmem Grisci e Normélio Dengo:

Fica evidente ao observador mais atento que se adota, de forma parcial, a denominação de UC, sem, no entanto, implantar mudanças substanciais. Da leitura das reportagens, não foi possível perceber a efetiva diferenciação entre uma UC e o T&D. De outra forma, não foi possível afirmar que determinadas práticas de T&D só possam ser realizadas se estiverem sob o “guarda-chuva estratégico” da UC. [...] conclui-se que as UCs, implantadas ou em implementação no Brasil, são essencialmente unidades internas de educação que sistematizam o treinamento e promovem o desenvolvimento. Utilizam ou não diversas tecnologias e possibilidades de aprendizagem. Buscam se alinhar às estratégias da organização. Não estão estruturadas como unidade de negócio e operam com os mesmos meios e objetivos dos centros de T&D. (DENGO e GRISCI, 2005, p. 67-71).

Essa conclusão ratifica o entendimento do estudo descritivo que realizamos em 2010 em quatro grandes corporações sobre os procedimentos educativos da EC, apresentado na dissertação de mestrado (SANTOS JUNIOR, 2010). Em linhas

gerais, percebemos naquele estudo que as unidades de EC, independente da nomenclatura adotada, é um espaço de educação que está aberto à experimentação de novas metodologias de ensino e aprendizagem, que incorpora rapidamente novas tecnologias, procedimentos e processos às suas atividades formativas, os quais estreitam o alinhamento com o planejamento estratégico organizacional e ampliam o público alvo de suas ações educativas, antes restritas aos funcionários.

Essas são as características básicas encontradas nas obras analisadas para explicitar os fundamentos e gestão das práticas da EC; vejamos agora, alguns trechos dessas mesmas obras, com a apresentação das definições e conceitos da educação corporativa difundidos nessas publicações.

3.2.3 Conceitos e definições de UC contrastados por outro modelo.

Encontramos nas obras analisadas algumas definições para a atividade de educação corporativa. Suas formulações – como já sinalizamos - estão vinculadas ao modelo de universidade corporativa, apresentando-a como principal expressão que materializa e efetiva os princípios apontados como constituintes da EC. Por se tratar de um fenômeno relativamente recente e adotado como modismo por um grande número de organizações é natural que ainda haja confusão acerca da sua definição e compreensão nos ambientes corporativos e nessas publicações; vejamos, então, como os autores consultados definem a atividade de educação corporativa e sua finalidade, disseminando sua concepção através da implantação das universidades corporativas. Organizamos as definições encontradas nessas obras em um quadro para facilitar a leitura e apreensão dos conceitos propostos:

Quadro 2: Definições de EC na Literatura.

Autor (ano)	Definição / Finalidade da EC
MEISTER (1999, p. 29)	“Um guarda chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias fundamentais da organização [...] e sustentar a vantagem competitiva, inspirando um aprendizado permanente e um desempenho excepcional dos valores humanos e, conseqüentemente, da organização”.

Quadro 2: Definições de EC na Literatura (cont.)

Autor (ano)	Definição / Finalidade da EC
ÉBOLI (2004, p. 48)	“Sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências [...] [para] formar e desenvolver talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua. O objetivo principal desse sistema é o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios”.
RICARDO (2009, p. 10)	“Espaço responsável por promover uma educação a qualquer hora e em qualquer lugar, desenvolver competências, ações centralizadas, com uma proposta educacional proativa e estratégica, elevada ao <i>status</i> de unidade de negócio, produzindo recursos para a empresa e, principalmente, comprometida com o desempenho do trabalhador”.
TARAPANOFFI (2004, p.25)	“A universidade corporativa é um instrumento poderoso para ajudar a organização a chegar onde deve chegar”.
STAREC (2011, p. 134)	“A universidade corporativa, o modelo mais representativo de educação corporativa, constitui-se em um fortíssimo pólo de irradiação e consolidação da cultura empresarial, motivo pelo qual atividades ligadas aos princípios, às crenças e aos valores da organização deverão fazer parte da grade curricular de seus cursos e dos programas de capacitação profissional”.
FIALHO (2008, p. 408)	“Educação Corporativa tem como pressuposto o compartilhamento do conhecimento por meio de uma rede interna com ênfase na comunicação permanente e suas funções são: Analisar, Pesquisar, Organizar, Disponibilizar Conhecimentos, Divulgar, Educar e Treinar sempre procurando otimizar o negócio e os resultados econômicos da organização”.
RAMAL et al. (2012, p. 80)	“A Educação Corporativa (EC) representa um importante componente do processo de Gestão do Conhecimento Organizacional, fundamentado na estratégia de negócios, com o objetivo de aumentar, permanentemente, o valor do Capital Intelectual da Organização”.

(fonte: estudo de revisão da tese)

Da leitura do Quadro 2 interpretamos que Meister (1999, p. 8) destaca o fato de que o elemento definidor de uma UC são seus processos formativos e não a sua estrutura física. Já Eboli (2004, p. 48) toma como base a formulação inicial de Meister, acrescentando a necessidade de funcionamento dos processos educativos dentro do modelo organizacional de Gestão por Competências, perspectiva que foi incorporada pela maioria dos autores brasileiros. Por sua vez, Eleonora Ricardo (2009) afirma que uma universidade corporativa representa uma mudança de paradigma nas atividades educativas desenvolvidas nas empresas, um salto qualitativo do modelo anterior de T&D, acrescentando o compromisso com o desempenho do trabalhador, uma visão mais típica dos profissionais oriundos das licenciaturas. Starec (2011) diferencia a noção de EC como mais abrangente, enquanto Tarapanoffi (2004) expressa a sobreposição de sentidos entre UC e EC dessa literatura. Já Fialho (2008), juntamente com Ramal (2012), propõem uma

definição mais abrangente da EC, vinculando-a aos processos de GC e aprendizagem organizacional, que são anteriores ao modelo de UC, perspectiva que se aproxima mais da nossa compreensão.

Essas definições nos ajudam a perceber como essas obras e autores caracterizam a atividade de educação corporativa que o modelo de universidade corporativa (UC) representa para a maioria dos autores.

A concepção da EC desta literatura está assentada numa relação de ensino, que parte da corporação para os seus empregados: baseia-se no fluxo dos conhecimentos corporativos e informações através de uma direção vertical, que se origina na corporação e segue para a assimilação dos funcionários. Encontramos nas proposições de Nonaka e Takeuchi (2008), uma concepção contrária, baseada na aprendizagem e no fluxo oposto, que parte dos conhecimentos tácitos dos empregados para a corporação. Sua teoria nos provocou: seria possível outra perspectiva para a caracterização da EC? Acreditamos que sim, elucidaremos essa afirmação com a indicação do modelo japonês da “empresa criadora do conhecimento” que eles propõem.

A perspectiva apresentada até aqui é fruto de uma visão constituída nas corporações ocidentais, a qual se diferencia da concepção oriental de aprendizagem e fluxo da informação proposto por Nonaka e Takeuchi (2008), na definição de empresa criadora do conhecimento fundada no modelo japonês e divulgada por eles. Embora assumam perspectivas distintas, eles partem de um diagnóstico semelhante para justificar essa “nova empresa” hoje:

Em uma economia onde a única certeza é a incerteza, a fonte certa de vantagem competitiva duradoura é o conhecimento. Quando os mercados transformam-se, as tecnologias proliferam, os competidores multiplicam-se e os produtos tornam-se obsoletos quase do dia para a noite, as empresas bem-sucedidas são as que criam consistentemente novos conhecimentos, disseminam-no amplamente pela organização e o incorporam rapidamente em novas tecnologias e produtos. Essas atividades definem a empresa “criadora de conhecimento”, cujo negócio principal é a inovação constante. (NONAKA e TAKEUCHI, 2008, p. 39).

Vemos um diagnóstico inicial da sociedade semelhante ao feito por Meister, mas que é seguido por um prognóstico distinto. Para eles, o modelo oriental oferece uma resposta diferente a esta nova demanda: estimula o fluxo horizontal, partindo

do conhecimento pessoal dos profissionais e sua explicitação na organização, no sentido inverso: da base para o topo.

Nonaka e Takeuchi explicam que essa diferenciação entre a perspectiva ocidental e oriental em relação ao tratamento dado à educação e conhecimento corporativo, está na perspectiva epistemológica divergente entre ocidente e oriente em relação à compreensão do conhecimento:

A história da epistemologia ocidental pode ser vista como uma controvérsia contínua sobre o tipo de conhecimento que é mais verdadeiro. Enquanto os ocidentais tendem a enfatizar o conhecimento explícito, os japoneses tendem a salientar o conhecimento tácito. Na nossa visão, no entanto, o conhecimento tácito e o conhecimento explícito não são totalmente separados, mas entidades mutuamente complementares. Eles interagem e se intercambiam nas atividades criativas dos seres humanos. Nosso modelo dinâmico de criação do conhecimento está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. (NONAKA e TAKEUCHI 2008, p. 59)

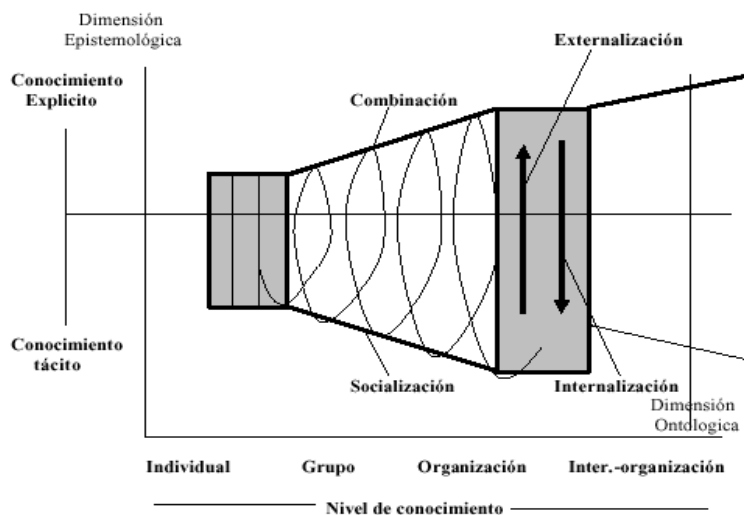
Daí a valorização e destaque para os processos formativos, com ênfase para o ensino que a EC das organizações ocidentais propõem, visto que os seus processos de ensino e aprendizagem estão sustentados nos conhecimentos explícitos, diferentemente, da abordagem japonesa de Gestão do Conhecimento Organizacional, que toma como ponto de partida a aprendizagem organizacional, o conhecimento tácito, pessoal, dos profissionais dessas corporações e que é difundido pela socialização e aprendizagem horizontal, que não passa necessariamente pelo ensino.

Ao propor sua definição de empresa do conhecimento, Nonaka e Takeuchi informam que essa é uma perspectiva diferente da compreensão da tradição ocidental, que está fundamentada no processamento de informações. Para ele o enfoque das empresas japonesas está fundamentado numa abordagem mais holística: “a empresa não é uma máquina, mas um organismo vivo.” (p. 41) e a criação do novo conhecimento desse organismo não se refere simplesmente ao “processamento” da informação, mas está ligado a exploração dos “insights” e conhecimentos tácitos dos empregados, visto que “o novo conhecimento começa sempre com o indivíduo” (p. 41). Junto com Takeuchi, eles têm afirmado que o segredo para a transição da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional está na conversão e mobilização do conhecimento tácito (POLANY,

1966) para conhecimento explícito: “tornar o conhecimento pessoal disponível para os outros é a atividade central da empresa criadora de conhecimento” (NONAKA e TAKEUCHI, 2008, p. 42); Destacamos, que o conhecimento tácito é compreendido, para esses autores, como aquele conhecimento relacionado às questões mais subjetivas e práticas, um tipo de conhecimento pessoal, específico e baseado na experiência singular do trabalhador, pois embora ele saiba realizar uma atividade, não consegue explicitar o seu conhecimento; já o conhecimento explícito é entendido como o conhecimento transmissível, interiorizado o suficiente para ser mobilizado, podendo ser racionalizado, sistematizado, codificado e decodificado.

Todo esse processo de interação se constitui num ciclo contínuo em constante movimento; é através dele (que deve acontecer em todos os níveis, do individual ao interorganizacional), que se dá a criação do conhecimento, inovação e a aprendizagem no interior das organizações. A Figura 6, seguinte, proposta pelos autores, representa bem esse movimento:

Figura 6: Espiral da criação do conhecimento.



Fonte: NONAKA, Ikujiro, TAKEUCHI, Hirotaka. (2008, p.70).

Para os autores, esse é um movimento contínuo, cíclico e crescente, no qual a espiral surge na medida em que os conhecimentos tácitos e explícitos se expandem de um nível individual para níveis mais elevados (grupo, organização, interorganização) conforme a figura seis indica; desse movimento surgirá a espiral

que renova os empregados e a empresa como um todo, provocando um processo de inovação através dos novos conhecimentos.

Ao detalhar sobre o papel inovador que a gestão do conhecimento oferece à corporação, Nonaka e Takeuchi falam que “a empresa criadora de conhecimento subsiste tanto sobre ideais quanto sobre idéias” (idem, p. 41), ressaltando que não bastam boas intenções e visões revolucionárias para inovar uma empresa através do conhecimento: é preciso ideias exequíveis, que vá além de um bom slogan, em síntese, é preciso aliar forma e conteúdo. Os autores explicam que o processo que desencadeia a transformação de conhecimento tácito em conhecimento explícito, movimento chave para a criação de uma “empresa criadora de conhecimento”, é disparado através da utilização de linguagem figurativa, simbolismo e metáforas que articulam os “*insights*” que os empregados experimentam ao ampliar e socializar seus conhecimentos tácitos:

Porém, enquanto a metáfora dispara o processo de criação do conhecimento, ela isolada não é suficiente para completá-lo. O próximo passo é a analogia. [...] A esse respeito, a analogia é um passo intermediário entre a imaginação pura e o raciocínio lógico. (NONAKA e TAKEUCHI, 2008, 2008, p.47).

Para que essa organização seja inovadora e crie conhecimentos novos, os autores defendem que é preciso existir cinco condições organizacionais denominadas de condições promotoras: intenção, autonomia, flutuação/caos, redundância e requisito variedade. A intenção está diretamente ligada à forma de estratégia da empresa, que “reside no desenvolvimento da capacidade organizacional para adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento” (idem, p.71); a autonomia seria a segunda opção para a promoção da espiral do conhecimento e consiste no fato de que os empregados precisam possuir liberdade de “agir autonomamente até onde permitem as circunstâncias” (idem, p.73); já a flutuação/caos é uma situação diferente da desordem completa e se caracteriza por uma organização difícil de ser apreendida inicialmente e que ajuda a organização a ter uma atitude acolhedora aos sinais ambientais, uma abertura às oportunidades escondidas nas adversidades; já o conceito de redundância é aplicado aqui com um sentido diferente do que estamos habituados: “é a existência de informação que vai além das exigências operacionais imediatas dos membros da organização” (idem,

p.78), é tornar disponível em mais de uma base, suporte e linguagem, a informação importante para a corporação; enfim, o requisito variedade é realizado quando “todos na organização precisam ter assegurado o acesso mais rápido à mais ampla variedade de informações necessárias, percorrendo o menor número de passos”. (idem, p.80), vinculando-se ao acesso e disponibilidade da informação.

Além dessas condições necessárias para a produção do conhecimento, fundamentadas em processos horizontais, Nonaka e Takeuchi (2008) destacam a importância que as pessoas e equipes ocupam numa empresa criadora de conhecimento, na qual o diálogo e discussão devem ter papel central na construção de um clima organizacional marcado pela reflexão (idem, p. 50):

A chave para isso é desafiar continuamente os empregados a reexaminarem o que consideram pacífico. Essa reflexão é sempre necessária na empresa criadora de conhecimento, mas é especialmente essencial durante os períodos de crise ou alvoroço, quando as categorias tradicionais de conhecimento não dão mais retorno. Nessas ocasiões, a ambigüidade pode comprovar-se extremamente útil como fonte de significados alternativos, uma nova forma de pensar as coisas, um novo sentido de direção. Assim, pode-se dizer que o novo conhecimento nasce no caos.

Entendemos assim que, quando uma empresa utiliza intencionalmente e sistematicamente, de forma estruturada, ações para a aprendizagem organizacional, buscando consolidar essa “empresa criadora do conhecimento”, para promover a reflexão e o desenvolvimento entre os seus empregados, ela está realizando EC, só que numa perspectiva centrada na aprendizagem e não no ensino, como no caso das universidades corporativas (UC). Apesar da perspectiva oriental, proposta por Nonaka e Takeuchi, ter sido negligenciada na produção discursiva sobre EC analisada na revisão da literatura dos livros sobre o tema, percebemos nela um grande potencial inovador para a estruturação e realização de atividades educativas no interior das corporações ocidentais, a partir da valorização, estimulação e socialização do conhecimento tácito existente na sua força de trabalho.

Esse potencial de reformulação dos fundamentos e práticas da EC esbarra nas condições de produção de sua discursividade, a qual está assentada no modelo norte americano de funcionamento das corporações e que está comprometido com a propagação de um modelo de funcionamento configurado como “universidade corporativa”, portanto, como um espaço predominantemente de ensino em

detrimento da aprendizagem que pode ser construída no fluxo oposto, como proposto pelos autores do modelo japonês / oriental, e que apresentamos sucintamente aqui.

Em nossa compreensão, essa é uma perspectiva que poderia ser efetivamente incorporada e estimulada como opção válida de estruturação de atividades e enfoques dentro das unidades de EC: sendo que neste modelo, as ações e iniciativas das atividades de educação estariam focadas em processos de aprendizagem e socialização de saberes e conhecimentos tácitos entre os membros da corporação, diferentemente do foco nos cursos, palestras e treinamentos adotados nos modelos ocidentais.

Salientamos, que esta é apenas mais uma perspectiva de organização e estruturação da EC que encontramos em livros publicados: não é nossa intenção esgotar as múltiplas possibilidades existentes, apenas sinalizar à existência de um caminho alternativo, capaz de trazer novos sentidos às produções discursivas construídas na EC pelos sujeitos acompanhados.

Importante frisar, também, que neste trabalho de revisão, identificamos no período de 2004 a 2010 uma intensa produção de livros e artigos sobre as universidades corporativas, cujo declínio da produção discursiva sobre este tipo de estruturação da EC, que se seguiu a este período, aponta para o esgotamento, ou mesmo enfraquecimento, da prescrição deste modelo difundido na literatura, sem que tenha havido, neste mesmo período, uma diminuição da importância ou mesmo desaparecimento dos processos de EC nas corporações. Talvez seja uma evidência de que a UC se revelou de fato como um modismo, mas só o tempo poderá ratificar nossa posição a este respeito.

3.3 NOSSA CONCEPÇÃO DE EC

Após esse levantamento inicial, explicitamos que a nossa compreensão da caracterização da educação corporativa (EC) é mais abrangente do que a encontrada na literatura sobre EC, a qual, por ser observada neste estudo através

da perspectiva dos sujeitos, diferencia-se da maioria das definições encontradas na produção discursiva sobre este tema.

Em linhas gerais, encontramos na literatura sobre EC diversas abordagens, cujos enfoques se voltam basicamente para duas perspectivas: para a sua dimensão econômica, apresentando a EC como um importante processo de criação de valor e aumento da competitividade organizacional; ou para a sua dimensão administrativa, que vê nos processos de EC uma importante inovação da gestão organizacional, capacitando-a para gerir o capital intelectual corporativo e aumentar a sua competência gerencial / empresarial.

Dentro desta segunda perspectiva, há uma vasta produção de livros e artigos apresentando a EC como o resultado da evolução dos processos de treinamento e desenvolvimento (T&D), os quais passaram a se estruturar como universidades corporativas (UC) ou até mesmo universidades no interior das grandes empresas; haveria assim, nessa concepção, um processo de evolução das atividades educativas no interior das empresas, que passariam dos tradicionais departamentos de T&D para as UC e, em alguns casos, essas unidades de educação poderiam ainda evoluir e se estruturar como verdadeiros centros universitários no interior das grandes corporações, a exemplo da Universidade Petrobras. Dentro desta perspectiva, UC e EC possuem o mesmo significado, uma visão que questionamos, por perceber uma significativa distinção entre estes termos, uma posição que iremos detalhar melhor mais adiante.

Como assinalamos, no primeiro capítulo, no estudo descritivo exploratório do mestrado (SANTOS JUNIOR, 2010), também suportado por outras pesquisas (DENGO e GRISCI, 2005, p. 67-71); (QUARTIERO e BIANCHETTI, 2005, p.37), que tomou como um dos seus enfoques a análise dos processos educativos desenvolvidos no interior das corporações, não se constatou diferenças significativas entre as atividades educativas das corporações que adotavam os modelos de T&D, UC ou Universidade. De fato, esta diferenciação na nomenclatura para o desenvolvimento das atividades educativas no interior das corporações não nos parece significativa para caracterizar uma unidade de EC, visto que muitas empresas adotam novos nomes como modismo ou mesmo sem apresentar mudanças significativas em suas práticas e atividades formativas. Dependendo do tamanho e estrutura da corporação, é possível encontrar setores de T&D mais

desenvolvidos e organizados do que uma UC (SANTOS JUNIOR, 2010). Outro aspecto que merece ser destacado, é que compreendemos a EC como uma prática que sistematiza, integra e organiza os processos educativos das corporações, diferentemente da noção de UC, cujas definições da literatura revisada apontam para a estruturação de um modelo, constituído por um conjunto de premissas e recomendações extraídas de consultorias e experiências corporativas sobre pretendidas melhores práticas, apresentadas como prescrição e garantia de êxito às demais corporações que intencionam (re)estruturar suas atividades formativas.

Feita essa consideração inicial, indicamos nossa concepção de Educação Corporativa: ela é para nós toda atividade educativa feita por e para atender aos interesses e necessidades estratégicas de uma corporação, daí o adjetivo de educação **corporativa**; é o processo educativo, suportado por um ambiente físico ou virtual no interior das organizações, excluídas aqui as organizações caracterizadas como instituições de ensino, visto que já possuem a atividade educativa como sua essência e difundem o conhecimento científico universal. Neste ponto da caracterização da EC reside sua principal diferença em relação a uma educação escolar e acadêmica. Por natureza, a escola busca ser universal, abrangente, e, em certa medida, descontextualizada e generalista, para desenvolver e difundir conhecimentos científicos abstratos, abertos ao diálogo e apropriação de variadas e inúmeras comunidades de aprendizagem ao redor do mundo. Sobre este aspecto, Gardner (2012, p. 31) afirmou:

Usando o jargão atual, podemos dizer que a escola é, em grande parte, uma instituição "descontextualizada". De fato, como nosso hipotético programa de televisão poderá documentar, as salas de aula de todo o mundo são muito semelhantes entre si. Desde os tempos antigos, o objetivo da educação em todo o mundo tem sido a transmissão de papéis e valores nos contextos apropriados, mas a criação dessas escolas "descontextualizadas" obedece, basicamente, a dois objetivos mais específicos: *domínio de notações* e *domínio de disciplinas*. [tradução nossa] [grifos do autor].

Não estamos com isso afirmando que Gardner desconhece a dimensão e a importância de uma escola e educação contextualizada, muito menos subscreveríamos qualquer interpretação neste sentido. Talvez, no lugar do termo "descontextualizada", colocado em destaque também pelo autor (e tradutor), fosse mais adequado utilizar a palavra "abstrata" ou mesmo "generalizada". O que importa

aqui é o valor e sentido pragmático, estritamente contextualizado e aplicado da educação corporativa em relação à universalização, generalização e abstração da educação acadêmica e escolar. O conhecimento que interessa à corporação, e por conseguinte à EC, é o conhecimento relativo à natureza de sua atividade, do seu negócio e estratégia organizacional, que ajude a corporação fazer melhor o que ela se propõe fazer, a alcançar seus objetivos estratégicos e missão; seja esse conhecimento difundido verticalmente, da corporação para a sua força de trabalho, como na perspectiva ocidental em que o modelo de UC se enquadra e que está baseado no ensino, ou seja, também no modelo japonês (oriental), em que essa difusão ocorre horizontalmente, a partir dos profissionais para a corporação, uma visão mais fundamentada na aprendizagem (NONAKA e TAKEUCHI, 2008). Não importa tampouco se esta corporação é uma empresa, Organização Não Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), autarquia, sindicato, ou mesmo se ela possui ou não fins lucrativos, ou ainda, se possui ou não fins sociais; sempre existirá uma relação de conhecimentos e saberes necessários ao desempenho de suas funções, objetivos e estratégias organizacionais vinculados com suas atividades e com a comunidade local em que está inserida.

Quando uma corporação organiza sistematicamente o seu conhecimento para ser difundido intencionalmente (entre os funcionários, parceiros e comunidade) entendemos que ela está desenvolvendo EC. Por outro lado, se ela organiza um espaço para desenvolver atividades educativas vinculadas aos currículos escolares, ela não está realizando EC. Traremos um exemplo para elucidar essa questão: quando um hospital implanta em seu interior classes hospitalares para oferecer aos seus pacientes o direito de continuar estudando, enquanto estão internados, essa organização não está desenvolvendo EC, porém, quando neste mesmo espaço ela realiza alguma atividade ou ação para capacitar, informar, difundir ou aprimorar o conhecimento de seus funcionários, ou mesmo de seus pacientes, em relação a algum aspecto do seu conhecimento corporativo ou ramo de atividade, ela está realizando EC.

O que diferencia a EC da educação escolar e acadêmica é que na primeira o processo formativo e o conhecimento desenvolvido estão vinculados às atividades e interesses específicos da corporação, por isso são “corporativos”. No segundo caso,

como no exemplo da classe hospitalar, o que se desenvolve é o conhecimento científico universal; trata-se de uma unidade escolar dentro da corporação. A EC integra educadores e educandos mediados por processos pedagógicos para difundir o conhecimento da corporação e promover a aprendizagem organizacional através de processos formais e informais. A figura 7 traz uma representação do que acabamos de expor:

Figura 7: Educação Corporativa.



(Fonte: estudo da tese)

Na nossa compreensão de EC também não nos interessa a nomenclatura ou tipo de organização interna que a corporação adotou para desenvolver suas atividades educativas, antes, nos interessa o fato de se tratar de uma educação constituída a partir de um conhecimento específico da organização, singular e crucial para ela, e como assinalamos, diferente do conhecimento e da forma de organização dos espaços acadêmicos e escolares. Isso exige do educador que ingressa nesse novo espaço uma apropriação desses conhecimentos corporativos, os quais estão sustentados pela sistematização dos processos de gestão e difusão do conhecimento organizacional ou mesmo pela explicitação e socialização do conhecimento tácito de sua força de trabalho. Nesse processo de apropriação de

conhecimentos ele assume novas FD, constrói novos saberes e modifica, em alguma medida, a sua identidade profissional, seja qual for a corporação em que tenha que atuar, pois antes precisa ingressar na sua rede de significações.

A EC tem como substrato esse conhecimento organizacional necessário ao êxito do seu “negócio”, diferentemente da educação escolar que se estrutura basicamente a partir do conhecimento científico, o qual é baseado, na perspectiva de Gardner (2012), pelos domínios das notações e disciplinas. Na EC, o conhecimento científico é utilizado como base da racionalização de seus processos e produtos, é um conhecimento a serviço da prática, de uma epistemologia da prática. Quanto aos ritos, formalizações, procedimentos e sistematização dos processos educativos, percebemos na EC, das corporações ocidentais, uma aproximação com os procedimentos e até replicação das estruturas escolares (SANTOS JUNIOR, 2010), valorizando o aprendizado no local de trabalho. Neste ponto, nos parece que a EC ocupa empiricamente um *entre-lugar* entre a formalização da educação escolar e a informalização da epistemologia da prática, do conhecimento em ato, do saber constituído no processo laborativo, informal, a partir das demandas e improvisos exigidos no trabalho; desloca-se entre a fronteira da formalidade escolar e informalidade do saber fazer, ao passo que constitui também assim um espaço discursivo para posicionamentos e deslizamentos, uma “*entre-posição*” entre as comunidades escolar e corporativa.

Feita esta exposição, apresentaremos os resultados da revisão feita nas produções acadêmicas e corporativas sobre EC.

3.4 SEGUNDO PASSO: REVISÃO NAS TESES E ARTIGOS

Para situar melhor esta proposta de estudo, agora numa perspectiva investigativa que complementa a perspectiva social apresentada, fizemos esta revisão sistemática através de uma análise da literatura produzida sobre a temática no Brasil em artigos e teses. Acreditamos que tal produção discursiva tenha um papel preponderante na constituição da formação discursiva sobre o tema, permeando o saber dos educadores na EC e funcionando como o que Orlandi (2011, p.136) denominou de memória estabilizada do já dito:

Tomo aqui o arquivo como a memória estabilizada (E. ORLANDI, 1996), a que não esquece e que produz efeitos do já significado. Esta afirmação pode se fundamentar no fato de que se trata sempre de enunciados afirmativos declarativos, facilmente ligados ao efeito do pré-construído (da memória discursiva: algo fala antes, em outro lugar e diferentemente, sustentando o efeito do já dito).

Ou seja, a revisão sistemática da literatura, dentro da perspectiva aqui proposta, funciona como uma forma de situar o estudo num contexto mais abrangente, subsidiando o processo de explicitação dos interdiscursos sobre o tema, os quais sustentam os efeitos de sentido do já dito e do não dito, e que podem permear as FD dos sujeitos participantes da pesquisa; pois todo o dizer só pode ser produzido a partir de um já dito, o qual possibilita que as palavras façam sentido aos seus interlocutores, que signifiquem, enfim, e que estejam filiadas a um saber discursivo, que se relaciona também com o que foi apagado nesse processo.

Nesse segundo passo da revisão sobre a EC, realizamos um levantamento sobre as teses disponíveis sobre o tema, que nos permitiram caracterizar o estado da arte das pesquisas sobre ele e situar a nossa proposta de estudo em relação à produção revisada. Encontramos nessa busca vinte e uma teses relacionadas aos processos de educação corporativa e usamos como dispositivo de leitura dos resumos e problemas desses estudos a pergunta: A partir de qual campo do conhecimento e em que perspectiva a EC tem sido investigada? O método empregado neste levantamento será informado adiante.

Na segunda parte do trabalho da revisão, analisamos os artigos publicados; identificamos duas bases de difusão de artigos sobre esse tema: o portal de periódicos da Capes e o espaço virtual Educor, dedicado ao debate organizado pelo Governo e empresas brasileiras sobre as atividades de educação corporativa; processo induzido pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). Trata-se de dois repositórios virtuais sobre o tema, com artigos acadêmicos na primeira base e empresariais na segunda. Para orientar nossa leitura, fizemos as seguintes questões: O que há de comum e divergente entre a produção acadêmica e empresarial sobre a educação corporativa (EC)? Em qual perspectiva o estudo de tese proposto preenche lacunas deixadas pela produção científica desse campo?

Pretendemos assim, com as respostas encontradas para essas questões norteadoras da revisão, situar as teses, artigos, dentro de seus universos discursivos. Isso possibilitou um afunilamento em direção à constituição do espaço discursivo / interdiscurso da pesquisa e nos permitiu compreender alguns dos processos que explicam o funcionamento discursivo nessas literaturas, através dos elementos que “estão ditos” e explicitados nos textos, bem como pelos indícios do “não dito”, destacados nas FD identificadas. (ORLANDI, 2002).

Os resultados encontrados estão dispostos, após a descrição do método empregado, em quatro subseções seguintes, nas quais o texto está organizado: as duas primeiras apresentam um panorama geral da temática a partir das teses e das perspectivas acadêmica e empresarial; a terceira apresenta os principais pontos de encontro e desencontro (contrastes) entre as FD identificadas nessas produções; e, por fim, a quarta seção destaca a conclusão da revisão feita neste terceiro capítulo, apontando para a síntese construída e a perspectiva de inserção do trabalho de tese.

3.4.1 Método empregado para a revisão

Realizamos uma busca informatizada, sem limite de tempo para as teses e artigos em português e dos últimos cinco anos para os artigos de língua estrangeira (inglês e espanhol), sobre a literatura que trata da educação corporativa em três bases distintas: duas acadêmicas, no portal de periódicos da CAPES e na biblioteca de teses e dissertações do INEP, além de outra empresarial, no portal Educor do Ministério do Comércio Exterior (MDIC). Foram analisados 21 resumos e problemas investigativos das teses, localizados através dos descritores: educação corporativa, aprendizagem organizacional, organizações aprendentes e empresa criadora de conhecimento; 53 artigos completos, dos quais 19 foram publicados na base do portal de periódico da CAPES, localizados através dos descritores: educação corporativa, “corporate education”, “educación corporativa”, aprendizagem organizacional, “aprendizaje corporativo”, organizações aprendentes e educação para o trabalho; não acrescentamos novos descritores para a busca nas bases

acadêmicas, porque o material encontrado, a partir dos termos utilizados, foram suficientes para responder às questões propostas.

A biblioteca de teses e dissertações abrange a produção digitalizada dos programas de pós-graduações brasileiros, os quais disponibilizam integralmente suas teses a partir do portal das universidades credenciadas. O portal de periódicos da capes reúne artigos de 10 revistas altamente conceituadas na comunidade acadêmica, dentre elas: Academic Search Premier, Nature, Cambridge Journal, Scielo, Oxford Journal, Science. Os outros 34 artigos encontrados foram publicados no site Educor do MDIC, no ambiente virtual especializado nas questões, produções, eventos e melhores práticas de Educação Corporativa das empresas brasileiras.

A partir da leitura e sistematização dos textos analisados, elaboramos o Gráfico 1, com a exposição das teses por campo de conhecimento e uma Tabela de referência (Tabela 1 no apêndice “A”), para as citações dos artigos, discriminando um número sequenciado a partir da ordem em que os textos foram lidos (artigos CAPES; artigos Educor; artigos em língua estrangeira em inglês e depois em espanhol), destacando também a autoria, referência da publicação, objetivo, metodologia, orientação discursiva e conclusões produzidas em cada artigo. Por conta da extensão que a tabela assumiu, optamos por colocá-la em anexo.

A análise dos resultados desta revisão foi feita a partir da comparação de algumas inferências para as três bases distintas, as quais foram contrastadas por causa da heterogeneidade de sentidos que comportam dentro de suas FD.

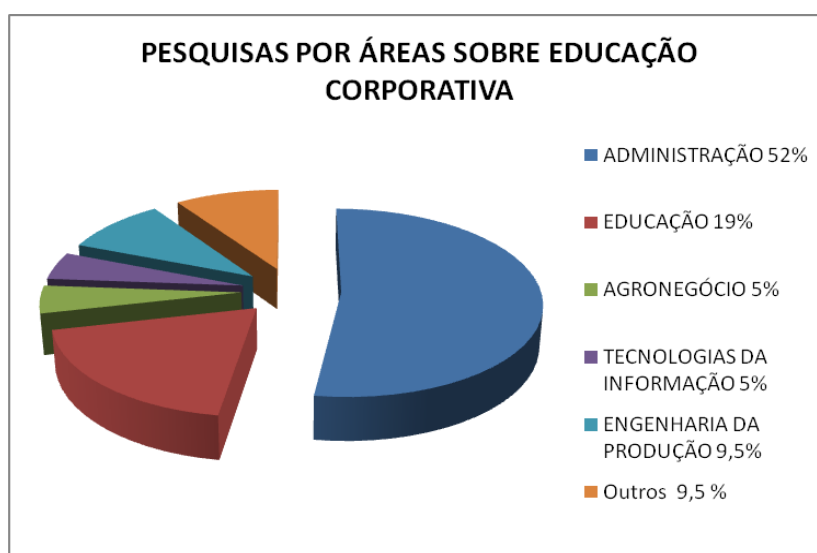
3.4.2 Panorama geral das pesquisas encontradas nas teses

Após a realização de um levantamento, concluído em outubro de 2014, sobre as teses registradas no portal do domínio público e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), encontramos apenas 21 trabalhos que abordavam direta ou indiretamente a questão da EC. A pouca quantidade de teses disponíveis sobre o tema indica para a configuração de uma problemática com pouca investigação científica e limitada produção acadêmica, cuja explicação pode ser o fato de se tratar de uma experiência relativamente recente nas corporações

brasileiras, ou mesmo, por uma possível resistência ao estudo do assunto nas universidades, mesmo nas duas áreas que mais produziram pesquisas: na área de educação, pela conotação empresarial que o tema pode suscitar e, na área administrativa, por se tratar de uma experiência oriunda inicialmente do mundo corporativo, e que só depois foi teorizada na academia, diferentemente de outros modelos e instrumentos de gestão administrativa, que tiveram sua origem primeiro através de elaboração teórica na academia para posterior aplicação nas empresas.

Uma primeira tabulação dos trabalhos encontrados, através do Gráfico 1, indicou que os estudos sobre o tema concentram-se prioritariamente na região sul e sudeste do país, e que a maioria dessa produção, pouco mais de 52% (mais da metade da fatia do gráfico), concentram-se na área da Administração, os quais foram feitos a partir de estudos de caso (único e múltiplo); a segunda área - Educação – possui menos da metade da produção dos trabalhos realizados em Administração, 19%; o percentual mais expressivo seguinte é o da Engenharia da produção, com 9,5%: área correlata à Administração. As demais pesquisas estão distribuídas entre a área da Tecnologia e Informação, com 5% e o Agronegócios, com 5% também; há trabalhos dispersos em outras áreas, com 9,5%.

Gráfico 1: Pesquisas por áreas sobre educação corporativa.



(Fonte: estudo da tese)

A primeira inferência, que constatamos ao observar a distribuição das pesquisas de EC por área de conhecimento, é a configuração de um tema que relaciona educação e administração sendo investigado majoritariamente pela

administração, fruto de uma visão que percebe na EC uma apropriação da gestão empresarial em relação aos processos educativos, em detrimento do campo educacional compreender essa mesma EC como uma expansão dos limites de influência da educação para os espaços corporativos, uma perspectiva que, se fosse consolidada, seria acompanhada por grande interesse e mais estudos do fenômeno no campo educacional.

Os quatro trabalhos encontrados na área de educação são trabalhos, essencialmente qualitativos, exploratórios e descritivos: o trabalho de Silveira (2011) está voltado para as contribuições da EC para o desenvolvimento humano nas organizações, analisando os impactos das atividades de EC para os trabalhadores; já o estudo de Demajorovic (2000) se volta para a relação entre EC e educação ambiental em empresas químicas, a partir dos reflexos que esta relação oferece à elaboração de indicadores de sustentabilidade; por sua vez, a pesquisa de Dahmer (2013) está dedicada ao estudo da EaD nas universidades corporativas, verificando as consequências da mediação do trabalho de tutoria nos programas sustentados em ambientes virtuais de aprendizagem, bem como os impactos de sua ausência em programas educativos da UC que optam por cursos automatizados sem a presença e atuação de pessoas nesta função; por fim, o trabalho de Frison (2006), que mais nos interessou, voltou-se para o estudo dos princípios e competências observados na atuação de pedagogos em espaços não escolares, com alunos adultos profissionais; diferencia-se do nosso estudo, tanto em relação aos sujeitos, pois optamos por um perfil mais abrangente, como pelo objeto de análise, que diferente das competências observáveis, analisamos aspectos mais implícitos a partir da perspectiva, discursiva, da ADf.

Por sua vez, as pesquisas realizadas no campo da administração, nós a subdividimos em duas grandes perspectivas: a primeira contendo cinco trabalhos sobre o tema visto através do prisma da educação que se desenvolve nas empresas, destacando aspectos do ensino corporativo; e a segunda, com seis estudos assentados na discussão da aprendizagem organizacional. Trata-se também de estudos descritivos e exploratórios, essencialmente qualitativos, os quais abordam um tema ainda pouco explorado.

Dos cinco trabalhos com enfoque na EC, dois se voltam para o estudo da relação da EC com a EAD. O estudo de Pilla (2007) busca construir uma

metodologia de avaliação do e-learning corporativo, ao lado da pesquisa de Vasconcellos (2008) que propõe uma compreensão dos fatores que influenciam a adesão individual dos trabalhadores a essa modalidade de aprendizagem (EaD); os outros dois trabalhos relacionam EC e o modelo de competências; enquanto o estudo de Araújo (2011) busca destacar a contribuição da EC para o desenvolvimento de competências individuais dos trabalhadores, o trabalho de Moraes (2012) verifica até que ponto as relações entre competências empresariais e valores estão sendo efetivadas na EC; por fim, o quinto trabalho analisado, de Alperstedt (2001), discutiu a presença da EC em sua relação com as Universidades e Instituições de Ensino Superior, isto é, se a UC são percebidas como oportunidades ou ameaças.

Os seis estudos da segunda perspectiva, sobre a Aprendizagem Organizacional (AO), estão vinculados a relação entre aprendizagem e aumento da performance corporativa. O estudo de Perin (2001) se dedica à relação entre aprendizagem organizacional, orientação para o mercado e performance empresarial; no entanto, o estudo de Versiani (2006) relaciona a aprendizagem organizacional e o comportamento de internacionalização das empresas; por sua vez, o estudo de Haro (2008) relaciona a AO com o desempenho operacional. Os demais três estudos estão assim configurados: o estudo de Caldeira (2008) destaca a relação entre a AO e a evolução das implementações estratégicas; o estudo de Bitencourt (2001) aborda a relação entre a AO e o desenvolvimento de competências gerenciais e, ainda, o estudo de Leite (2006), que investiga a influência da AO e como esta interfere nas relações entre conhecimento e trabalho, a partir da perspectiva dos funcionários. Encontramos também o estudo de Estivalet (2007), similar à linha do trabalho de Caldeira (2008), sobre Aprendizagem Organizacional e sua vinculação organizacional, o qual foi realizado num Programa de Pós-graduação em Agronegócios: ele busca caracterizar as relações presentes entre aprendizagem organizacional (AO) e a colaboração entre organizações que atuam horizontalmente em rede, através da articulação entre aprendizagem individual, organizacional e interorganizacional.

Tivemos acesso também a mais dois trabalhos interessantes realizados no campo da Engenharia da Produção: a tese de Steil (2002), que relaciona treinamento e aprendizagem organizacional e que nos propiciou reflexões

interessantes sobre a relação entre EC e UC, a partir dos processos organizacionais de GC; ao lado do trabalho de Thiesen (2009), que adotou como foco a construção de um método de construção de cenários para subsidiar o planejamento educacional, o que foi feito a partir de um diálogo interdisciplinar entre variados campos, com especial destaque para a relação entre os aportes da Administração, Economia e Educação. O diálogo estabelecido entre esses campos, bem como a estratégia de formulação de matrizes de orientação e análise, mostrou-se uma referência interessante ao nosso trabalho de proposição de uma Anco via ADf.

Quanto às teses, que conseguimos destacar aqui, a partir do levantamento do tema da Aprendizagem Organizacional, e sua subcategoria da Educação Corporativa, notamos que estão voltadas majoritariamente para a compreensão de práticas, processos e instrumentos de gestão da aprendizagem e sua relação à melhoria da performance corporativa. Embora alguns desses trabalhos destaquem a atuação das pessoas neste processo, eles se distinguem da nossa abordagem, que traz para o primeiro plano os aspectos sócio-cognitivos deste fenômeno. Para situar melhor a nossa proposta, veremos agora, como o tema da EC está sendo abordado nos artigos difundidos nas bases acadêmicas e empresariais.

3.4.3 Panorama geral da literatura revisada nos artigos

Ao organizar o quadro de artigos encontrados na literatura, a partir de uma visão geral acerca das produções sobre a educação corporativa, numa perspectiva do que está explícito no texto, elaboramos a Tabela 1 (apêndice “A”) com a síntese das principais informações encontradas nesses artigos. Na análise desses resultados, relativos utilizaremos apenas o número do artigo nesta tabela para citá-lo neste tópico de discussão dos resultados.

Os artigos acadêmicos (Base Capes) se voltam basicamente para os seguintes temas: a questão da **liderança e gestão de pessoas** (2, 9 e 10); **aprendizagem organizacional** (1, 5, 12 e 51); **EAD** (8 e 11); **avaliação da aprendizagem** (7 e 8), entre outros, como **didática** e construções **discursivas** na EC (3, 4 e 6); já os artigos de **língua estrangeira** abordam a questão da **parceria** entre universidade, empresa e sociedade (47, 48 e 53); a **avaliação** e retorno sobre os investimentos em EC (49) e um **panorama** geral da EC em 2012 (50 e 52). Por sua vez, a imensa

maioria das publicações empresariais (Base MDIC) se dedica a difundir **casos** bem sucedidos (13, 18, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 37, 38, 39 e 41); e explorar as atividades e **práticas de EC** no Brasil e no mundo (14, 16, 19, 20, 28, 34, 37, 43, 44, 45 e 46); **avaliação da aprendizagem** (13, 15, 24 e 30); **EAD** (24, 28, 32 e 36); **conceitos e valores** da EC (14, 17, 18, 21, 35, 38 e 42), ao lado de outras temáticas que não ganharam a mesma relevância, tais como a relação universidade e empresa, história e evolução da EC, liderança, entre outros.

Apesar das perspectivas e enfoques distintos dados aos temas, as questões da avaliação e EAD figuram como temas de destaque para as duas comunidades discursivas, tanto a empresarial quanto a acadêmica, as quais demonstram grande interesse em estudos e práticas de incorporação das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como em encontrar métodos e ferramentas de mensuração dos resultados produzidos por esses processos.

Como ponto de diferenciação, podemos destacar a quantidade de artigos com a finalidade de difundir casos e práticas de sucesso da EC na base empresarial, o que vai ao encontro do objetivo do ambiente do MDIC; por sua vez, a base acadêmica apresenta alguns estudos que procuram demonstrar as contradições entre discursos e práticas dentro das experiências de EC; os três artigos em língua espanhola (51, 52 e 53) discutem sobre uma realidade muito próxima à realidade das unidades de EC brasileiras, enquanto os quatro de língua inglesa (47; 48; 49 e 50) expressam um estágio diferenciado das organizações localizadas na América do Norte e Austrália, com foco no avanço da parceria entre universidades e empresas, o retorno dos investimentos empregados nas atividades de EC e o “estado da arte” deste fenômeno no mundo em 2012, cuja revisão de literatura e estudo com 210 organizações demonstraram a emergência de cinco grandes categorias de abordagem do tema, a saber, o alinhamento e execução da universidade corporativa, a UC como suporte para os negócios da corporação, o uso das TIC para suporte da aprendizagem, a avaliação da aprendizagem e a relação de parceria entre as empresas e as universidades.

Dentre os cinquenta e três artigos analisados, apenas quatro (3, 6, 7 e 48) destacam e problematizam a perspectiva dos sujeitos em relação aos discursos e práticas da EC. O artigo de Antônia Colbari (3) realizou uma interessante análise de

discurso sobre a qualificação profissional, desvelando os saberes e valores que permeiam os mecanismos ideológicos desse processo, contudo uma leitura feita a partir da produção discursiva das instituições. O artigo de Daniele Cruz (6) analisou um modelo de EC a partir de um estudo de caso, contrastando discursos e práticas encontrados na EC da Leader Magazine, bem como as falas dos funcionários em relação à fala da empresa; reconhecemos aqui uma iniciativa para retirar do segundo plano os sujeitos desse processo, embora a pesquisa tenha sido realizada a partir de uma perspectiva discursiva diferente da que nos propomos. O artigo de Pilati, Porto e Silvino (7) testou um modelo de utilização de indicadores de desempenho no trabalho das atividades de EC: participaram deste estudo quantitativo 121 egressos e o estudo concluiu que as ações de EC têm efeito positivo sobre o desempenho no trabalho desses indivíduos. Por fim, o artigo de Lindsay Ryan (48) apresentou os resultados de um estudo qualitativo sobre a parceria entre a Academia e as UC; participaram da pesquisa seis gestores de UC e três gestores de instituições acadêmicas; o estudo apontou para a necessidade de maior aproximação entre essas duas instituições para que possam compreender melhor as distintas expectativas existentes entre elas, tempos de aprendizagens singulares e necessidades específicas de flexibilidade para harmonizar essas diversidades, uma disposição que a pesquisadora percebeu entre os participantes do estudo.

Embora esses quatro artigos coloquem em destaque a participação de sujeitos que atuam na EC, eles se distanciam da nossa proposta de estudo por diversas questões: definição dos sujeitos, perspectiva metodológica, escopo temático e enfoque epistemológico. Os demais trabalhos estão voltados, essencialmente, para os aspectos administrativos, institucionais, da gestão deste fenômeno. Esta escassa produção sobre o papel e atuação dos sujeitos, que são protagonistas e materializam as ações de EC, tanto nos artigos como nas teses, aponta para oportunidade que existe para o desenvolvimento de estudos que preencham essa lacuna.

Ao observar essas produções, através da perspectiva do “não dito”, do que está implícito no texto, podemos interpretar que existe uma literatura (empresarial) comprometida em difundir um modelo de aprendizagem organizacional com suas

práticas, ao lado de outra literatura (acadêmica) preocupada em compreender esse mesmo fenômeno e sua dinâmica na realidade brasileira e de outros países.

Do ponto de vista de uma taxonomia conceitual, dentro dessa produção analisada, podemos entender o conceito de aprendizagem organizacional como uma categoria mais abrangente (LAKOFF, 1999) dentro da qual o fenômeno da educação corporativa seria uma subcategoria presente nas organizações ocidentais, enquanto que o conceito de empresa criadora de conhecimento (NONAKA e TAKEUCHI, 2008) seria outra subcategoria similar presente nas organizações japonesas, ou seja, dois conceitos comparáveis que representam experiências organizacionais polarizadas entre “oriente” e ocidente.

Chama a atenção o fato de que na literatura analisada, especialmente, na base empresarial, há apenas uma referência de rodapé em um dos trinta e quatro artigos (artigo 36), para as ideias, práticas e proposições defendidas pelo conceito de empresa criadora de conhecimento. Um exemplo bem elucidativo de como formações discursivas implicadas nos históricos modelos de gestão taylorista X fordista, bem como culturas diferentes de relacionamento com o conhecimento (oriente X ocidente) podem mediar a produção discursiva de um assunto (gestão do conhecimento); pois, embora a perspectiva epistemológica japonesa seja fecunda e potencialmente interessante para as corporações brasileiras que desenvolvem educação corporativa, seu conceito não permeia as condições de produção do discurso dessa literatura encontrada na base empresarial brasileira, a qual construiu sua história de administração corporativa influenciada pelo modelo ocidental norte-americano. Destacamos que este aspecto não se reproduziu na literatura acadêmica, especialmente nos artigos que se dedicaram a tratar da aprendizagem organizacional (1, 5) ou mesmo da educação corporativa (11); o que se explica também pelas condições de produção desses discursos acadêmicos, que normalmente são construídos depois de uma revisão epistemológica sistemática mais abrangente e não estão comprometidos em prescrever ou divulgar modelos ou casos de sucesso. É importante frisar, que embora a epistemologia de Nonaka e Takeuchi não estivesse presente nos referenciais da EC brasileira, na base MDIC produzida por especialistas, profissionais e interessados nas práticas de EC em corporações brasileiras, seus conceitos são amplamente divulgados e conhecidos na literatura ocidental sobre o tema da gestão do conhecimento.

Para concluir este primeiro tópico, é importante relatar que a literatura acadêmica, de artigos sobre o tema, indica para uma produção muito restrita, o que demonstra a resistência imposta à discussão deste tema por essa comunidade discursiva. Para alguns pesquisadores (4) isso se deve ao fato de que esse fenômeno surgiu primeiro nas práticas empresariais para depois ser teorizado na academia, diferentemente, de outros instrumentos de gestão da administração; porém é inegável que haja lacunas, pontos de desencontro e possibilidades de convergência entre essas produções (1, 4, 5, 13, 21, 27, 35).

3.4.4. Pontos de divergências encontrados na literatura

Tomando o fenômeno da EC como uma manifestação da Aprendizagem Organizacional, que é uma categoria mais abrangente que a EC, é possível perceber na literatura (1) uma bifurcação discursiva semelhante a que Easterby-Smith e Araújo (1996) e Bastos et al. (2002) apontaram nos seus estudos sobre a aprendizagem organizacional, o que nos permitiu organizar um quadro comparativo entre a produção acadêmica sobre EC e a produção empresarial com suas formações discursivas distintas, tensões, contradições e limitações; relações que sintetizamos no Quadro 3:

Quadro 3: Contrastes discursivos nas produções acadêmicas e empresariais sobre a EC

Aspectos comparados	EC na produção acadêmica	EC na produção empresarial
Principais teóricos	Pesquisadores e teóricos acadêmicos.	Consultores, representantes do governo, profissionais de RH e pesquisadores voltados para mudanças organizacionais.
Foco do discurso	Compreender a EC; como uma organização pode construir conhecimento e funcionar como um sistema complexo; produzir reflexões.	Difundir o modelo da EC; como a organização pode se apropriar do conhecimento produzido e usá-lo; realizar campanhas e divulgações de modelos.
Orientação Discursiva	Descritiva, compreensiva, crítica e analítica.	Descritiva, prescritiva, propositiva e normativa.
Base para construção discursiva	Interesses epistemológicos; teorização e análise com base em pesquisas teóricas e empíricas; conclusões em lastros científicos.	Interesses do mercado; casos de EC bem sucedidos; pragmatismo; teorização e orientação com base em experiências de sucesso.
Formação Discursiva predominante.	Pesquisador, teórico que analisa e estuda criticamente a EC.	Especialista, consultor que conhece as melhores práticas de EC.
Visão de educação	Como princípio, fim, processo de emancipação, aumento da consciência humana.	Como valor, meio, ferramenta de preparação para o trabalho e aumento da produtividade.

Fonte: Revisão Sistemática da tese.

De uma maneira geral, a literatura acadêmica (artigos) sobre a educação corporativa se propõe a explicar e compreender esse fenômeno através de estudos empíricos, com bases teóricas e utilização de rigor metodológico na construção das teorias e conclusões propostas para a descrição, crítica, análise e compreensão da EC. Por sua vez, a literatura empresarial (artigos) se propõe a oferecer ferramentas práticas e modelos de sucesso de EC através dos relatos de casos bem sucedidos, os quais são desdobrados muitas vezes em etapas / proposições generalizadas para as outras corporações que desejam implantar suas próprias estruturas, assumindo assim um caráter mais normativo e prescritivo; alguns princípios gerais de sucesso são buscados e reproduzidos na maioria dos relatos, que nesses casos se configuram como “muito do mesmo”, com poucas variações nas experiências descritas; o foco dessas produções não está voltado para produzir uma atitude mais reflexiva do leitor, antes, apresentam-se mais como discursos de “campanhas” de práticas ou modelos bem sucedidos, cuja militância dessa posição nem sempre está visível e explicitada, mas é possível perceber que está pré-fixada e adotada a priori em uma produção que parece se dirigir a usuários/consumidores de informações sobre práticas e modelos de EC bem sucedidos.

Uma das possíveis razões para essa distinção nas orientações discursivas encontradas nessas duas comunidades discursivas é a divergência conceitual empregada para questões essenciais, tais como a visão de educação, que para a literatura acadêmica é apresentada como finalidade, processo de emancipação e aumento da consciência humana, enfim, uma definição mais identificada com uma visão humanista predominante nas ciências humanas, para as quais Paulo Freire é um referencial importante (FREIRE, 1996). Por sua vez, para a literatura empresarial, a educação é vista como um valor, um meio e ferramenta para aumento da produtividade e competitividade, visão mais coerente com as políticas públicas, tais como as previstas no Programa Brasil Maior do MDIC. Esse movimento do setor produtivo brasileiro, em busca do desenvolvimento e aprimoramento de seus processos formativos internos, está vinculado ao mapa estratégico da indústria brasileira, que foi realizado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) (20), a qual apontou tendências da indústria mundial e os desafios para o Brasil nesse cenário; a CNI destacou que o conhecimento, informação, inovação, empregados bem formados são os indutores críticos da competitividade nacional: esse

posicionamento é considerado um marco para essa mobilização iniciada no setor produtivo nacional em 2003 pelo MDIC (20) e que foi continuada com a Política do Brasil Maior (2011-2014).

Outro aspecto que acreditamos interferir bastante nessa diferenciação presente entre a literatura acadêmica e empresarial é o perfil dos autores e suas formações discursivas predominantes, compreendendo-as como o imaginário que esses autores possuem de si e de seus leitores. Na literatura acadêmica, esses autores se colocam como pesquisadores, teóricos que estudam e buscam compreender a EC, com os fatores e epistemologia associados aos seus processos; na literatura empresarial, há uma significativa predominância de autores que se apresentam como consultores, especialistas que relatam suas experiências bem sucedidas, baseadas em experiências práticas e conhecimentos tácitos, sem se preocupar em referenciar seus lastros teóricos, mas, antes, em comunicar assertivamente como aquele caso de sucesso foi alcançado; atitudes diretamente ligadas ao perfil e expectativas dos leitores de cada um desses ambientes.

Como era esperado, nem todas as produções apresentaram essas características sintetizadas no Quadro 3, variando a partir de distintas características externas ao texto, tais como perfil do autor, formação e posição assumida na enunciação.

3.5 CONCLUSÕES DA REVISÃO NESSAS DISTINTAS BASES

A literatura revisada sobre o fenômeno da EC possui uma heterogeneidade evidenciada pelas distintas perspectivas de interesse, abordagem e sentidos presentes nas produções discursivas acadêmica e empresarial, bem como nos livros e pesquisas sobre o tema. Essa literatura consultada também apresenta pontos de encontro e complementação que animam e movimentam as produções de discursos sobre esse campo (EC). São justamente essas FD que acreditamos permear os discursos dos educadores que transitam entre as comunidades discursivas escolar e empresarial: aspecto que justificou o nosso interesse na realização dessa revisão sistemática nessas bases tão diversificadas.

Após analisar o panorama dessas produções, percebemos que elas se voltam essencialmente para a compreensão, descrição, análise ou prescrição das práticas,

processos ou ferramentas presentes na educação corporativa e, mesmo quando se propõem a analisar algum aspecto discursivo, fazem-no através dos discursos produzidos institucionalmente pela organização. Nosso estudo de tese se diferencia dos trabalhos encontrados, voltando o seu foco de análise para os sujeitos, educadores, em suas manifestações discursivas, identitárias, cognitivas e profissionais nesse espaço, a partir de uma abordagem qualitativa, compreensiva e eminentemente acadêmica do tema.

A revisão sistemática da literatura feita até aqui, permite-nos também perceber que parte significativa da produção discursiva sobre o fenômeno da EC, especialmente, a realizada pela comunidade empresarial e pela maioria dos livros publicados, funciona como um processo de difusão ideológica, realizado intencionalmente para naturalizar uma visão de que uma urgente e ameaçadora competitividade global, em que as corporações estão inseridas, passaram a exigir respostas rápidas dessas corporações para sobreviver, demandando de todas as organizações um processo permanente de inovação, o qual deveria ser sustentado pelos processos formativos internos, como os promovidos pelas unidades de EC, que passaram a crescer vertiginosamente, desde então. Destacamos, que parte significativa dessas produções tratam a EC como sinônimo de UC, visão que questionamos e que acreditamos explicar a estagnação na produção de livros e artigos sobre o tema: as prescrições propostas pelo modelo de UC talvez não tenham se confirmado na prática ou mesmo se diferenciado substancialmente das outras práticas correntes de EC.

Os trabalhos encontrados estão, em sua imensa maioria, voltados para os aspectos administrativos e institucionais deste fenômeno e não para os aspectos relativos aos conhecimentos produzidos pelos sujeitos nestes espaços. Ao colocar o sujeito, e não as organizações, no centro do interesse investigativo, bem como a relação existente entre os seus processos cognitivos e discursivos, pretendemos a um só tempo preencher um espaço de estudo que existe na Anco, através das produções discursivas como perspectiva de acesso à cognição, e, estudar essa realidade a partir da perspectiva trazida pelos sujeitos que estão no centro desse fenômeno social com sua atuação profissional nos processos formativos fora dos espaços escolares.

4 METODOLOGIA DO ESTUDO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE CAMPO.

“A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: ‘a totalidade é a não verdade.’”
(Edgar Morin)

4.1 METODOLOGIA E MÉTODO DA PESQUISA

Neste quarto capítulo, apresentaremos a perspectiva metodológica empregada no estudo, com os seus desdobramentos nos procedimentos do campo e o método adotado. Os dois tópicos seguintes se dedicam a apresentar e justificar a ADf como referencial metodológico, seguido por outros dois tópicos que descrevem os procedimentos de campo utilizados para a elaboração do *corpus* constituído a partir da produção discursiva dos sujeitos participantes da pesquisa.

Optamos pela ADf e sua problematização da linguagem, através do inconsciente, história e língua, referencial que define a metodologia da pesquisa e os parâmetros dos procedimentos do trabalho de campo, que será desenvolvido aqui para fornecer ao leitor as circunstâncias e contextos em que as produções discursivas foram realizadas e registradas, pois foram obtidas no acompanhamento de cinco sujeitos em momentos profissionais diferenciados, em duas corporações distintas; são aspectos que ajudam a caracterizar as condições de produção do discurso analisado, as quais, portanto, devem ser explicitadas e consideradas na interpretação do *corpus* constituído e analisado nos dois capítulos seguintes.

4.2 REFERENTE EPISTEMOLÓGICO: ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA (ADF)

Para justificar nossa escolha metodológica, partimos do pressuposto filosófico de que não há uma relação “direta” entre o homem e o mundo (LAKOFF; JOHNSON, 1999), por isso acreditamos que o ser humano reconstrói o mundo ao observá-lo e também quando tenta compreender sua essência e funcionamento, atribuindo, assim, valor e significado ao que é visto através de sua percepção, que é

mediada pela sua subjetividade: uma realidade que não se apresenta de forma transparente, explícita e objetiva (MICHINEL, 2001, p.73) e que por isso precisa ser acessada através da interpretação, a qual aciona uma complexa atividade cognitiva (enaccionista).

O mesmo fenômeno acontece na relação que estabelecemos entre o mundo que observamos e a linguagem que utilizamos para descrevê-lo, em suma, entre a relação do pensamento com a linguagem, linguagem que não é totalmente inteligível e consciente, a qual se expressa através dos mais diversos produtos gerados pela nossa cognição, a exemplo das metáforas, discursos e produções artísticas. É justamente nessa relação, que a noção de discurso, destacada para este trabalho de pesquisa, situa-se para mediar as ligações existentes entre pensamento / mundo / linguagem (ORLANDI, 1996a, p. 112) dos sujeitos analisados em suas práxis profissionais na EC.

Ao se voltar para a atuação dos profissionais de educação, com a finalidade de realizar uma análise cognitiva através dos discursos e saberes construídos e utilizados por eles nas corporações, foi nosso propósito elaborar e experimentar um arcabouço teórico-metodológico capaz de acessar e compreender a dinâmica de construção dos saberes e conhecimentos sobre o trabalho na EC, e, como utilizam a linguagem para expressá-los e constituir suas identidades profissionais, modificadas pelo ingresso nas CD corporativas, que, ao abrigar educadores em seu meio, modificam-nos e são modificadas.

Dessa forma, compreender quais saberes, FD e sentidos produzidos são utilizados nesse processo de mudança cognitiva é o foco da nossa abordagem epistemológica, a qual se distingue da fenomenologia, base da etnografia profissional, com a qual dialogamos, ressignificando conceitos e procedimentos de campo; esta distinção é responsável por diferenciações importantes do trabalho empírico. Utilizamos os pressupostos e referenciais da análise de discurso francesa, que nos forneceu a base e a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, pois ela permite compreender o uso da língua e sua relação com os contextos cognitivos e culturais implicados na atuação do profissional de educação em tal espaço; nesse processo contínuo, permitido pela *dinâmica* entre o inconsciente e o consciente, entre o conhecimento tácito e explícito, acontece um movimento de “contrabando cognitivo”, que chamamos de “(In)Fluxo Sócio-Cognitivo” em nossa proposição

inicial, no qual o discurso se apresenta como uma manifestação privilegiada para a análise e compreensão deste objeto próprio dos “sujeitos falantes”, como bem pontuaram Gadet (2010, p. 14):

Sujeito falante, visto em um sentido amplo como utilizador da linguagem, como sujeito historicamente situado, e como sujeito. E tal configuração trataria de transformar em objeto de investigação, compreensível e possível, não somente o que ele diz e parece dizer, mas também o que faz quando fala – mas sobretudo quando fala do modo que fala e não de outra forma – tanto quando escuta e se cala.

A definição da relação de sujeitos, que participaram desta proposta de estudo, foi feita considerando os diferentes estágios em que eles se encontravam em suas carreiras profissionais e que poderiam diversificar seus deslocamentos cognitivos e revelar as nuances desse processo, bem como a disponibilidade e interesse demonstrado por eles para participar da pesquisa. Durante a elaboração do *corpus* discursivo, necessário para responder às perguntas propostas, inicialmente, entendemos ser necessário trabalhar com educadores que estivessem na fase inicial de seus processos de migração para essas “*entre-posições*”, experimentando seus primeiros contatos com esses espaços, bem como educadores em estágio de consolidação dessa experiência e também mais experientes, que vivenciaram essa movimentação há muito mais tempo. Conseguimos acompanhar, assim, cinco sujeitos nessas diferentes fases profissionais na EC: três são estudantes do último ano de Licenciatura em Ciências da Natureza e estão tendo a primeira experiência de migração escola – corporação, a partir da qual foi possível acompanhar esse processo desde seus primeiros dias e impressões, durante mais de nove meses, através da realização de um projeto piloto de implantação de uma unidade de EC. Os outros dois trabalham em outra corporação, uma é Pedagoga e atua na EC há cerca de quatro anos e o outro, Licenciado em Matemática e professor da Rede Estadual de Ensino, trabalha na EC há mais de trinta anos nesta mesma corporação, que possui um setor de EC há algumas décadas.

Registramos as múltiplas produções desses profissionais sobre o seu trabalho na EC a partir de distintas materialidades, que se complementaram. Destacamos para a análise alguns trechos que configuram o corpo discursivo, que entendemos revelar o movimento efetuado por eles na modificação de seus saberes e identidades profissionais. A descrição mais detalhada do perfil dos sujeitos, dos

espaços de trabalho e dos procedimentos empregados nesses distintos espaços será realizada no desenvolvimento deste capítulo e na primeira análise do capítulo seguinte. Prosseguiremos, com a justificativa da nossa escolha pela ADf no próximo tópico.

4.3 POR QUE A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA?

Como ferramenta e arcabouço epistemológico para compreender o uso da língua em sua capacidade de interagir e explicitar os contextos cognitivos, optamos pela teoria da Análise de Discurso Francesa (ADf) como o referencial metodológico e teórico, pois como Michinel (2011, p. 2) propõe, a ADf permite:

Estudar as formas de uso da língua não só como evento de comunicação, mas também como interação nos seus contextos cognitivos, sociais, políticos, históricos e culturais. Concretamente no contexto cognitivo, na procura de identificar e entender os processos implicados na cognição, isto é, na análise cognitiva, a maioria das correntes teóricas ligadas às ciências cognitivas (a filosofia, a psicobiologia cognitiva, a neurociência, a antropologia cognitiva, a inteligência artificial e a própria linguística cognitiva) outorga grande importância ao componente linguístico na compreensão de estruturas.

Compartilho com este autor esta crença epistemológica de que o discurso é uma via privilegiada para se alcançar dimensões cognitivas dos sujeitos, que constroem saberes, pois, nesse processo, utilizam largamente a linguagem. Ainda em tal perspectiva, Michinel (2014, p. 111) preconiza:

Esta implicação da linguagem nos estudos da **Cognição** e particularmente na análise cognitiva destaca a importância de ter apropriação clara das análises textuais, particularmente nos seus aspectos teórico-epistemológicos.

Coerente com o objeto de estudo aqui proposto, o qual compreende uma investigação de carácter eminentemente qualitativa, sem, contudo, fazer qualquer tipo de oposição entre o qualitativo e o quantitativo, a análise de discurso será empregada em seus distintos níveis Michinel (2014, p. 113):

Os métodos da AD são, em geral, qualitativos: descrição detalhada das estruturas e estratégias dos discursos escritos ou falados, em vários níveis: sons e estruturas visuais e multimídia, a sintaxe (estruturas formais das

orações), a semântica (as estruturas do sentido e da referência), a pragmática (os atos de fala, a cortesia, etc.), a interação e a conversação, os processos e representações mentais da produção e da compreensão do discurso, e as relações de todas essas estruturas com os contextos sociais, políticos, históricos e culturais.

A ADf oferecerá, dessa forma, um lastro fundamental para a realização deste estudo: seu suporte vai além do subsídio metódico, pois, a partir de sua perspectiva, foi necessário arquitetar um **dispositivo teórico** sustentado pelos conceitos e definições da análise de discurso, comum aos estudos que partilham desta mesma perspectiva, que está tecida em torno das noções de discurso, língua, linguagem, Interdiscurso, Comunidade Discursiva, Condições de Produção do discurso, Formações Discursivas, Sujeito, ideologia (JESUS, 2010, p. 47). Esses conceitos, destacados para o dispositivo teórico, já foram discutidos no segundo capítulo, dedicado ao marco teórico da pesquisa.

Ao lado do dispositivo teórico, a ADf reclama do pesquisador a organização de um **dispositivo analítico**, o qual reflete o campo de conhecimento onde o objeto de estudo está situado, bem como o enfoque que lhe é dado, funcionando como referencial epistemológico desse campo ao trabalho de análise que será feita através do estabelecimento de dispositivos de interpretação, os quais lançarão mão dos referenciais teórico e analítico, continuamente, contrastando-os, permanentemente, (num ir e vir) com o discurso analisado. Neste caso, semelhantemente ao que foi feito com o dispositivo teórico, abordamos os conceitos no mesmo capítulo, detalhando sobre quais perspectivas estamos interpretando e compreendendo os sentidos encontrados nos discursos analisados: destacamos os conceitos de reflexividade em Giddens, Lash, Becker e Schon; conhecimento tácito de Polanyi; entre-lugar em Bhaba; habitus em Bourdieu, Dubar e Lahire; identidade profissional em Dubar, saber profissional em Caria, inconsciente cognitivo em Lakoff e Johnson, além da relação entre pensamento e linguagem de Vigotski. Em suma, a complementação dos dispositivos teórico e analítico da ADf, destacados para este trabalho e que também se propõem a estabelecer relações entre o dito e o não dito, o implícito e explícito nos discursos analisados, acabarão por situar o papel da teoria da ADf nesta tese: eles configurarão os dispositivos de leitura, interpretação e análise do *corpus* que foi constituído no trabalho empírico.

É importante também destacar que existem diferentes enfoques para o uso da Análise de Discurso, como as perspectivas anglo-saxônica, francesa, franco-brasileira, entre outras. Para este trabalho, adotamos a perspectiva francesa, dada a relação que ela estabelece com a exterioridade, ao buscar o sentido e significado do discurso, visto que:

Na AD francesa, o objeto já não é simplesmente o texto isolado, mas a relação deste com a exterioridade. Esta relação permite ou promove a interpretação do texto com a finalidade de encontrar significado. Significado e interpretação que estão ideológica e historicamente determinados. (MICHINEL, 2014, p. 117).

Enfim, a escolha pela ADf é justificada por sua perspectiva de acesso à cognição, bem como por sua capacidade de problematizar a linguagem, colocando em “xeque” sua suposta neutralidade e transparência, além de buscar seus nexos com a exterioridade, ideologia e história dos sujeitos que se movimentam e modificam cognitivamente ao transitarem entre as distintas CD (escola-corporação) observadas neste trabalho, que se propôs a compreender a transitoriedade e posições assumidas por esses sujeitos entre as divergentes FD's, identificações, ressignificações, reinterpretações e mobilização de novos sentidos às suas práxis e práticas discursivas, bem como ao trabalho com educação realizado para além dos muros escolares.

Outras abordagens, que também trabalham com a linguagem, como a análise de conteúdo de base positivista, e que estabelece categorias “*a priori*” como garantia de objetividade não nos pareceram coerentes com os nossos pressupostos ou mesmo adequadas à proposição de um estudo que enfoca a práxis de educadores em trânsito por “*entre-posições*”, onde se movimentam e modificam cognitivamente, fazendo emergir deslocamentos e deslizamentos na produção de seus discursos, os quais não são dados *a priori* e demandam a implicação imprevisível da ideologia, história e inconsciente para a compreensão dos sentidos produzidos em suas linguagens e atitudes, perspectiva de abordagem que a ADf se mostrou satisfatória.

Durante o processo de construção da metodologia da pesquisa, experimentamos a combinação da ADf com uma abordagem quantitativa, através da aplicação e análise das redes semânticas contidas nos discursos: após refletir sobre a viabilidade desta bricolagem para a tese, optamos por realizar a análise da produção

discursiva numa abordagem exclusivamente qualitativa (ADf) e publicamos, como já indicamos: (SANTOS JUNIOR, 2014) os resultados desta experiência de combinação da ADf com as redes semânticas, apontando para os limites e possibilidades dessa complementação metodológica, que poderá ser utilizada em trabalhos futuros.

Para finalizar essa primeira exposição da perspectiva metodológica da pesquisa, elaboramos um tópico para sintetizar as principais orientações que o trabalho de campo lançou mão para atender às expectativas previstas pela questão de estudo formulada, sem perder a coerência com a metodologia escolhida e os objetivos traçados para a pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO TRABALHO DE CAMPO.

O trabalho de campo, em coerência com o referencial metodológico proposto para a pesquisa, assume como pressuposto que a cognição pode ser acessada através da linguagem, que é veiculada pelos discursos dos sujeitos, os quais, quando analisados a partir da perspectiva da ADf, subsidiada por dispositivos analíticos relacionados à cognição, permitem compreender como ocorrem as movimentações, deslizamentos e mudanças cognitivas.

Como se trata de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos seguimos rigorosamente as orientações previstas na Resolução CNS 196/96, a partir da qual elaboramos os termos e autorizações pertinentes e submetemos o projeto de estudo para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição que integra o quadro de universidades participantes do DMMDC e que avaliou e aprovou em junho de 2013 essa proposta de estudo, com seus procedimentos e instrumentos de campo para a participação das pessoas, sujeitos da pesquisa.

Destacamos, assim, para o registro das produções discursivas dos sujeitos no trabalho com EC, distintas fontes, as quais complementam e enriquecem o *corpus* produzido: diários de campo; entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas; questionário; produção de relatórios e de memoriais; atualização e análise dos

currículos (lattes e vitae), bem como a análise dos produtos elaborados no trabalho com EC.

Os registros dos diários de campo, feitos por eles para relatar suas perspectivas de leituras e descrições das ações e reflexões realizadas durante o desempenho profissional, foi proposto durante a observação participada no campo com os dois profissionais há mais tempo na EC e também no projeto piloto com os três licenciandos do último ano da Licenciatura em Ciências da Natureza. O diário de campo se mostrou uma rica fonte de informações, no qual o sujeito pode revelar sua versão dos fatos vividos, bem como os sentimentos, impressões e reflexões despertadas pela sua experiência profissional. Deixamos à escolha dos sujeitos sobre a sua forma de elaboração, se gravados ou escritos.

Os três participantes mais inexperientes produziram os diários escritos, até por sugestão do pesquisador, pois subsidiariam a elaboração dos relatórios parciais e finais e ajudariam a processar melhor e de forma mais sistematizada a experiência nova vivida; a profissional em estágio de consolidação (há 4 anos na EC), optou por gravar seus diários e o profissional mais experiente, há mais de trinta anos na EC, demonstrou mais resistência a este instrumento: conseguimos compensar essa lacuna, realizando mais entrevistas de análise de sua rotina, que foi acompanhada por períodos mais longos, complementada pelo recolhimento de suas diversificadas produções no trabalho da EC.

Os diários, produzidos pelos participantes, reforçaram o vínculo destes com a investigação e ampliaram de modo significativo, a possibilidade de análise das suas práxis profissionais, bem como permitiram a exploração nas entrevistas de temas e episódios emergentes e emblemáticos relatados por eles. É importante frisar, que o pesquisador também redigiu um diário de campo durante a observação participada e acompanhamento dos sujeitos, cujos registros serviram para subsidiar a interpretação das produções destacadas e contrastar suas impressões pessoais com os registros e versões dos sujeitos sobre os fatos narrados, o que possibilitou caracterizar e contextualizar melhor alguns elementos e as reações observadas na produção dos enunciados dos participantes, para evidenciar os elementos de suas condições de produção discursiva (CP).

O acompanhamento de campo, a análise dos diários, memoriais e currículos foram complementados pelas respostas às perguntas que orientaram a condução de

entrevistas semiestruturadas feitas depois das jornadas de trabalho acompanhadas (apêndice “D”). As entrevistas foram feitas individualmente no início; com o avanço do trabalho de campo, marcamos entrevistas coletivas com os educadores da mesma corporação, para explorar a reflexividade advinda da dialogicidade e interação entre eles.

Além das entrevistas, solicitamos aos sujeitos a resposta a um questionário com questões semelhantes e relacionadas aos temas tratados nas entrevistas, sendo que, neste segundo momento, eles responderiam fora do trabalho, em casa, com mais tempo para pensar sobre os temas discutidos e refletir sobre as perguntas feitas um tempo depois das entrevistas realizadas: organizamos assim, um quadro para subsidiar o escrutínio do material selecionado, a partir de uma matriz de análise (Quadro 4). As categorias e conceitos que compõem a matriz foram elaboradas para esta pesquisa exclusivamente: novos estudos de Anco via Adf podem demandar a análise de outros aspectos e conceitos.

Ressaltamos, também, que parte dos diários e das entrevistas foram feitos no ambiente de trabalho, após a realização de tarefas rotineiras, que permitiam ao sujeito exercer sua função, exercitar sua reflexividade e responder depois sobre as suas ações ou descrever suas atividades.

Como já indicamos, além desses registros obtidos pelas produções elaboradas pelos sujeitos sobre suas práxis na EC, pedimos outras construções: que elaborassem breves memoriais acadêmico-profissionais, que atualizassem e enviassem seus currículos e que disponibilizassem algumas produções feitas durante o seu trabalho na EC, tais como projetos, materiais didáticos e instrumentos construídos por eles, cujo intuito era encontrar nesses materiais indícios e registros de suas compreensões, visões e orientações para o trabalho com educação na corporação. Para os sujeitos do projeto piloto, de implantação de uma unidade de EC, solicitamos também a elaboração de relatórios, com os seus relatos e reflexões das experiências vividas.

Acreditamos que a diversidade de elementos, fontes e materialidades das produções discursivas, elaboradas e disponibilizadas pelos sujeitos acompanhados por um tempo relativamente extenso, enriqueceram o trabalho de análise dos capítulos seguintes e forneceram consistentes indícios das ideologias, *habitus*,

saberes, interdiscursos, FD's que marcaram seus deslocamentos discursivos. Organizamos a produção do *corpus* na figura 8:

Figura 8: Produção do *corpus*.



Fonte: método da tese.

Para sintetizar e estruturar os aspectos observados e registrados no trabalho de campo, a partir dos conceitos destacados no marco teórico, elaboramos dois quadros: o Quadro 4, organizando uma matriz de análise com os elementos e dimensões necessárias à interpretação do *corpus* constituído, e o Quadro 5, com a organização da entrevista através dos objetivos do estudo. Dada à natureza implícita da maioria dos aspectos analisados, o quadro 4 serviu de referência à busca dos indícios, vestígios e pistas dos elementos que caracterizam a mudança cognitiva e os deslocamentos nas produções discursivas e atuações dos sujeitos na EC, conforme a disposição seguinte:

Quadro 4: Matriz para a Análise do corpus.

Dimensões da Análise	CONSCIENTE	INCONSCIENTE	INDIVIDUAL	SOCIAL
DISCURSO	Produção discursiva registrada nos diários de campo dos sujeitos analisados, memorial, currículos, entrevistas e questionário.	Ideologia	Formações Discursivas	Interdiscurso; Comunidade Discursiva
AÇÃO	Registro das atividades acompanhadas no trabalho de campo, presentes em projetos e produtos feitos no trabalho cotidiano e descritas no diário dos sujeitos e pesquisador.	Habitus	Saber Profissional	Identidade Profissional; <i>Entre-posição</i> .

Fonte: (estudo da tese)

Quadro 5: Alinhamento das questões da entrevista semiestruturada

DESAFIOS COGNITIVOS DA PESQUISA	QUESTÕES RELACIONADAS COM OS OBJETIVOS
<p>Pergunta proposta: Como o ingresso em uma nova comunidade discursiva na corporação modifica cognitivamente o profissional de educação?</p> <p>Objetivo Geral: Compreender como o profissional de educação se apropria das práticas discursivas da educação corporativa e realiza um deslocamento entre as comunidades discursivas escola - corporação, construindo formações discursivas, identidades e saberes profissionais para atuar nesses espaços.</p>	<p>Como recurso previsto para o trabalho de campo, utilizaremos a observação dos sujeitos em seus ambientes de trabalho com os diários de campo; registraremos com fotos esses espaços e faremos uma análise documental através da coleta das produções feitas por eles durante a realização de suas práticas, tais como: textos, projetos, documentos, apresentações, bem como elementos da sua trajetória profissional, a exemplo de currículos e memoriais.</p> <p>Além disso, serão solicitadas respostas aos questionários e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, cujo roteiro está organizado em três blocos, os quais foram relacionados aos três objetivos específicos, conforme a disposição seguinte.</p>
<p>Objetivo Específico 1 (OE1)</p> <p>Explicitar como esse profissional está se apropriando do conhecimento corporativo e das práticas discursivas para atuar na EC.</p>	<p>1º Bloco: relação do sujeito com seus referenciais e subjetividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ao ampliar seu escopo de atuação, expandindo o trabalho de educação para além das escolas e ingressando na corporação, onde você buscou suporte para aprender sobre a atividade de EC? Quais referenciais você encontrou e adotou? Onde eles estavam? Quais têm utilizado mais atualmente? 2) Quando você faz sua atividade na corporação, você precisa consultar algum tipo de normativo? É preciso utilizar algum instrumento específico diferente dos escolares? Você considera seu trabalho rotineiro? Previsível? Controlado? Livre? Tem autonomia para exercê-lo? <p>2º Bloco: Percepção dos impactos e articulação das ações de EC</p> <ol style="list-style-type: none"> 5) Você acredita que as atividades de EC ajudam de fato a corporação a inovar seus processos e produtos? Elas apoiam a Gestão de Conhecimento? De que forma isso acontece? Se não, por que não acontece?
<p>Objetivo Específico 2 (OE2)</p> <p>Caracterizar como estão sendo construídos esses saberes e identidades profissionais, destacando a influência das ideologias, habitus e formações discursivas.</p>	<p>1º Bloco: relação do sujeito com seus referenciais e subjetividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Como você se percebe profissionalmente? Com quais dos espaços se identifica mais? Por quê? Onde se sente mais realizado profissionalmente? Por quê? De que forma você costuma se posicionar nas reuniões e / ou trabalhos com outros setores e profissionais das outras áreas? Como você acha que é visto por eles? 4) Você acha que os conceitos e noções de educação, avaliação, aprendizagem etc. são os mesmos nestes dois espaços? <p>3º Bloco: trânsito e mudanças do sujeito nos espaços.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7) Existe alguma “coisa” (conhecimentos, práticas, falas) que você trouxe do espaço escolar para o corporativo? Ou do corporativo para o escolar? Esses espaços se modificaram? Qual se modificou mais? 9) O que é comumente feito / falado / compartilhado no espaço escolar que não pode ser feito / falado / compartilhado no espaço corporativo? E do corporativo para o escolar? O que existe de comum nesses dois espaços? E o que há de divergente?
<p>Objetivo Específico 3 (OE3)</p> <p>Identificar quais formações discursivas são incorporadas e/ou descartadas quando os educadores ingressam nas corporações, apontando a sua incidência para a modificação cognitiva deles.</p>	<p>2º Bloco: Percepção dos impactos e articulação das ações de EC</p> <ol style="list-style-type: none"> 6) Em que espaço a atividade educativa é mais exitosa, na corporação ou na instituição escolar? Qual delas é mais eficiente na socialização de valores, conhecimentos, atitudes, etc.? Por quê? <p>3º Bloco: trânsito e mudanças do sujeito nos espaços.</p> <ol style="list-style-type: none"> 8) O que mudou em você ao transitar pelos espaços corporativo e escolar? O que não mudou e te acompanha invariavelmente neles? Quais princípios, identificações e convicções de sua profissão e vida que você não abre mão? Quais deles você acredita ser compatível nos dois espaços? Quais não? 10) O que você pensa sobre educação? Como você acha que ela pode interferir nesses espaços? Como você se define profissionalmente?

Fonte: (estudo da tese)

Como já indicamos, para a análise do corpus constituído, organizamos também o Quadro 5, com a finalidade de alinhar e demonstrar a consonância existente entre o roteiro da entrevista semiestruturada, os objetivos e o referencial teórico-metodológico; assim, manteríamos sempre no foco a integração entre o trabalho empírico e os objetivos da tese.

Quanto ao alinhamento proposto entre os objetivos e questões, ratificamos que se trata de uma entrevista semiestruturada, portanto, não é preciso seguir o roteiro das perguntas integralmente ou sequencialmente, mas antes, é necessário flexibilidade e abertura para as indicações e pistas fornecidas pelos sujeitos, especialmente, quando elas forem encontradas durante a realização de suas atividades profissionais quotidianas. Algumas questões, como as relacionadas aos objetivos específicos dois e três (OE 2, OE 3), que abordam as noções de FD e identidades profissionais, não tratarão essas noções diretamente, mas através de questões ligadas aos processos de identificação (sócio-pessoal-profissional), realização pessoal, expressão de vínculos e convicções – os quais também foram explorados na produção dos memoriais acadêmico-profissionais, currículos, relatórios e diários solicitados.

Destacamos também o reforço fornecido pelo diário de campo do pesquisador, que foi elaborado durante a observação e teve como foco o registro de alguns trechos das falas, gestos e contextos das atividades desenvolvidas, assim como os aspectos que se destacaram nas participações e/ou ausências das situações, cujas anotações foram complementadas com as respectivas inquietações teóricas que os registros feitos remeteram.

Essas anotações serviram de referência para a análise e interpretação dos trechos transcritos e incorporados ao corpus da pesquisa, funcionando como elementos auxiliares na interpretação das produções discursivas. Aqui, salientamos uma diferenciação: nos trabalhos de etnografia profissional, os diários dos pesquisadores fornecem os insumos para a elaboração das descrições densas e *corpus* das pesquisas, já na ADf não faz sentido para o analista elaborar descrições densas, pois este não fará a análise de suas próprias produções discursivas, neste caso, seus registros são importantes complementos para a análise das produções dos sujeitos, seus contextos e condições de produção discursivas.

Em relação às técnicas empregadas no trabalho de campo deste estudo, estas apresentaram características de um estudo etnográfico, pois buscaram compreender a inserção de um grupo de profissionais em sistemas de significados sócio-culturais distintos dos encontrados em seus tradicionais campos de trabalho, destacando as mudanças cognitivas provocadas por este processo de deslocamento que marcaram suas subjetividades.

Foi preciso realizar algumas adaptações no método de campo para conseguir acompanhar e analisar o processo cognitivo dos educadores: na primeira e maior corporação, privada e com fins lucrativos, com dois sujeitos mais experientes, de quatro e trinta anos de trabalho na EC, o acesso foi mais restrito e o registro das produções ocorreu de forma mais lenta e num período de tempo mais extenso (20 meses, iniciados em maio de 2013), essa dificuldade maior para o acompanhamento foi compensada por uma produção discursiva assentada numa experiência mais consolidada sobre o trabalho na EC. Portanto, percebemos que o acompanhamento do trabalho dos educadores neste espaço foi mais próximo à postura adotada nas observações participadas, na qual o pesquisador só participa das atividades, ou só se pronuncia quanto a elas se for expressamente solicitado.

Já na segunda corporação, uma organização não governamental de interesse público, cuja experiência de implantação da unidade de educação corporativa foi fruto de convênio assinado entre a corporação e a universidade federal em que o pesquisador é professor, a participação e observação do trabalho de campo foram menos restritas e mais contínuas, embora realizadas num período de tempo menor, 10 meses de acompanhamento, iniciados em junho de 2014, embora a preparação para o convênio tenha sido deflagrada em fevereiro do mesmo ano. Percebemos que o método adotado no trabalho de campo, nesta segunda corporação, tem maior semelhança com a perspectiva de uma pesquisa-ação, em que o pesquisador está totalmente envolvido no desenvolvimento da situação investigada e desfruta de um acesso muito maior ao campo e aos sujeitos investigados. O produto final da intervenção foi a criação de um setor de EC nesta instituição.

A partir da explicitação das questões e instrumentos adotados no trabalho de campo, seguiremos com a primeira apresentação das características das corporações e sujeitos participantes do estudo, as quais delimitam os contextos dos espaços de trabalho com EC. Faremos neste capítulo metodológico apenas uma

caracterização inicial, contendo as informações e contextos mais gerais e abrangentes do campo, os quais serão retomados e melhor explorados durante a análise do contexto imediato, feita no capítulo cinco.

Quanto aos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), bem como os demais documentos de aceitação para a participação da pesquisa aprovados pelo comitê de ética e assinados pelos sujeitos, responsáveis pelas organizações, pesquisador e orientador: estão disponíveis nos apêndices (Apêndices “B” e “C”).

4.5 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS E ESPAÇOS ANALISADOS.

O que nos levou a escolher a primeira corporação, com dois sujeitos para participar do estudo, foi, primeiramente, a abertura oferecida pelos sujeitos ao estudo e o fato da instituição já desenvolver atividades de educação corporativa há algumas décadas, de forma que foi possível acompanhar e analisar um sujeito com mais de trinta anos de experiência neste campo ao lado de outro, que estava completando seus quatros primeiros anos no setor, depois de ter estagiado e entrado em contato pela primeira vez com EC nesta mesma corporação, na qual o profissional mais experiente foi seu tutor.

O segundo espaço, com a participação de mais três sujeitos na etapa inicial e primeiro contato com EC, foi escolhido a partir do perfil institucional da corporação, disponibilidade, abertura e predisposição à assinatura de convênio com a universidade federal (em que o pesquisador é professor) para a realização de um projeto piloto sobre EC; trata-se de uma Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP), que apesar de demandar a estruturação de um setor para a gestão das atividades educativas, não possuía nem profissionais habilitados para o trabalho, nem um espaço dedicado a esta atividade, portanto, foi uma experiência inovadora na região tanto para a instituição, como para os sujeitos participantes, os quais estão em fase de conclusão de suas formações iniciais como professores de ciências naturais.

Características das corporações com os sujeitos participantes:

A primeira corporação é uma empresa privada multinacional de grande porte, de capital misto e que foi privatizada na segunda metade da década de 1990. Ela foi criada no ano de 1957 para ser responsável pela execução do programa de eletrificação de um Estado da Região Nordeste. Esta empresa se constituiu como uma concessionária da distribuição de energia elétrica para todo o Estado e tinha como objetivo inicial substituir as operações de pequenas e obsoletas usinas térmicas municipais e suas redes de distribuição.

A empresa foi criada tendo o Estado como seu acionista majoritário à época. Desde esse período foi organizado um setor para desenvolver ações de treinamento e desenvolvimento, responsável pelas atividades de educação da corporação; atualmente, esta empresa possui cerca de 12 mil empregados, entre funcionários próprios e terceirizados, atendendo a mais de 5,5 milhões de clientes. Denominaremos esta corporação, para preservar sua identidade, de empresa “X”. A primeira visita de acompanhamento à empresa foi feita em maio de 2013 e os encontros com os sujeitos foram realizados até o mês de dezembro de 2014.

O primeiro sujeito a assinar o termo de consentimento e participação da pesquisa, denominado a partir de agora, para preservar sua identidade e designar a autoria de seus enunciados e falas destacadas para a análise, como profissional “A”: ele tem 50 anos de idade, é casado, pai de três filhos, Licenciado em Matemática e em Eletricidade, com especialização em ensino de matemática, atuando há trinta anos com EC na corporação caracterizada acima, além de ser também professor de matemática estatutário da Rede Estadual de Ensino há vinte e três anos; atualmente está cursando o décimo semestre de engenharia elétrica.

O segundo sujeito convidado a participar da pesquisa nesta mesma corporação, denominado a partir de agora, para preservar sua identidade e designar a autoria de seus enunciados e trechos destacados para a análise, como profissional “B”: tem 32 anos, é solteira, graduada em licenciatura em Pedagogia desde o final de 2011 e especialista em Psicopedagogia; atua há pouco mais de quatro anos com EC na empresa “X”, na qual também estagiou, além de já ter trabalhado nos espaços escolares, em ensino fundamental e EJA desde os primeiros anos de formada, atuando agora esporadicamente no ensino escolar. Atualmente, está

cursando o último ano de sua segunda graduação, num curso sequencial superior em Processos Gerenciais.

A segunda corporação é uma Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP) de médio porte, uma Fundação, que foi criada na segunda metade da década de 1980 para cuidar da preservação de um parque nacional e desenvolve, há quase três décadas, nessa região, pesquisas interdisciplinares que abrangem o estudo da interação homem - meio ambiente, da pré-história aos dias atuais.

Trata-se de uma entidade científica, filantrópica, uma sociedade civil, sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública estadual e federal e cadastrada no Conselho Nacional de Assistência Social. Em 2014, possuía a seguinte estrutura: 1 diretoria composta por 3 pesquisadores e 104 funcionários celetistas, assim distribuídos: Coordenação 3, Arqueólogos 4, Técnicos de laboratório 16, Motorista 1, Recepção 4, Arquiteta 1, Secretária 1, Contadora 1, Serviços gerais 10, Cargos administrativos 4, Bibliotecária 1 e Agentes de portaria 58. Denominaremos esta segunda instituição de corporação “Y”.

A corporação “Y” tem a obrigação de retornar à sociedade os resultados das pesquisas, tanto no plano cultural, ecológico, como no de desenvolvimento socioeconômico da Área de Proteção Ambiental, que circunda o Parque sob sua responsabilidade, o qual abrange quatro municípios, tem 129.140 hectares e um perímetro de 214 quilômetros. A corporação “Y” também é responsável perante o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Instituto Chico Mendes e a UNESCO, pela preservação desse patrimônio preservado e investigado por seus membros. Dentre suas principais responsabilidades e objetivos corporativos, destaca-se o desenvolvimento de ações de monitoramento, recuperação e manutenção da infraestrutura do Parque Nacional, para que este cumpra suas funções de unidade de conservação e de proteção integral de um lugar, declarado patrimônio da humanidade pela UNESCO. O projeto piloto de implantação de uma unidade de educação corporativa foi iniciado em junho de 2014 e terminou sua primeira etapa de implantação em fevereiro de 2015, continuando após este estudo com a presença de mais estudantes de novos cursos.

Para a implantação de uma unidade de EC em “Y” foi feito um mapeamento dos processos desenvolvidos pela corporação, um levantamento do seu conhecimento corporativo, da qualificação e perfil dos funcionários, destacando os

principais desafios e lacunas de formação continuada, das necessidades mais urgentes de educação e desenvolvimento interno, além das possibilidades de atendimento à comunidade local com ações educativas de responsabilidade social. Paralelamente foram diagnosticados os parceiros institucionais locais, os quais foram convidados a contribuírem com o projeto.

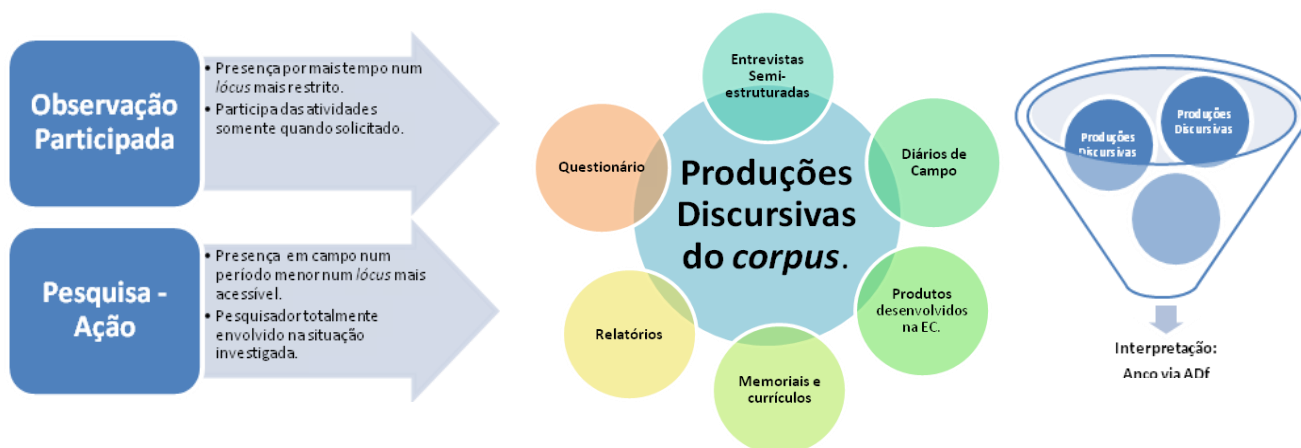
Foram definidas como ações prioritárias: a elaboração e execução de um plano de formação e capacitação interna dos funcionários próprios e um projeto experimental de atendimento a uma comunidade local, que precisou ser remanejada durante a criação da área de preservação do parque nacional.

Três sujeitos, estudantes em fase de conclusão da licenciatura em Ciências da Natureza, foram convidados para participarem do projeto piloto de implantação de uma unidade de educação corporativa para esta corporação “Y”, conciliando o trabalho em espaços escolares com a primeira experiência num espaço não escolar, corporativo, em um projeto de EC.

O mais velho é estudante, solteiro, de 26 anos, cursando o último período da referida licenciatura e será denominado, a partir de agora para preservar sua identidade e designar a autoria de seus enunciados e falas destacadas para a análise, como estudante “C”; a segunda participante do projeto e da pesquisa é solteira, com 23 anos de idade, também cursando o último período da mesma licenciatura e será denominada, a partir de agora, para preservar sua identidade e designar a autoria de seus enunciados e falas destacadas para a análise, como estudante “D”; a terceira participante, solteira, de 25 anos, cursa o último ano do referido curso e assumiu o compromisso de dar continuidade ao projeto após a formatura dos dois colegas do semestre final do seu curso e será denominada, a partir de agora, para preservar sua identidade e designar a autoria de seus enunciados e falas destacadas para a análise, como estudante “E”.

Sintetizamos também, numa imagem, os procedimentos e etapas do trabalho de campo apresentados neste capítulo, cujos elementos estão representados na figura 9, para ilustrar sinteticamente o fluxo do trabalho empírico:

Figura 9: Procedimentos de campo.



Fonte: método da tese.

A inserção do pesquisador no campo, para o acompanhamento dos sujeitos analisados, possibilitou o registro de suas produções discursivas através de distintas bases e materialidades, as quais foram interpretadas a partir da perspectiva da análise de discurso francesa, que subsidiou a realização de uma análise cognitiva da mudança / deslocamento vivenciado pelos sujeitos participantes deste estudo, servindo de lastro desde a concepção teórico-epistemológica do estudo até a orientação de procedimentos da leitura e interpretação do material destacado para a análise.

Após a conclusão da pesquisa e redação do texto final da tese, antes da defesa pública, todos os participantes receberam um retorno do trabalho efetuado, através da apresentação da pesquisa, com seu marco teórico-metodológico e as análises e conclusões construídas. Depois da revisão final para o depósito, após a defesa, foi entregue a cada participante um CD com a versão digital do trabalho, semelhante à versão depositada na sede do DMMDC, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Feita a explicitação inicial das características, bem como da metodologia e procedimentos adotados no trabalho de campo, seguiremos com a análise do *corpus* elaborado na pesquisa, que tomou como base de sustentação a construção teórico-metodológica realizada até aqui.

5 VESTÍGIOS DOS DESLIZAMENTOS NO *CORPUS* ANALISADO.

“Não se pode pensar fora das possibilidades da língua em que se pensa.”

(Vergílio Ferreira)

5.1 VISÃO GERAL DA ANÁLISE.

Após a construção do marco teórico e metodológico, com os conceitos e dimensões que destacamos para explicar o processo de mudança cognitiva dos educadores representada através da proposição do (in)fluxo sócio-cognitivo apresentado nesta tese, optamos por organizar a análise da produção discursiva dos cinco sujeitos participantes deste estudo, registradas durante o trabalho de campo nas corporações em que atuam, a partir dos descritores propostos na matriz de análise do Quadro 4.

Seguimos assim, o quadro da matriz de análise que orientou a organização e interpretação dos resultados registrados da produção discursiva dos sujeitos acompanhados, os quais, junto com nosso referencial epistemológico desenvolvido nos capítulos anteriores, compõem o *corpus* analisado neste estudo. O pensamento de Vergílio Ferreira, epígrafe deste quinto capítulo, expressa poeticamente a nossa concepção da relação cognição/discurso, que serviu de lastro para a interpretação dos enunciados destacados para análise.

Propomos, no marco teórico, uma perspectiva de compreensão da mudança cognitiva dos profissionais de educação através da relação estabelecida entre as noções de ideologia, *habitus*, *entre-posição*, FD, CD, interdiscurso, saber e identidade profissionais. No marco metodológico, explicitamos os recursos e procedimentos utilizados no trabalho de campo e a disposição escolhida para organizar os registros através de uma matriz, que estrutura essas noções a partir das dimensões: consciente, inconsciente, individual e social do discurso/ação (vide Quadro 4). Vejamos, então, a exposição e análise dos enunciados destacados para a discussão e compreensão desse deslizamento cognitivo / discursivo que discutiremos através dos resultados encontrados.

5.2 Primeira análise: o contexto imediato.

No capítulo anterior, metodológico, iniciamos a caracterização dos sujeitos e dos espaços discursivos, aspectos entendidos como condições prévias de suas produções discursivas. Agora, avançaremos na caracterização do contexto imediato das condições de produção discursiva destes sujeitos, para, em seguida, destacar as evidências de um contexto ampliado, circunscrito a uma dimensão sócio-cognitivo-histórica mais expandida. Indicamos também, que a dimensão política da análise perpassa este texto transversalmente: está presente na revisão sistemática, na qual identificamos traços acadêmicos e empresariais do discurso sobre a EC, bem como na análise da discursividade dos sujeitos, quando destacamos os tipos ideológicos que orientam suas produções, ou mesmo na interpretação dos efeitos e impactos que as organizações onde atuam, de interesse público ou com fins lucrativos, promovem em seus deslizamentos discursivos e movimentos cognitivos.

Começaremos a contextualização pelas características dos sujeitos, os quais foram convidados a participar deste estudo por estarem em estágios diferenciados de suas carreiras profissionais e de experiências com a EC. O primeiro convidado a participar desta pesquisa, “A”, possui mais de 30 anos de trabalho na EC e há mais de 23 anos atua como servidor estadual na rede escolar do seu Estado. Atualmente está concluindo sua terceira graduação em engenharia elétrica (Faculdade privada), depois de concluir duas licenciaturas (Eletricidade numa universidade pública estadual em 1986, e Matemática numa universidade privada em 1995) e uma especialização em Matemática em uma universidade federal em 1997, além de ter cursado algumas dezenas de formações, em sua imensa maioria ligadas à docência. “A” tem perspectiva de se aposentar em menos de cinco anos e foi o tutor de “B”, quando esta ingressou na empresa “X”, ainda como estagiária do setor de EC. A longa experiência acumulada por cerca de três décadas trabalhando nos espaços escolar e corporativo, bem como a grande quantidade de projetos, processos e produtos desenvolvidos ao longo deste período na EC de “X”, alguns dos quais foram disponibilizados ao pesquisador, fazem de “A” o sujeito acompanhado mais maduro profissionalmente e numa fase de transição para a aposentadoria depois de presenciar inúmeras mudanças da EC na empresa “X”.

Por sua vez, “B” experimenta um processo de consolidação de sua migração

para a EC, lugar onde trabalha desde o início de 2011, onde ingressou como estagiária; foi efetivada como analista de recursos humanos (RH) há pouco mais de três anos, desde janeiro de 2012. Antes de concluir a graduação em Pedagogia numa universidade privada em 2011 e Psicopedagogia (em uma faculdade privada em 2012), cursou Direito e Administração até o terceiro período em São Paulo (seu Estado natal) e fez curso profissionalizante de secretariado, administração e contabilidade no SENAC. Atualmente, está concluindo uma segunda graduação em Processos Gerenciais (universidade privada), terminando este curso sequencial superior ligado à Administração. Em alguns depoimentos, faz referências para a influência e aprendizado construído no trabalho junto à “A”, que a acompanhou e “tutoriou” em seus primeiros meses na empresa “X”; relata também, que conseguiu conciliar o trabalho no espaço escolar e corporativo por pouco mais de um ano e meio, mas que no momento em que o estudo foi feito estava realizando apenas alguns trabalhos, esporadicamente, para se dedicar à conclusão da nova formação.

Os outros três sujeitos da pesquisa, os estudantes “C”, “D” e “E”, estão concluindo a graduação de Licenciatura em Ciências da Natureza, sendo que os dois primeiros cursavam o último semestre e “E” ingressou no último ano durante a experiência na EC; todos experimentaram o trabalho como profissionais da educação em escolas e na empresa “Y” simultaneamente durante o desenvolvimento do projeto. Estão em pleno processo de transição entre a posição de alunos para a de professores de ciências, migrando da posição de aprendiz para a de professor, de pretensão detentor do saber científico, supostamente superior e eficaz, a partir do qual já não podem errar e precisam demonstrar domínio de conteúdos e competências docentes, em suma, estão deslocando-se da posição de estudantes para a de profissionais. É importante frisar, que se tratou de um processo de implantação do setor de EC, portanto, não havia na empresa “Y” um profissional mais experiente com a função de tutor para as atividades de EC, contudo, foram designadas duas pesquisadoras experientes e influentes na gestão da corporação para responder pelo processo de implantação da EC e chefiar “C”, “D” e “E”.

É possível notar que os cinco sujeitos, apesar de estarem em estágios distintos de suas carreiras profissionais, compartilham o estado de transitoriedade em suas carreiras, pois estão em plena modificação de suas identidades profissionais com expectativas diferenciadas em relação ao trabalho na EC. “A” informou-nos colocar

sua cabeça cada vez mais para fora da corporação, sondando novos horizontes profissionais como educador depois da aposentadoria que se aproxima; “B” está buscando se consolidar neste espaço, cursando uma nova graduação mais aderente a “X”, e os outros três procuram ainda conhecer e se afirmar neste ambiente novo, até então, desconhecido para eles.

Quanto aos espaços de trabalho, além das primeiras informações gerais das empresas “X” e “Y” fornecidas no capítulo anterior, podemos acrescentar os seguintes complementos: Na empresa “X”, o setor responsável por desenvolver atividades de EC foi criado junto com a empresa dentro do modelo tradicional de T&D, vinculado ao setor de Recursos Humanos, tendo, inclusive, estruturado um Centro de Treinamento amplo, com salas de aula, prédio administrativo, redes e subestação didáticas. No interior deste setor funcionava uma verdadeira escola da empresa “X”, trabalhando nela dezenas de empregados nos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento corporativo. Depois da privatização, na segunda metade da década de 1990, após algumas reformulações administrativas internas, a empresa optou por implantar o modelo de universidade corporativa (UC) em 2003, aderindo à tendência do mercado brasileiro à época para este modelo, conforme apontamos na revisão, para dar mais status e visibilidade aos processos de EC. O modelo de UC durou pouco tempo, e, ainda em 2007, foi substituído por um modelo de consultoria interna ao lado do tradicional setor de T&D mais enxuto e terceirizando bem mais as atividades de EC com a contratação de parceiros especializados e instituições de ensino profissional. Durante o período de acompanhamento dos profissionais “A” e “B”, eles eram os únicos com formação em educação no setor, que possui cerca de mais cinco empregados próprios envolvidos direta e indiretamente com as atividades de EC, aspecto muito criticado nos depoimentos de “A”, especialmente, nas conversas informais, visto que ele vivenciou nesses 30 anos, a maioria dessas mudanças experimentadas pelo setor de EC da empresa “X”.

No caso da empresa “Y”, uma corporação de médio porte e sem fins lucrativos, considerada de interesse público (OSIP), apesar de ser caracterizada institucionalmente como uma organização privada. Nela o processo de EC foi uma experiência nova tanto para os sujeitos, quanto para a corporação. O projeto foi viabilizado através de convênio firmado entre “Y” e a Universidade Federal do Vale

do São Francisco (UNIVASF), através do apoio dos pró-reitores de ensino e extensão, que se interessaram pelo projeto de implantação de uma unidade de educação em um espaço não escolar, entendido como uma possibilidade de ampliação do escopo de atuação profissional dos egressos da Licenciatura em Ciências da Natureza, além de ser um novo canal de fortalecimento dos vínculos institucionais entre a universidade, as instituições locais e a população. Dessa forma, foram disponibilizadas bolsas para os estudantes, prováveis concluintes, dispendo para eles espaço com sala/escritório para o desenvolvimento dos trabalhos e reuniões, bem como foram disponibilizados motoristas e veículos institucionais da universidade para a realização das atividades. De sua parte, a empresa “Y” ofereceu acesso aos documentos, espaços físicos e a força de trabalho para a realização do projeto piloto de implantação de um setor de EC; vale frisar, que outras corporações de pequeno e médio porte da mesma cidade, como o instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO), ao saberem das ações desenvolvidas em “Y”, demonstraram interesse em receber profissionais de educação para implantação de um setor de EC, ampliando assim a possibilidade de execução do projeto e alargando os horizontes profissionais dos egressos da Licenciatura em Ciências Naturais da UNIVASF.

Por fim, destacaremos agora as diferentes fontes e materialidades empíricas da produção discursiva dos sujeitos, visto que a análise realizada sugere que as diversidades de materialidade dos depoimentos registrados proporcionaram deslocamentos no posicionamento dos autores das falas, dependendo do *lócus* de sua enunciação: trabalho e/ou casa, ou mesmo se foi um depoimento gravado por ele, escrito, ou gravado durante a entrevista semiestruturada. Como indicamos no marco metodológico, as entrevistas eram feitas após o acompanhamento da jornada no próprio ambiente de trabalho, primeiramente de forma individual, e depois coletiva para potencializar as reflexões, propiciadas pelas interações.

Novas perguntas foram feitas aos sujeitos “A” e “B”, para explorar e discutir sobre aspectos comuns do trabalho na EC da empresa “X”, bem como aos sujeitos “C”, “D” e “E” da empresa “Y”, que foram entrevistados individualmente e coletivamente no final da primeira fase de implantação do setor de EC, com o intuito de propiciar reflexões e aprofundar o entendimento das questões relativas aos

aprendizados e mudanças vivenciadas pelo trabalho na EC.

Quanto à produção registrada para análise, apresentam a seguinte configuração: as entrevistas foram todas feitas no *lócus* de trabalho da EC e transcritas depois, desde maio de 2013. Questões semelhantes às exploradas nas entrevistas foram enviadas no formato de questionário para “A” e “B”, sendo que “A” optou por responder por escrito e em casa, contexto que nos possibilitou perceber deslocamentos importantes em sua produção e posicionamento. No entanto, “B” escolheu responder ao questionário e produzir o diário solicitado através da gravação dos depoimentos em áudio, na empresa “X” após o expediente no trabalho, bem como em casa, produzindo também assim, deslizamentos significativos no seu posicionamento, os quais foram destacados durante a análise.

Embora “A”, não tenha produzido os diários de sua rotina na EC, ele ofereceu muitos produtos em que participou como autor e organizador, tais como livro didático, CD’s, projetos e conteúdos de cursos. Além disso, suas entrevistas foram mais longas, reflexivas e detalhadas. Por sua vez, “B” escreveu um breve memorial acadêmico-profissional, relatando detalhes importantes de sua trajetória profissional / acadêmica e registrou mais de uma dezena de diários, relatando e refletindo sobre a sua rotina profissional na EC. Foi possível acessar o currículo de ambos e complementar as informações encontradas neles com os relatos das suas outras produções.

Em relação às produções dos sujeitos “C”, “D” e “E”, foram - em sua grande maioria - produções escritas e registradas nos diários, memoriais e relatórios, normalmente elaborados depois da realização das atividades, fora do ambiente de trabalho. As entrevistas só foram feitas no período final da primeira fase de implantação do setor de EC, em fevereiro de 2015, depois de dez meses de iniciado o Projeto, de forma que fosse possível permitir um acúmulo maior de experiências e aprendizados na EC, a partir das quais os sujeitos foram estimulados a refletir e relatar as primeiras impressões vivenciadas nesse processo de migração do espaço escolar para o corporativo. Da mesma forma, que foi feito com “A” e “B”, as questões exploradas nas entrevistas individuais e coletivas foram disponibilizadas como questionário, para serem respondidas em casa, e, assim, possibilitar maior tempo para elaboração e reflexão.

De forma geral, estes foram os contextos imediatos das condições de produção

discursiva dos sujeitos acompanhados nesta pesquisa: os enunciados interpretados, a partir da segunda análise do tópico seguinte, foram constituídos neste cenário, os quais explicitam as condições concretas e imediatas da enunciação que orientaram a interpretação realizada.

5.3 Segunda análise: Indícios da Reflexividade.

Antes de abordar diretamente os conceitos e descritores destacados para a compreensão da mudança cognitiva dos profissionais de educação, que acreditamos caracterizar a noção do (In)Fluxo Sócio-cognitivo proposto nesta tese, organizados a partir da matriz de análise exposta (vide Quadro 4), queremos retomar a noção de **Reflexividade**, a qual entendemos ser capaz de elucidar a relação existente entre elementos das dimensões macro e microsociais da dinâmica sócio-cognitiva analisada.

Com esta finalidade apresentarei um episódio vivenciado durante o acompanhamento do trabalho de campo do profissional “A”, na segunda visita que lhe fiz, em 23 de maio de 2013, cujos aspectos observados na sua rotina foram abordados durante a entrevista no final da jornada desse dia, a partir da qual extraímos dois relatos, que nos remeteram ao processo de reflexividade vivenciados por “A”.

Na tarde deste dia, “A” foi requisitado por um gestor de um setor técnico que acabara de contratar novos eletricitas para a equipe de campo; coube a “A” alertá-lo sobre a exigência de participação destes novos empregados no curso de segurança do trabalho com energia preconizado pela norma regulamentar (NR) 10, que deve ser realizado a cada dois anos; o não atendimento deste pré-requisito, antes da autorização do trabalho, tornaria a empresa “X” vulnerável à autuação da Justiça do Trabalho, especialmente, na ocorrência de acidentes.

A ação de “A”, explicitada em suas afirmações analisadas adiante, que foram provocadas por exigências legais, fazem emergir e trazer para o centro da discussão, a relação entre a reflexividade social e a profissional, que abordamos no segundo capítulo: as suas reflexões, posições e encaminhamentos, em relação às demandas provocadas pelos órgãos reguladores do Governo Federal para o

Trabalho no Setor de Energia Elétrica Brasileiro, que estão sintetizadas nas normas (NR 10 e NR 35), fornecem os indícios desse processo de reflexividade social, macro, realizada pelo Governo Federal ao regulamentar as condições e exigências para a autorização do trabalho no perigoso setor elétrico, especialmente, quando é possível observar como as diretrizes federais são recebidas, interpretadas e efetivadas na base produtiva, através de um processo pessoal reflexivo de um educador, externalizado em suas falas, as quais revelam o funcionamento discursivo de um sujeito que precisa oferecer soluções formativas para as demandas educativas macrossociais da sociedade, representadas pelas normas governamentais brasileiras.

O primeiro relato de “A” está relacionado à Norma Regulamentadora nº 10¹, veiculada numa Portaria do Ministério do Trabalho em 07 de dezembro de 2004, cuja finalidade é estabelecer os requisitos e condições básicas para “*garantir a segurança e a saúde dos trabalhadores que, direta ou indiretamente, interajam em instalações elétricas e serviços com eletricidade*” (Art. 10.1.1). Por conta da carência de instituições de ensino que formem eletricitistas para o Sistema de Distribuição, um ramo muito específico do setor elétrico, “A” faz a seguinte declaração (destaques nossos):

O que acontece com a realidade hoje do profissional eletricitista: aqui não existe escola de formação de eletricitista, não tem. A maioria dos eletricitistas são formados pela (empresa “X”, na qual o sujeito trabalha) ou SENAI... e o profissional não pode estar trabalhando, **a NR10** estabelece, que ele tem que ter o curso de formação: se você é engenheiro, você tem a graduação de engenheiro; se você é técnico você tem o diploma / certificado de conclusão do curso técnico; **o eletricitista tem que ter também... a ideia para esse pessoal, que eu comecei a trabalhar – que eu acho que deve ser feita** para esse pessoal que já trabalha a tempo, que **já tem habilidade, conhecimento, experiência**, tem tudo, é fazer aquela **avaliação por competência: fazer uma prova teórica e uma prova prática**. Se ele passar, ele recebe um certificado, não precisa passar por um curso [...] **como se fosse um supletivo**. (fonte: entrevista –sujeito A).

Como já indicamos, esse relato foi feito após solicitarmos na entrevista que “A” explicitasse mais detalhadamente, suas perspectivas de atendimento às demandas do Gestor de um setor responsável por uma das atividades fins da empresa “X”, para habilitar os novos eletricitistas contratados por ele. Essa questão foi retomada na entrevista realizada no final do expediente, da qual o trecho destacado acima é um pequeno extrato da conversa registrada e que destacamos em negrito algumas

¹ Vide portaria Portaria GM n.º 3.214, de 08 de junho de 1978.
<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/trabalhista/nr/nr10anterior.htm>

partes que nos remetem para o processo de reflexividade desse profissional. Nesta ocasião ele me entregou um livro didático sobre o tema, indicando sua autoria em quatro capítulos e informou, também, que existe um cadastro dos profissionais que trabalham diretamente com energia, no qual devem constar as habilitações e treinamentos exigidos para a autorização de realização do trabalho, os quais ficam a disposição dos representantes do Ministério do Trabalho.

A NR 10 foi estabelecida para regulamentar o trabalho num setor que apresenta graves riscos à saúde e vida do trabalhador e cuja estatística de acidentes demandava maior controle e acompanhamento social: a publicação da NR 10, para normatizar a atividade no setor elétrico, pode ser considerada um exemplo de expressão da reflexividade em sua dimensão macrossocial. Ela estimula e é alimentada pela reflexividade individual, profissional, como a resposta de “A” atesta: a percepção da carência de instituições de ensino que atendam esta formação específica, ao lado da busca por uma solução para a certificação e qualificação de profissionais para o setor de distribuição de energia, estimulou a parceria entre a empresa “X” e a instituição de ensino profissional (SENAI) para o estabelecimento de critérios e instrumentos que validem o conhecimento adquirido pela experiência profissional dos eletricitas, ao mesmo tempo em que se elaboram cursos iniciais para interessados em ingressar num mercado de trabalho restrito, gerido por monopólios, como é o caso do setor de energia, que é uma concessão governamental e praticamente não existe concorrência entre empresas: o sujeito sabe que se quiser trabalhar como eletricitista de distribuição tem que ser na empresa “X” ou em uma de suas terceirizadas.

A proposta de “A”, de criar um mecanismo semelhante ao adotado nos supletivos escolares, a partir do modelo de avaliação por competências, oferece-nos duas evidências importantes do seu movimento cognitivo: a ponte estabelecida por ele entre o mundo escolar e o corporativo, ao buscar no modelo do sistema escolar propostas convergentes às necessidades empresariais. O trabalho tácito de seu pensamento gera “soldas” imprevistas entre as estruturas escolares e corporativas; o segundo aspecto é a presença do modelo de competências como um pré-construído, a marca dele em seu enunciado, que o transporta para a discursividade e FD empresarial das competências constituídas pela junção dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHÁ), que indicamos na revisão como uma marca da CD

empresarial sobre educação. Num primeiro momento “A” se posiciona ideologicamente nessa FD empresarial, da avaliação por competência, silenciando a FD de avaliação processual, diagnóstica, libertária (VASCONCELLOS, 2007) da CD escolar. Por outro lado, no instante seguinte, “A” sugere um formato de certificação “*como se fosse um supletivo*”, deslizando para a FD escolar, na qual a ideia de supletivo significa e produz sentido, ao ativar o princípio de validação e aproveitamento dos conhecimentos prévios dos educandos.

Seu processo de reflexividade pessoal, que o leva a movimentar-se entre as fronteiras das FD escolar e empresarial, faz conexões com uma discussão mais abrangente do sistema de avaliação da educação profissional brasileiro, da avaliação por competências, da certificação, autorização e habilitação de profissionais que construíram seu saber no campo profissional e não nos espaços escolares, reflexão que oferece elementos para alimentar o debate sobre a normatização social para estes casos, ou seja, a análise da fala de “A” propicia um exemplo elucidativo de como a reflexividade social estimula a individual, que por sua vez, estimula a social num ciclo permanente, embora não haja garantias de que a ação individual modifique a realidade social.

O segundo exemplo de demonstração da reflexividade, que podemos fazer emergir da produção discursiva dos sujeitos, encontramos no segundo depoimento de “A”, o qual também está relacionado a outra norma regulamentadora, desta vez a NR 35², que é o documento regulador do trabalho em altura, que disciplina e orienta, de maneira geral, os procedimentos que devem ser adotados em todas as empresas que possuem trabalhadores desempenhando atividades a mais de dois metros de altura. Esta norma é mais recente, foi publicada em 26 de março de 2012 pelo Ministério do Trabalho, porém, exige a elaboração de treinamentos práticos das empresas, de acordo com as especificidades de suas atividades, visto que os procedimentos de segurança para trabalhadores da telefonia são distintos dos empregados da construção civil ou do setor elétrico, só para citar alguns exemplos.

Este segundo trecho foi registrado durante a mesma entrevista, em que primeiro depoimento foi realizado, portanto, o contexto imediato indicado para a transcrição anterior é o mesmo. Ao comentar sobre os aspectos do seu trabalho com

² Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria N.º 593 de 28 de abril de 2014. [http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A45B266980145CD35969A6898/Portaria%20n.%C2%BA%20593%20\(Altera%20a%20NR-35\)%20Acesso%20por%20Cordas.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A45B266980145CD35969A6898/Portaria%20n.%C2%BA%20593%20(Altera%20a%20NR-35)%20Acesso%20por%20Cordas.pdf).

EC, “A” faz a seguinte declaração (destaques nossos):

A gente tem um curso aqui de uma **NR 35**, que é Norma em altura, aí a gente fez o curso o ano passado: **verificamos que tem uma deficiência no curso** – a questão de trabalho em altura em torre de transmissão, porque nosso curso está mais voltado para a parte de rede, de poste – **de rede de distribuição, não torre** (de transmissão) só em poste mesmo. Então amanhã, como vai ter uma prática de um curso que está tendo aqui de Linha de Transmissão [...] **a gente vai filmar** para quando tiverem as novas turmas de NR 35, ele já vai **introduzir esse conteúdo no curso de NR 35, que ficou com esse GAP, com essa lacuna de Linha de Transmissão**. (fonte: entrevista – sujeito A).

É possível observar, no segundo relato de “A”, outros indícios dessa reflexividade, a que nos referimos, operando: ao cumprir uma determinação imposta pelo Governo Federal, que exige a capacitação dos trabalhadores da empresa “X” em formações sobre a NR 35, mais estritamente para os que desempenham atividades em altura, ele trabalhou na elaboração da proposta do curso, dos recursos áudio-visuais e organizou todo o material didático para esta formação. Na ocasião da entrevista me foi entregue uma pasta com um CD contendo seis vídeos (produzidos para demonstrar operações e procedimentos de segurança, como resgate, em postes da rede de distribuição), um manual comentado da NR 35, um instrumento de avaliação e 103 slides com o conteúdo programático a ser desenvolvido durante o curso. Dessa forma, além de “A” realizar a transposição e tradução das determinações legais do Ministério do Trabalho para uma linguagem didática, baseada em distintas materialidades discursivas (vídeo, textos e imagens) e de acordo com as especificidades da empresa “X”, foi necessário também reavaliar os resultados que esta formação estava alcançando, refletir um pouco mais, e, a partir disto, detectaram-se lacunas significativas em relação à norma complementar interna da NR 35 elaborada pela empresa “X”.

Eventualmente, os profissionais da empresa de distribuição precisam atuar em “*Torres de Transmissão*”, demandando assim protocolos de trabalho e procedimentos diferenciados dos adotados nos postes, por conta da altura e da potência energética diferente presentes nesses locais. Essa “*deficiência e lacuna*” na capacitação, percebida por “A”, após pouco mais de um ano de desenvolvimento da formação da NR 35, gerou a necessidade de produzir novos materiais didáticos (vídeos, textos e slides), bem como a revisão da norma para a empresa “X”, cujas reformulações podem ser submetidas à comissão do Ministério do Trabalho,

responsável pelo acompanhamento e atualização das normas federais de segurança no trabalho; esse outro relato de “A” subsidia novas interpretações sobre os seus deslocamentos discursivos e movimentos cognitivos no trabalho da EC.

Sua afirmação de que “*verificamos que tem uma deficiência no curso*”, sugere uma atividade reflexiva de observação e contraste entre a realidade laboral dos eletricitistas e as condições formativas para a preparação e habilitação do trabalho com altura; o uso de diferentes linguagens, oriundas dos vídeos filmados, dos slides com fotos, informações e modelagens, bem como a disponibilização de diferentes textos bases para a capacitação, atesta a realização de um trabalho marcado pela reflexividade profissional, cuja automatização dos processos é evitada para que se possa questionar os resultados obtidos, avaliando e acompanhando as ocorrências de acidentes na empresa “X”. É justamente neste vínculo, entre a reflexão profissional subjetiva, com a reflexão coletiva e institucional, materializada nas normas como a NR 35, que nos apoiamos para afirmar que o processo de reflexividade possui e se retroalimenta em suas dimensões micro e macrossociais, estando assentada num movimento de vai e vem entre a reflexão pessoal e seu reflexo social.

O exemplo da NR 35 ratifica esta interpretação, visto que foi o elevado número de acidentes ocorridos com trabalhadores, dos mais diversos setores que trabalham com processos e procedimentos em alturas, os quais eram socializados em fóruns de segurança e reuniões de sindicatos, que deflagrou a estruturação de uma comissão tripartite (Governo, Empregados e Empregadores) em 2010 para criar normas que regulamentassem o trabalho em altura, a partir de condições básicas de segurança. A norma resultante desse debate social foi submetida à consulta pública, e posteriormente publicada em portaria federal produzindo efeitos nas organizações, como a obrigatoriedade das formações e treinamentos a que “A” se refere em sua fala.

Outro aspecto da fala de “A”, que poderia passar despercebido pela forma despretensiosa em que a expressão foi utilizada, foi o uso naturalizado do termo “*GAP*” para relatar os problemas da capacitação na NR 35; trata-se de uma expressão do inglês corrente e corriqueiro nas corporações para indicar faltas, lacunas, deficiências. O seu uso indiscriminado, silenciando a essência e os significados contidos nessa expressão, revela o efeito ideológico operando em “A”,

que se inseriu na FD corporativa para ser aceito e abrigado na CD empresarial. Só assim poderá compartilhar dos seus sentidos e participar de sua discursividade, assumindo uma posição na rede de significações do discurso empresarial sobre EC, espaço discursivo de onde falou na ocasião.

Dessa forma, nesses dois enunciados de “A” registrados em um único episódio acompanhado, identificamos um poder simbólico impressionante, capaz de revelar aspectos significativos de sua movimentação cognitiva e discursiva, percorrida no trânsito realizado entre os mundos escolar e corporativo, remetendo-nos ao âmago de nossa questão de pesquisa, que busca compreender como o ingresso na EC produz mudanças cognitivas nos profissionais de educação, como o exemplo de “A” nos ajuda a caracterizar.

Nesta análise, efetuada a partir da interpretação de dois depoimentos de “A”, encontramos subsídios para discutir um dos aspectos envolvidos nessa mudança cognitiva, a noção de reflexividade, a qual constitui importante elemento do (In)Fluxo sócio-cognitivo vivenciado pelos profissionais de educação. O posicionamento de “A” e suas respostas às demandas sócio-institucionais no trabalho com EC nos ajudam a caracterizar empiricamente o que chamamos de reflexividade no marco teórico, tanto em seu aspecto subjetivo e micro (refiro-me aqui à reflexividade profissional de Schon), quanto ao seu aspecto macrossocial (refiro-me neste caso a reflexividade social de Giddens e colaboradores), as quais se retro-alimentam. A interpretação dos enunciados, a partir dos referenciais formulados no marco teórico, permite-nos discutir aspectos da relação micro e macro da reflexividade, isto é, que eventos individuais provocam reações sociais e, por sua vez, eventos sociais deflagram reflexões individuais, fazendo com que o saber profissional pessoal estimule e seja estimulado pelo conhecimento profissional abstrato, numa espiral crescente da reflexividade em suas dimensões micro e macrossociais. Vejamos a seguir, outros elementos preponderantes deste processo de mobilização cognitiva e discursiva vivenciado pelos educadores na EC.

5.4 Análises dos conceitos.

A partir deste ponto, discutiremos a produção discursiva dos sujeitos, a partir dos descritores e conceitos previstos na matriz de análise. Para orientar nossa

interpretação e ressaltar nossas perspectivas de interesse, negritamos trechos e palavras, semelhante ao que fizemos na segunda análise, bem como intercalamos colchetes e organizamos os enunciados em quadros contendo a autoria, a fonte dos enunciados, o seu sequenciamento (ex.: e¹; e², e³ etc.) ou alguma outra informação necessária para esclarecer algum ponto, frisar aspectos da produção discursiva que estão sendo interpretados, ou mesmo, indicar as nossas posições de análise e a localização do nosso objeto discursivo; em alguns momentos estruturamos quadros com os enunciados.

Organizamos assim, os registros (trechos) das produções discursivas com indícios das dimensões destacadas para a análise, os quais foram obtidos em diferentes momentos do acompanhamento do trabalho de campo e produzidos a partir de materialidades diferentes, tais como indicamos no contexto imediato das produções discursivas, durante a primeira análise.

Optamos por analisar os enunciados destacados, das produções discursivas dos cinco sujeitos acompanhados na pesquisa, a partir das dimensões, descritores e conceitos contidos na matriz de análise por uma estratégia didática: entendemos se tratar de um método de organização mais compreensivo, pois indica o percurso argumentativo seguido, ao invés, por exemplo, de discutir esses mesmos elementos através da análise dos discursos de cada sujeito à medida que os conceitos fossem emergindo de seus enunciados. Ao final desta distinção, meramente analítica, pois aborda características e elementos conceituais indissociáveis das práticas sócio-cognitivas das pessoas, retomaremos as conexões que percebemos perpassar as relações entre esses conceitos, indicando a realização e as suas posições dentro do (In)Fluxo Sócio-cognitivo que eles integram dinamicamente.

5.4.1 As marcas da Ideologia.

Neste tópico destacamos as falas, cuja análise na perspectiva discursiva nos remetem para a noção de ideologia, a qual tomamos de Pêcheux (1990) para a elaboração de nosso referencial. Este conceito é fundamental à compreensão dos deslocamentos cognitivos / discursivos dos sujeitos acompanhados neste estudo.

O primeiro enunciado foi produzido pelo profissional “A”, ao responder sobre sua visão acerca da finalidade da atividade educativa na corporação. É uma fala bem elucidativa quanto à interpelação ideológica que opera e influencia o seu posicionamento:

Eu fiz uma visita a uma prestadora da empresa “X” (...) a gente escreveu **conteúdo programático** dos cursos para **padronizar cursos, padronizar carga horária, padronizar certificados, quem é que assina** o certificado, **quem é que ministra** os cursos legislativos **é quem? É o engenheiro que tem que assinar** colocar o CREA, **tudo isso padronizado**. Fizemos um catálogo de cursos também – “esses são os **cursos padronizados** com as cargas horárias, com este profissional que pode ministrar, **tudo padronizado**” – o que é que isso faz? O que é que a gente pretende com isso? **Melhorar a qualidade**. Indiretamente você vai dar uma formação melhor e vai **melhorar a qualidade** do serviço prestado. (fonte: entrevista – sujeito A)

Embora “A” seja professor de Matemática na rede estadual de ensino por mais de 23 anos, sua resposta sobre as pretensões da ação educativa em “X” sugere que ele está pensando como um administrador da aprendizagem, os sentidos que são acionados pelas expressões ligadas à padronização, controle e qualidade remontam ao trabalho do pré-construído ideologicamente pelo discurso empresarial (SACRISTÁN, 1996) na produção de “A”, deixando marcas em seu enunciado de um discurso anterior. Sua recorrente referência à padronização, controle e qualidade ecoam as definições e princípios de EC difundidos por autores da comunidade empresarial (MEISTER, 1999; ÉBOLI, 2004; RAMAL, 2012), como destacamos na revisão, os quais estão vinculados à gestão do conhecimento organizacional e administração do capital intelectual corporativo.

As expressões utilizadas não encontram aderência na FD escolar, pois é incoerente e diferente da finalidade da ação educativa comumente empregada no mundo escolar/acadêmico, como apontamos na revisão sistemática. Enquanto no mundo escolar a educação possui o sentido de emancipação, crescimento e liberdade (FREIRE, 1996), no mundo corporativo ela assume o sentido de controle, padronização de processos para maior eficiência e eficácia do trabalho, o “*melhorar a qualidade do serviço prestado*” a que “A” se referiu.

A educação é vista como meio no mundo corporativo, não como fim, nem como a finalidade do mundo escolar. Encontramos na filosofia de Bernard Charlot uma visão humanista consonante com a visão emancipadora da educação de Paulo

Freire (1996), a qual sustenta atualmente o discurso educacional que coloca a educação como centro e finalidade da escola. Ao criticar a pragmática relação com o saber que o aprofundamento do capitalismo proporciona, Bernard destaca: “Novas lógicas econômicas e sociais emergem, resumidas pelas palavras que dominam os atuais discursos: concorrência, produtividade, qualidade, eficácia, parceria [...]” (CHARLOT, 2013, p. 273), cujos traços percebemos ecoar no discurso empresarial da educação proferido pelo sujeito “A” em seu enunciado destacado aqui.

É importante, também, ressaltar que os processos formativos e soluções educativas, enfim, as coerções institucionais e demandas, a que “A” está submetido no mundo corporativo da EC estão diretamente relacionadas a esse pragmatismo, controle e aumento de eficácia e eficiência de processos, como os exemplos das normas regulamentadoras (NR 10 e NR 35) que apresentamos na segunda análise. Portanto, ao falar sobre uma das finalidades do seu trabalho em desenvolver cursos, “A” destaca: “a gente escreveu **conteúdo programático dos cursos para padronizar cursos, padronizar carga horária, padronizar certificados...**”, em cuja discursividade é possível identificar os sentidos atribuídos à educação advinda do efeito ideológico operado pelo mundo corporativo, estão lá, naturalizados, impregnados, inconscientemente incorporados no depoimento de “A”; contudo em outros momentos, como sobre o seu relato sobre identidade profissional, que trataremos mais adiante, vemos um deslocamento desse sentido para o adotado no mundo escolar, sinalizando para o movimento cognitivo de “A”, a transição efetuada quando este é interpelado a falar sobre a sua identidade profissional nos espaços escolar e corporativo.

É possível identificar nessa primeira enunciação do profissional “A” alguns elementos que a vinculam com o tipo ideológico “B”, de posição social dentro das relações materiais estabelecidas no processo educativo da EC, visto que, ao indicar sobre quem pode e deve assinar ou ministrar os treinamentos, a resposta é a que essa posição privilegiada deve ser ocupada pelo “engenheiro”, conferindo-lhe status e legitimidade em relação a outros profissionais da empresa. O depoimento de “A” nos oferece alguns indícios dessa localização subjetiva, cuja ação ideológica é realizada através da indexação a um posicionamento social de prestígio que distingue engenheiros dos não engenheiros, conferido a estes prerrogativas e autoridade institucional na corporação “X”, uma empresa de energia elétrica.

Aprofundando sua visão sobre a EC nesta mesma entrevista, dentro dessa mesma dinâmica e tema, o profissional “A” revela em outro trecho da entrevista, que o processo educativo na EC é pragmático, específico – noção que discutimos no capítulo teórico sobre EC – de uma educação constituída na epistemologia da prática, sobre a qual ele afirma:

Um setor solicitou um treinamento só para a equipe dele, de um aplicativo **específico** que eles iam precisar de operação “Power Quality”, então a gente trouxe um profissional, o profissional ficou lá no trabalho deles, já treinando eles no sistema online – é um sistema de operação que faz um link com a “geradora z” - aí veio um cara da “geradora z” e fez esse **treinamento no próprio local de trabalho** só com uma equipe, pois **o treinamento era específico só para uma equipe e já foi fazendo mesmo, já em execução, em produção... apesar de ter essa figura do docente** [...] tem treinamento que é mais adequado você fazer dessa forma... **aquele treinamento que é bem específico para aquela atividade mesmo, aprende fazendo, aprende praticando, você tem que chegar lá e meter a mão e fazer em produção** [...] essa metodologia, esse método vai depender disso: **tem treinamento que é mais adequado você fazer dessa forma, é mais eficaz.** (fonte: entrevista – sujeito A)

Ao destacar que **“tem treinamento que é mais adequado você fazer dessa forma, é mais eficaz”**, notamos que o profissional “A” está assumindo mais uma vez o sentido de educação do mundo corporativo, ligado ao pragmatismo e eficácia de uma economia radicalizada no capitalismo (FERNANDEZ ENGUIA, 1989), através de um posicionamento discursivo mais identificado ao papel de administrador do treinamento do que como professor e educador, deslocamento assumido em outra ocasião e que destacaremos mais adiante. Neste segundo enunciado, percebemos a melhor incidência do tipo ideológico “A”, cultural, operando, constituído na prática e nas convenções profissionais estabelecidas na corporação “X”.

Conseguimos identificar também diversos vestígios dos efeitos da interpelação ideológica na produção discursiva da profissional “B”. Informamos, que os trechos destacados para a análise foram obtidos a partir de fontes distintas do depoimento de “B”: entrevistas, questionário, diários e memorial, nos quais, algumas produções foram escritas, gravadas ou respondidas em tempos e contextos diferentes, aspectos que nos fizeram perceber efeitos diferenciados por conta da diversidade de materialidade de sua produção.

Ao afirmar que **“Um professor pensa como um todo e não só na política da**

empresa”, trecho que destacamos do questionário respondido sobre sua identidade profissional, podemos notar uma diferença de posicionamento de “B” em relação à “A”; Inferimos assim, da afirmação de “B”, o seu posicionamento como professora dentro de uma corporação, que pensa como pedagoga e a referência ao pensar “*como um todo e não só na política*” está ligada a sua visão de que o educador possuiria uma leitura mais abrangente e humanista das relações pessoais por conta de sua formação e não apenas uma visão pragmática e utilitarista (SACRISTÁN, 1996); essa nossa interpretação está sustentada em outras afirmativas que “B” faz da relação entre escola e empresa, indicando esta diferença em suas reflexões, as quais abordaremos em outros tópicos. Por hora, destacamos que esta afirmação de “B” fornece também indícios da interpelação ideológica tipo “B”, aos efeitos da vinculação a uma posição social, identificando-se à classe de “professor” frente à política da empresa e a sua cultura capitalista de pragmatismo e impessoalidade, nesse caso, a posição social emergiu como fator preponderante da ação ideológica na sua produção discursiva. Seu posicionamento, de diferenciação crítica entre uma visão humanista do trabalho educativo frente ao utilitarismo do mundo do trabalho, remeteu-nos às críticas que alguns filósofos da educação, e autores consagrados como Sacristán, fazem a essa “*automatização pedagógica*” dos treinamentos do mundo corporativo, que atingem os valores e princípios da educação humanista:

Sistemas de treinamento de habilidades e capacidades, no desenvolvimento da tecnologia educacional, na educação apoiada em computadores, na psicologia da instrução e na engenharia pedagógica, nos modelos de ensino baseados na resolução de problemas ou no processamento de informação, no estímulo a competências cognitivas de alto nível [...] Os valores de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição da riqueza e capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação pela eficácia, pela competitividade, pela excelência, pela busca de resultados tangíveis, pelo ajuste às necessidades de trabalho e da economia, pela luta para dispor de melhores condições de saída do sistema educacional diante de um mundo do trabalho escasso, pela formação de destrezas básicas, pela necessidade de incorporar as tecnologias da informação etc. (SACRISTÁN, 1996, p. 61).

A fala de “B” ratifica essa leitura crítica do processo educativo da EC. É importante frisar também, que o questionário e memorial, diferentemente, das entrevistas e diários feitos após os expedientes, poderiam ser produzidos em momentos livres, em casa ou no trabalho, com mais tempo para refletir sobre as questões propostas, aspectos que identificamos interferir na produção discursiva dos sujeitos e que propiciaram deslocamentos importantes, os quais serão indicados

quando conseguirmos caracterizar esses movimentos.

Pareceu-nos, inicialmente, que o pouco tempo de “B” na EC explicaria seu posicionamento inicial fixado na posição professora / educadora, apesar do lugar empírico de analista de RH, a partir do qual está falando. Para “B”, a visão de trabalho dos educadores na área de recursos humanos, onde o setor de EC está situado, precisa ser mais humanista e holística do que a visão de um administrador, que estaria mais relacionada aos processos administrativos, procedimentos e políticas internas da corporação; essa nossa interpretação deste texto sob análise é reforçada pelo depoimento extraído de seu memorial, em que “B” relata episódios de sua história pessoal, que denotam seu processo de formação ideológica, no qual o vínculo, respeito e valorização da docência foi nutrido desde a sua infância, no seio familiar, visto que seus pais *“falavam que a nossa maior riqueza são os estudos, pois a vida deles era sofrida e eles não queriam que no futuro passássemos por aquilo”* (fonte: memorial de “B”). Percebemos neste depoimento uma indicação à posição social, típica da ideologia tipo “B”, revelando aspirações de uma família simples, forjadas na crença de que a superação dos problemas sociais e mudança de status social dependeria da dedicação aos estudos, a única *riqueza* que podiam investir. Este enunciado nos fez recordar de algumas produções da Sociologia que demonstraram existir correlações estatísticas entre a origem familiar do estudante e a tendência de sucesso ou fracasso escolar. A fala de “B”, constituída através de uma vinculação à sua origem social humilde, ecoa uma afirmação de Charlot sobre a relação entre a Globalização e educação:

A escola do Estado Desenvolvimentista oferece reais chances de ascensão social, apesar da “reprodução” e do frequente fracasso escolar dos alunos oriundos das novas camadas sociais que tem acesso aos estudos. De certo modo, pode-se dizer que ela continua moralizando o povo, mas, desse momento em diante, fá-lo mais pelas esperanças que providencia do que pelos conteúdos que ensina. (CHARLOT, 2013, p. 273)

Percebemos que esta perspectiva de emancipação social da educação é utilizada por “B” para ancorar sua identidade profissional; contudo, ainda em quatro outros relatos, dois extraídos do questionário respondendo sobre a relação escola – empresa e dois dos diários elaborados para relatar sua rotina e reflexões sobre o trabalho na EC, “B” afirma que para trabalhar na empresa *“precisa, tem que ser muito racional”* e que lá *“tem alguns limites”*, pois respondem por *“um*

conhecimento muito sério” (fonte: diários de “B”), situação contrastada com a escola, pois **“o escolar normalmente é mais desenvoltura”**, indicando sua visão de que no ambiente escolar a performance docente e a capacidade de comunicação é mais valorizada, posição que é ratificada em outra produção, em um trecho do questionário, ao destacar sobre o que mudou nela ao ingressar na EC, ao que respondeu reconhecer que ao trabalhar na EC: **“fiquei mais séria do que eu era antes”**, diferentemente da experiência vivida no ambiente escolar, no qual acredita que não **“podia ser muito fechada, eu tinha que ser mais falante, mais animada... não tão séria: séria sim, mas nem tanto”** (fonte: questionário de “B”). Percebemos assim, que esse processo de racionalização vivido por “B”, está atravessado por uma interpelação ideológica caracterizada por elementos culturais do ambiente corporativo, que convencionamos chamar de ideologia tipo “A”. Há uma racionalidade e pragmatismo no ambiente empresarial distinto do ambiente escolar mais humanista (SACRISTÁN, 1996; CHARLOT, 2013), produzindo reflexos importantes em seu imaginário de construção de uma identidade profissional, o qual serve de ancoragem às posturas que acredita ser adequadas no trabalho com EC, bem como sobre qual projeção de imagem deseja que os outros tenham dela, a qual é diferente da postura adotada nos espaços escolares.

Encontramos nesses quatro enunciados de “B” algumas evidências da migração de sentidos da FD escolar para a corporativa, ocupando posições de interpretação muito distintas. Algo se deslocou, moveu-se em seu interior, pois não pode mais ser como era na escola, tem que se vestir de uma racionalidade e seriedade, como sua segunda pele, para sustentar o que diz e faz. Seu depoimento soa como uma confissão, revelando a presença da racionalidade empresarial interpelando ideologicamente “B” a buscar a eficácia supostamente contida na “seriedade” que se espera dela dentro de uma corporação.

Percebemos como o tipo ideológico do tipo “A” está incidindo nesses relatos de “B”, que diferencia o acolhimento e a afetividade subentendida na **“mais desenvoltura”**, do trabalho na escola com a racionalidade e seriedade (cujo sentido aqui está mais para a não espontaneidade, o autocontrole e pouco riso) do ambiente corporativo, visto que para “B” enquanto o sorriso é sinal de abertura e acolhida aos alunos dentro de uma escola, na corporação nem sempre esse gesto é entendido assim, mas pode ser interpretado como um gesto de insegurança e fraqueza para as

negações, levando-o a justificar: “*a gente que **sabe dar um sorriso, sabe dar um não**, só que **um não mais estratégico**” (fonte: questionário de “B”), apontando em sua produção discursiva, a operação ideológica da racionalidade que está provocando um deslocamento em sua atitude profissional, da espontaneidade e abertura docente para uma maior racionalidade e seriedade administrativa; acreditamos que estes enunciados interpretados revelam consistentemente a interferência de uma perspectiva ideológica que influencia e determina o viés da interpretação que um sujeito faz de seu ambiente de trabalho e do seu espaço discursivo, indicando, assim, perspectivas não só de interpretação da realidade, mas de orientação da sua produção simbólica e ação prática, seu *habitus*, nesse espaço de trabalho, seu discurso nos fornece pistas valiosas para compreender sua postura mais reservada e “séria”, bem como o controle do riso e espontaneidade nas relações assumidas neste contexto profissional, aspecto que abordaremos novamente na noção de *habitus* do próximo tópico.*

O depoimento do sujeito “E”, socializado em seu diário de campo para relatar sua experiência num projeto de revitalização de uma escola ambiental da empresa “Y”, presente numa comunidade do entorno do Parque Nacional administrado pela instituição “Y” através de suas ações de EC, para difundir nesse espaço os assuntos e informações de interesse de “Y”, tais como a preservação dos ecossistemas e importância da reciclagem, termos grifados por nós em sua fala, é outro exemplo da interpelação da ideologia na produção discursiva, a qual também vinculamos ao tipo ideológico “A”, fomentado pela filiação de um sujeito a uma cultura organizacional corporativa específica:

Realizamos com as crianças duas dinâmicas, em uma utilizamos barbante para falarmos um pouco sobre **ecossistema** e na outra dinâmica utilizamos cartas com gravuras para abordamos o tema **reciclagem**. Eles participaram das atividades com a gente **direitinho, sem resistência alguma**, foi muito legal. (fonte: diário – sujeito E)

O sujeito “E” relata em seu diário o desenvolvimento de uma atividade educativa com as crianças que vivem no entorno do parque administrado pela empresa “Y”. Trata-se de crianças oriundas das famílias que tiveram que se mudar da área definida como “área de preservação ambiental” e estavam sendo orientadas sobre variados temas ligados ao Meio Ambiente. A impregnação ideológica de que o sucesso pedagógico com crianças é alcançado pelo professor que demonstrar

competência em relação ao domínio de turma é emblemático no enunciado de “E”:
“*Eles **participaram das atividades com a gente direitinho, sem resistência alguma***” (fonte: diário de “E”). A estudante “E” expressa sua satisfação por ter conseguido manter a turma “controlada”, sendo que na fase inicial (infância) do desenvolvimento humano o movimento é uma expressão natural, necessária, conforme os estudos de Henri Wallon indicam (LA TAILLE, 1992), embora sua manifestação em crianças, que precisam da mobilidade corporal para se expressar, seja frequentemente interpretado negativamente pelos professores, como no exemplo da afirmação de “E”, que confunde este “não movimento” como sinal de aprendizagem e sucesso pedagógico.

Por sua vez, encontramos um depoimento do sujeito “D” em seu memorial, que também exemplifica o processo de interpelação ideológico, tipo “A”, presente nas produções discursivas dos participantes da pesquisa. A estudante “D” nos revela que colocou em sua história pessoal um lugar de destaque à sua experiência religiosa numa igreja evangélica, uma referência cultural decisiva em sua formação docente, através da qual assume o enfoque de interpretação da realidade de sua trajetória acadêmico-profissional. É desta perspectiva que atribui a um milagre o seu ingresso na universidade federal: “*consegui com a graça de Deus fiz a prova e **por um milagre passei na lista de espera***”. O discurso religioso de “D”, determinado ideologicamente por um viés espiritualizado de interpretação da realidade, é um exemplo elucidativo de como as nossas convicções pessoais operam e interferem na leitura que fazemos dos fatos vividos, gerando nos sujeitos uma compreensão singular do mundo, constituída pelo viés interpretativo das ideologias que a orientam.

Por fim, trazemos o enunciado do estudante “C”, ao responder durante a entrevista, sobre a sua percepção acerca dos espaços escolares e corporativos: sua fala foi categórica ao afirmar que sente maior restrição no espaço corporativo, onde circula um conhecimento privado, restrito, diferentemente, do ambiente escolar, que é um espaço de democratização do conhecimento e socialização do saber universal. Na corporação, o trabalho do educador com o conhecimento demanda autorização, para “C”: “*Tem **atividades que são restritas, você não pode sair divulgando [...]** **Na escola já tem mais uma liberdade***”. A leitura inicial dos ambientes, com as suas especificidades e divergências culturais, demonstradas por “C” em sua fala, revelam

a ação da interpelação ideológica, de cunho cultural tipo “A”, fazendo-o se sentir mais livre num espaço do que em outro, mais acolhido e à vontade em um do que em outro, o que media a forma de relacionamento que ele estabelecerá com os “outros” e com as atividades, a partir do que acredita ser esperado dele na empresa “Y”: a lente ideológica sobre seus olhos opera antes, fornecendo-lhe as cores da realidade vista por ele, está lá, entre o seu olhar e o mundo visto, mediada pela cultura organizacional da corporação “Y”.

Os enunciados, destacados das produções dos sujeitos acompanhados na pesquisa neste tópico, permitiram-nos identificar a ação e caracterizar a interpelação ideológica de seus discursos, as quais revelam aspectos importantes de seus deslocamentos discursivos, e, por seguinte, das movimentações cognitivas empreendidas por eles: análise que contribui diretamente para a realização parcial de dois objetivos específicos, o O₁, de explicitar o processo de apropriação das práticas discursivas e conhecimento corporativo, e o O₂, o qual busca caracterizar a influência das ideologias, e FD na construção dos saberes e identidades profissionais.

Os exemplos discutidos nos ajudam a caracterizar a noção de ideologia e sua influência decisiva na produção discursiva que assumimos neste trabalho, seja o tipo ideológico “A” ou “B”: ambos estão presentes e impregnam nossa leitura e interpretação do mundo com orientações prévias, que estão lá, fornecendo as lentes que utilizamos para olhar e compreender a realidade que nos cerca e determinam os sentidos que atribuímos às experiências vividas.

5.4.2 A força do *Habitus*:

A noção de *habitus* foi sem dúvida a mais difícil de registrar e caracterizar no trabalho de campo, visto que ela é fruto de uma distinção teórica que nos propusemos para analisar o processo ideológico presente nas predisposições das ações dos sujeitos; *habitus* seria para a ação o que a ideologia é para o discurso, a partir da diferenciação entre a preponderância simbólica e / ou prática do fenômeno em destaque como nos propomos no marco teórico e informamos a sua realização neste capítulo de análise. A identificação dos vestígios dessa categoria imbricada na

produção discursiva dos sujeitos analisados, o *habitus*, ratifica a nossa visão da existência da relação dual entre discurso e ação.

Como analisamos as produções discursivas dos sujeitos acompanhados, ou seja, uma produção simbólica da experiência vivida, refletida e relatada por eles, organizamos um quadro (Quadro 6) e acrescentamos aos registros observados, as informações que complementam e fornecem o contexto do enunciado, uma observação da ação, que acompanhou os enunciados dos sujeitos, os quais acreditamos apresentar vestígios dessa categoria analítica complexa, mas muito importante e presente na atuação profissional dos educadores que migram para a EC.

Quadro 6: Vestígios do Habitus

Enunciador	Contexto da ação observada	Enunciado
Sujeito "D" - e ¹ . (fonte: memorial)	Observamos uma tendência na ação de "D", um recorrente uso do teatro, música e outras linguagens artísticas e lúdicas quando realiza suas atividades. Seu depoimento ajuda a entender essa predisposição e a observação em campo detectou diversos registros de sua tendência à ação lúdica.	Minha carreira profissional depende de um bom desempenho em atividades lúdicas em sala de aula , pois não domino bem as teorias dos assuntos , porém utilizo dessas atividades para conquistar meus alunos e despertá-los ao conhecimento.
Sujeito "B" – e ² . (fonte: questionário)	Discrição, muito zelo e cautela no trato social com os demais funcionários e pesquisador, sempre procurando manter um tom mais formal nas conversas; pouco riso.	No mundo corporativo o que foi mudado em mim, eu posso dizer que eu fiquei mais séria do que eu era antes. Antes quando eu trabalhava como professora eu não podia ser muito fechada, eu tinha que ser mais falante, mais animada... não tão séria, séria sim, mas nem tanto. Hoje não , eu vejo que se você não é tão sério, se você é às vezes sorridente... Às vezes as pessoas não entendem porque você é assim.
Sujeito "B" - e ³ . (fonte: diários)	Satisfação em orientar e dar esclarecimentos, quando solicitados pelos clientes internos; uso constante de vestimentas mais sociais.	A vestimenta também é muito importante , porque é diferente, por exemplo: se a gente tiver que dar aula para crianças a gente tem que trabalhar com sapatos baixos e no caso do mundo corporativo você tem que ter um pouquinho de uma vestimenta diferenciada , até mesmo para você atender clientes, no caso clientes que são líderes, gestores. [...] A gente como educadora, a gente como é professora se arrisca sem ser muito sério, sério , mas ser uma pessoa assim, madura, mas só que saiba também perguntar e interagir: a nossa profissão nos ajuda muito a interagir [...] eu com o olhar de professora, procuro sempre orientar.

Quadro 6: Vestígios do Habitus (cont.)

Enunciador	Contexto da ação observada	Enunciado
Sujeito “B” – e ⁴ . (fonte: diários)	Satisfação em responder, orientar e oferecer esclarecimentos, quando solicitados pelos clientes internos; atitude docente.	Hoje tive uma experiência engraçada, porque como eu cuido do Programa do Estágio, normalmente os mentores me procuram e elogiam o trabalho e às vezes criticam um pouco: normalmente eu costumo orientar a pessoa para marcar uma reunião como feedback [...] eu costumo dizer: a comunicação é muito importante; você falar que a pessoa está se desenvolvendo bem, está sendo criativa é muito importante e também a parte crítica, se pessoa não está indo bem você fala- você pode estar melhorando nisso e não falar que não presta para fazer isso, pelo contrário, você vai estar trabalhando e estimulando para ele fazer cada vez melhor: a gente não é máquina, a gente não é perfeito , nem máquinas são perfeitas, então você dar o direcionamento e utilizar a comunicação é essencial.
Sujeito “E” – e ⁵ . (fonte: entrevista)	Postura reservada, introspectiva; costuma se apresentar muito atenta e séria, concentrada nas reuniões.	Geralmente em casa em costume ser mais aberta com as pessoas que convivo. (Exemplo vídeo da Gabriela que fiz com as meninas que moram comigo) [...] então são algumas pessoas que tenho mais afinidade então acabo tendo uma relação mais aberta , mas no geral pra trabalho, igreja eu sou mais fechada [...] É meu jeito mesmo, eu acho que sou meio desatenta, então eu preciso ficar séria, concentrada pra mim absorver mais, pra mim não perder o foco , eu acho que me mantenho séria até por questão de ser um trabalho sério né! Com as crianças eu tento ser mais dinâmica com eles , na empresa “Y” com as guariteiras por exemplo eu tentei ser mais simpática , conversar, comentar, uma coisa, outra, mas ainda um pouco reservada, não tão aberta como eu sou com os meninos por exemplo.
Sujeito “B” – e ⁶ . (fonte: questionário)	Postura orientadora e encanto pela docência.	Um professor pensa de forma criativa e trás o improviso para que a ação tenha sucesso.
Sujeito “A” – e ⁷ . (fonte: entrevista)	Aplicado e comunicativo: muito demandado internamente na corporação.	Nessa área de educação eu acho que posso contribuir mais - sempre achei - como pessoa [...] Você fazer mais o que gosta e estar contribuindo . Acho que essa área de educação permite isso: eu estando lá só na área técnica, ligado a uma máquina e a um equipamento, não tinha essa interação, não poderia dar essa contribuição com as pessoas [...] você faz o que você gosta e se realiza.

(Fonte: estudo da tese)

O primeiro enunciado do quadro 6 (e¹), feito pelo sujeito “D”, é muito emblemático e de alto potencial elucidativo para exemplificar essa pré-disposição incorporada para ação, que chamamos de *habitus*, pois externalizam as disposições e

esquemas práticos adotados nas ações de “D”, sem dissociar-se de sua produção discursiva (simbólica). Como indicamos no quadro, observamos por um tempo o trabalho lúdico e criatividade de “D” nos estágios escolares, sua busca permanente por inovação pedagógica, abertura ao novo e à ludicidade, razão que nos levou a convidá-la para o projeto piloto na corporação “Y”. Era pública e notória a disposição de “D” para incorporar novas linguagens, utilizando recursos do teatro e da música em seus trabalhos no mundo escolar e, por seguinte, no espaço corporativo de “Y”, de forma que os seus diários e relatórios estão repletos de fotos e indicação dessas ações. Ao acompanhar suas atividades pude confirmar e observar essa disposição lúdica de “D”, contudo, imaginava que se tratava de uma opção metodológica baseada apenas por sua escolha em abordar um tema / conteúdo / trabalho de forma mais atrativa e acessível para os alunos e não por estar, também, fundamentada numa percepção pessoal de pouco domínio de conteúdo, como seu depoimento no memorial revelou. Foi uma experiência interessante e surpreendente contrastar minhas observações e inferências das ações de “D” com seus registros no memorial e encontrar novos sentidos para seu posicionamento: seu depoimento revela uma autoconstrução imaginária marcada por um sentimento de inferioridade e incapacidade quanto ao domínio conceitual dos assuntos, enquanto sua ação e performance promovem o oposto, sugerindo muita confiança e autoridade com os temas. De qualquer forma, foi possível constatar em “D” uma predisposição incorporada para a ludicidade, um *habitus* constituído por construções simbólicas e filiações ideológicas, cujo principal aspecto da diferenciação em relação à ideologia é o fato de se revelar mais na ação prática.

Conseguimos identificar alguns vestígios do *habitus* de “B” em seus depoimentos feitos nas diferentes bases: questionário, diários e memorial. O primeiro relato, de explicação para sua postura um pouco mais “fechada”, “séria” e quase sisuda algumas vezes, é um exemplo do que acabamos de afirmar no parágrafo anterior: as marcas de uma interpelação imaginária, ideológica, que se revela tanto em suas produções simbólicas e discursivas, pelos depoimentos recorrentes de “B” sobre seriedade, bem como em sua ação prática e disposição comportamental, que gera padrões de atitudes e posturas profissionais mais reservadas.

Por isso utilizamos o mesmo enunciado para exemplificar tanto a operação da

ideologia como do *habitus*, pois foi possível destacar a sua emergência em um domínio eminentemente simbólico e também essencialmente prático. Quanto à dimensão da ação, realização prática da ideologia em que o domínio simbólico atua como coadjuvante, foi possível interpretar os gestos e disposições de “B” nos encontros e acompanhamentos presenciais. Sempre notamos essa postura um pouco “contida” e reservada durante o seu trabalho e atendimento aos clientes, mas somente depois de suas reflexões sobre sua experiência na EC, exploradas nas entrevistas e desenvolvidas nos diários e questionários, foi-nos fornecida a “chave” interpretativa à compreensão de sua postura e mudança de comportamento.

Salientamos que “B” já havia revelado que se demonstrasse uma postura mais aberta e sorridente (vide análise no tópico anterior), *perderia “o poder de falar não”*, portanto, sentir-se-ia mais vulnerável, intimidada, cuja postura mais fechada serviu como um mecanismo de defesa a sua autoridade. Esse relato pode ser complementado com o segundo depoimento (e³), feito através do seu diário, em que “B” aponta sua preocupação com a vestimenta adequada para utilizar no trabalho com EC e se relacionar com os executivos da empresa “X”: essa descrição do seu cuidado com a roupa adequada é novamente acompanhada por uma reflexão sobre a postura séria que acredita ser exigida dela, uma seriedade distinta da que se espera no ambiente escolar. “B” se desloca da FD escolar para a corporativa e podemos dizer que esse deslocamento discursivo, cognitivo e interno, é acompanhado por deslocamentos externos observáveis, comportamentais, tais como as suas vestimentas mais formais e atitude reservada, que seria a roupa de sua “subjetividade” protegida, diferentemente da vestimenta mais descontraída, do uso de tênis e calça jeans comumente adotado pelos professores nas escolas.

Os enunciados de “B” demonstram algumas das razões e argumentos pensados por ela sobre quais são as exigências dos espaços escolar e corporativo, indicando o seu deslizamento de posições entre esses mundos, sendo que a postura e disposição para se colocar como orientadora permanece nos dois espaços. “B” destaca a importância da competência comunicativa nestes dois mundos, a qual a ajuda a “interagir” e agir como orientadora e dar “feedbacks” pertinentes. Os vestígios dos *habitus* de “B” revelam um sujeito em trânsito, buscando equilibrar seus saberes e conhecimentos para responder adequadamente às coerções institucionais e interpelações ideológicas da EC.

Reafirmamos que essa mudança de postura relatada por “B” ao adotar maior seriedade e fechamento, acompanhada de vestimentas mais formais do que as utilizadas no ambiente escolar, caracteriza uma disposição de apresentação pessoal e profissional incorporada na sua rotina de trabalho na EC. Mudança evidenciada na sua apresentação externa, que é confirmada com os deslizamentos cognitivos internos. Depois de passar pela fronteira corporativa da formalidade, controle e discricção, “B” retoma a posição de professora ao destacar na resposta a uma questão do questionário sobre a identificação com o trabalho na EC, afirmando que **“Um professor pensa de forma criativa e traz o imprevisto para que a ação tenha sucesso”** (e⁶), vendo as pessoas não como máquinas, mas como entidades imperfeitas, passíveis de crescimento e superação. Parece-nos que essa ancoragem na posição docente, feita ao responder em casa, fora do ambiente corporativo, fazem emergir uma aderência à postura de orientação e comunicação, típica dos esquemas e disposições incorporados do *habitus* docente, em que “B” procura integrar à sua atividade na EC *“para que a ação tenha sucesso”*, misturando assim, pré-disposições do papel de professor com o que imagina ser esperado do papel de administrador na EC. A força das disposições docentes, como as indicadas em (e⁴), encontra eco na sua história pessoal relatada no memorial, cuja identificação com a docência se iniciou e perdurou durante toda a sua trajetória profissional, sendo, inclusive, a base de sua identidade profissional na EC, a partir da qual se apresenta e é reconhecida neste espaço. Como o tema da identidade profissional será abordado mais detalhadamente, retomaremos essa questão mais à frente, no momento, colocamos em destaque apenas os esquemas práticos, os *habitus* da posição docente, que foram acionados por “B”, tais como a inclinação para comunicar, orientar e incentivar (e⁴), ao mesmo tempo em que outros elementos dessa posição são por ela apagados, como a recusa à espontaneidade no trato pessoal e ao uso de roupas mais simples.

Trouxemos também o enunciado de “E” em (e⁵), ao responder a entrevista explicando sobre seu “jeito de ser” no trabalho. Seríamos tentados a interpretar, a partir de sua fala, reforçada por sua postura reservada na empresa “Y” (semelhante a “B” na empresa “X”), que “E” se mostra também mais séria e menos aberta como um mecanismo de defesa. Contudo, o sentido de *“séria e fechada”* de “E” em seu discurso é outro; trata-se de uma estratégia de concentração para melhorar sua

assimilação das informações circuladas no ambiente de trabalho, visto que ela se percebe como “desatenta” em sua rotina pessoal. Embora a expressão comportamental de seu *habitus*, de permanente postura séria, fechada e reservada seja similar à adotada por “B”, o sentido que engendra seu comportamento é outro, bem distinto: estratégia de apreensão.

Por fim, destacamos duas falas de “A”, que apontam para essa identidade docente, com os indícios de que estão gerando atitudes e disposições no trabalho com EC. “A” destaca o seu desejo de contribuir com o crescimento das pessoas (e⁷), diferentemente do trabalho desenvolvido no setor técnico em que iniciou seu vínculo com a empresa “X” há mais de trinta anos, antes de ingressar no setor de EC; confessa sentir, desde a mudança, uma satisfação pessoal maior em participar do desenvolvimento das pessoas, razão do compromisso assumido nas atividades e, que segundo ele, é igualmente adotado nos mundos escolares e corporativos. Vemos em “A”, uma postura semelhante à de “B” quanto à identificação profissional: uma forte vinculação com a posição docente, traduzida em predisposições incorporadas para a ação no trabalho, expressadas numa singular abertura para contribuir e orientar pessoas, esquemas esses que também podem despertar outra série de atitudes, gestos e ações típicas do *habitus* comum ao papel de professor, só que manifestadas fora do ambiente escolar, no mundo corporativo pragmático.

Assim, a partir dos enunciados produzidos por três dos cinco sujeitos acompanhados, foi possível apontar os vestígios, em suas produções discursivas, da noção de *habitus* que propomos neste estudo, uma predisposição subjetiva, incorporada pelos sujeitos, capaz de gerar neles esquemas de representações e ações, produzindo práticas e tendências de posturas no ambiente de trabalho, sendo que nos referimos a uma relação indissociável entre discurso e ação, cujos vestígios só foram encontrados na reflexão ou produção discursiva dos sujeitos que foram provocados a refletir sobre sua práxis na EC. Ao notar comportamentos e atitudes recorrentes, exploramos seus significados nas entrevistas ou solicitamos que explicitassem nos diários; os relatos destacados ratificam essa possibilidade de que um gesto prático no trabalho, uma ação profissional gerada por essa predisposição subjetiva incorporada, pode ser externada também através de um domínio simbólico deflagrado por questionamentos à práxis profissional.

Compreendemos o *habitus*, e seu efeito correspondente na dimensão

simbólica, a ideologia, como elementos basais para abordar a mudança cognitiva dos profissionais da educação que ingressam na EC, visto que ambos ajudam a caracterizar os processos tácitos das pré-disposições para a ação e orientações prévias à interpretação e leitura da realidade sobre a qual os sujeitos agem e se movem nas suas dimensões práticas e simbólicas. Assim, da mesma forma que afirmamos no tópico anterior, repetimos aqui: a análise dos vestígios dos *habitus*, nos enunciados destacados, contribuem diretamente para a realização parcial de dois objetivos específicos, o O₁ e o O₂, os quais já foram indicados.

5.4.3 Filiações às divergentes Formações Discursivas

Deteremo-nos agora sobre os indícios de deslizamentos discursivos dos sujeitos acompanhados através dos vestígios, encontrados em suas produções, das formações discursivas que foram acionadas e mobilizadas em suas mudanças cognitivas. Organizamos também para esta tarefa um quadro (Quadro 7), contendo os enunciados destacados dessas produções discursivas com elementos que apontam para a adesão ou deslocamento a uma formação discursiva dada, efetuados pelas filiações aos dizeres permitidos em formações ideológicas específicas que foram encontradas no ambiente profissional da EC. Pretendemos caracterizar esse movimento de assujeitamento ideológico a um saber dizer, o qual torna o indivíduo que realiza esse processo em um sujeito ideológico, cuja inscrição numa dada FD funciona como senha de acesso à comunidade discursiva (CD) em que essa FD é compartilhada, sustentada e relacionada a processos cognitivos específicos. Vejamos o quadro 7 com as análises realizadas a partir dele:

Quadro 7: Vestígios das Formações Discursivas

Enunciador / Fonte	Enunciado
Sujeito "A" - e ¹ . (fonte: questionário)	A Educação Corporativa apresenta uma abordagem diferenciada dos antigos centros de treinamento e proporciona elevado nível de crescimento, visto que busca adequar o estado da arte das pesquisas acadêmica/científicas com a prática no mundo do trabalho , constituindo-se em um estimulante campo de atuação.

Quadro 7: Vestígios das Formações Discursivas (cont.)

Enunciador / Fonte	Enunciado
Sujeito “B” – e ² . (fonte: questionário)	A aprendizagem não depende só da vontade dos líderes, pois também é necessário que a organização proporcione um ambiente que favoreça o desenvolvimento de competências de seus funcionários , por meio de ações de educação formal ou até mesmo a troca de experiências e o compartilhamento de informações no ambiente de trabalho para compreender a singularidade existente em cada pessoa, dar autonomia e respeitar suas limitações o que pode tornar esses aspectos facilitadores da aprendizagem.
Sujeito “A” – e ³ . (fonte: questionário)	A EC deve prover a organização de capital intelectual para alcançar sua visão institucional. Diante disto, as metodologias serão as mais variadas e devem adequar-se tanto às especificidades do negócio quanto às demandas de capacitação. Nesta perspectiva, a EC difere-se dos espaços escolares, pois estes não possuem vínculos com o planejamento estratégico da organização e sim com as diretrizes curriculares estabelecidas para aquele percurso formativo.
Enunciador / Fonte	Enunciado
Sujeito “B” – e ⁴ . (fonte: entrevista)	É que eu sinto falta... organograma, essas coisas eu não aprendi em Pedagogia. Esse negócio de comunicação também não aprendi na Pedagogia. E não só para isso: porque aqui na empresa é uma carreira e Pedagogia não sai para canto nenhum, infelizmente. Só que infelizmente o padrão que está na empresa, você tem que seguir a norma e se você não seguir [...] até para entender um pouco mais essa reunião, porque às vezes eles falam palavras que em Pedagogia não (faz parte do vocabulário) e uma outra coisa que eu senti também é que na parte administrativa fala muita coisa em Inglês e em Pedagogia você não fala.
Sujeito “B” – e ⁵ . (fonte: questionário)	Fiz Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia porque eu também já dei aulas para crianças e depois eu reparei que estava precisando também da parte administrativa por causa do RH, aí eu comecei a fazer processos gerenciais: esses processos gerenciais estão aprimorando mais ainda a minha visão, mas a minha a linha ainda continua na área pedagógica – gosto muito e pretendo futuramente voltar a dar aulas.
Sujeito “B” – e ⁶ . (fonte: questionário)	O RH é movimento: é lidar com pessoas, RH é gostar de pessoas, é saber respeitar e ser totalmente organizado... isso cada vez que passa me motiva mais ainda a continuar no RH .
Sujeito “B” – e ⁷ . (fonte: entrevista)	Na instituição (escola) você é mais vetada, porque o diálogo com pessoas maiores é diferente de com crianças (espaço escolar)... aqui não, você pode ponderar mais, (é possível) chegar direto.
Sujeito “B” – e ⁸ . (fonte: questionário)	A criatividade e o improviso são testados a todo o momento, pois as demandas ocorrem sempre, infelizmente muitas das estratégias que pensamos não podemos praticar, sempre temos que solicitar autorização da Holding ou a um superior para iniciarmos qualquer ação e que muitas das vezes é barrada pelo pensamento diferenciado, pois um professor pensa como um todo e não só na política da empresa.
Sujeito “B” – e ⁹ . (fonte: questionário)	Tudo que a gente faz tem que ser alinhado com os superiores da gente e também com a holding.
Sujeito “B” – e ¹⁰ . (fonte: entrevista)	Semana passada eu me juntei com (SUJEITO A) para uma tarde de treinamento de NR10: primeira turma que a gente deu aqui para estagiário - de NR10 – então todo o processo, todo o andamento que a gente teve [...] interessante até eu pegar essa avaliação de reação para verificar como foi, o que é que eles acharam.
Sujeito “C” – e ¹¹ . (fonte: Relatório)	É importante salientar, que para iniciarmos este projeto tivemos que conhecer a empresa “Y”, sua organização interna, as atividades praticadas pelos funcionários em suas respectivas áreas de trabalho, além de conhecer o papel da fundação para a cidade.

Quadro 7: Vestígios das Formações Discursivas (cont.)

Enunciador / Fonte	Enunciado
Sujeito “C” – e ¹² . (fonte: Relatório)	Era essencial descobrir o que era Educação Corporativa ou gestão de educação em empresas e instituições, era necessário entender o assunto para saber o que iria ser realizado ali [...] ao tempo em que visitava a instituição e descobria percebendo as necessidades e como deveríamos atuar.
Sujeito “D” – e ¹³ . (fonte: diário)	Seguimos para a reunião marcada às 15h30 na empresa “Y” [...] e consegui até falar algumas coisas já, embora eu fique bem nervosa na presença dela, na verdade fico preocupada com toda essa situação, pois não me sinto capacitada para tanta responsabilidade e às vezes penso em desistir... Mas vou tentar, seja o que Deus quiser!
Sujeito “E” – e ¹⁴ . (fonte: diário)	A nossa conversa, nosso diálogo com crianças é diferente com pessoas adultas, então eu acho que na maneira como conversar, na educação corporativa, com faixa etária quase que igual, então seria um diálogo de igual pra igual, com as crianças eu tentaria um diálogo com linguagem delas de uma forma que elas pudessem entender, então eu acho que não seria a mesma coisa não, seria diferente.

(Fonte: estudo da tese)

O primeiro enunciado de “A” em (e¹), ao responder no questionário sobre os fatores que o levaram a ingressar na EC, encontra sustentação e abrigo na produção discursiva sobre EC da comunidade empresarial, ecoando e propagando alguns princípios e definições propostos pelos autores dessa produção. Notamos neste depoimento de “A”, uma consistente evidência de seu movimento de filiação ideológica à discursividade empresarial sobre educação, que suporta os sentidos acionados por ele, que se apropria do saber dizer corporativo para significar o seu trabalho com educação fora do espaço escolar, ressignificando-o.

Essa visão de apresentar a EC como uma evolução dos tradicionais setores de T&D é complementada pelo depoimento de “B” (e²) ao responder sobre o mesmo tema, o qual vinculou os processos de EC ao modelo de competências, que deveriam ser desenvolvidas nos funcionários, agora segundo “A”, para *“prover a organização de capital intelectual para alcançar sua visão institucional”*, conforme relato do terceiro trecho destacado (e³). É possível observar nesses três depoimentos uma adesão de “A” e “B” à produção discursiva sobre EC da comunidade empresarial, que apresenta a EC como instrumento de desenvolvimento do capital intelectual e provimento das competências empresariais (MEISTER, 1999), conforme já indicamos. Eles são profissionais de educação contratados para exercer a função de analistas de RH na empresa “X”, portanto, falar de educação, a partir de sentidos comuns a essa comunidade distinta da

comunidade escolar, funciona como uma “senha de acesso”, um atestado de “proficiência linguística”, um movimento em direção à aceitação e ingresso nessa coletividade e rede de significações. Evidenciam, assim, a ação do pré-construído discurso empresarial em suas FD.

Porém, ao mesmo tempo em que “B” produz um discurso bem alinhado com a produção discursiva empresarial sobre educação, seu discurso apresenta alguns deslizos e deslocamentos importantes. Podemos dizer que “B” é “traída” pelas fraturas do seu discurso. Notamos que a posição de educador emerge no final do segundo trecho do depoimento (e²), no qual fala em “*compreender a singularidade existente em cada pessoa, dar autonomia e respeitar suas limitações*” para propiciar “*aspectos facilitadores da aprendizagem*”: Nesse momento, “B” fala como professora, deslizando da posição de analista de RH e administrador de treinamentos, pois o trabalho com EC não prevê essa compreensão da singularidade, nem o cuidado com a autonomia e limitações dos aprendizes, antes, a busca dum melhor rendimento e performance profissionais promovido pela aprendizagem. Os termos, e seus sentidos, utilizados por “B” nesse final, empurram-no à FD da posição de educador, pois são comuns e partilhados pela comunidade escolar e não empresarial, conforme indentificamos na revisão sistemática. As expressões denotam a emergência da posição de educador que pendula com a de administrador / analista: uma *entre-posição* revelada por sua produção discursiva, a qual aponta para a dinâmica cognitiva que está na base desse movimento subjetivo de “B”, onde ela habita.

Ainda analisando a produção discursiva de “B”, destacamos alguns trechos em que ela revela esse processo de ingresso em novas FD em pleno curso. A sua resposta sobre os saberes e conhecimentos demandados na corporação revela as lacunas que enfrentou ao ingressar na EC. Ao ser entrevistada sobre os desafios encontrados depois de migrar do trabalho escolar para o corporativo, “B” destaca as lacunas de conhecimentos que sua formação inicial em Pedagogia deixou para habilitá-la ao trabalho na corporação, tais como os elementos básicos de estruturação administrativa, como os organogramas, bem como ferramentas de comunicação interna (endomarketing), indicando inclusive sua “carência” de vocabulário para participar melhor das reuniões internas; para “B” essas lacunas são agravadas pela limitação de crescimento interno na carreira dentro da empresa “X”

com uma formação na área de educação, visto que *“Pedagogia não sai para canto nenhum, infelizmente”* (e⁴). Ou seja, ter formação em educação apenas, eliminaria de “B” qualquer possibilidade de crescimento na carreira em “X”.

Dessa forma, “B” aponta que sentia estar limitada e isolada na empresa: *“reparei que estava precisando também da parte administrativa por causa do RH, aí eu comecei a fazer processos gerenciais”* (e⁵), ingressando assim, numa segunda graduação através de um curso sequencial superior (feito em dois anos) numa formação compatível com a Administração. O ingresso de “B” nessa segunda graduação é uma demonstração de um movimento em direção à aquisição de uma nova formação discursiva, a busca de uma competência discursiva, que a ajudasse a conhecer melhor os processos e dinâmicas de uma empresa (lacunas de conhecimentos de sua formação inicial para este espaço de trabalho) e também compreender a linguagem e os vocábulos empregados nas reuniões e atividades internas (lacunas discursivas, do saber dizer e fazer), cuja submissão ao processo formativo, numa segunda graduação, não só ampliaria seu “vocabulário” profissional, bem como lhe forneceria a chave de acessos aos sentidos e significados das expressões, conceitos e termos que *“em Pedagogia você não fala”* (e⁴). Esse é um movimento muito comum para os profissionais de educação que buscam assimilar o conhecimento corporativo de alguma organização, pois o mesmo ocorreu com “A”, que também está terminando sua terceira graduação em Engenharia Elétrica. Essas mobilizações ratificam a nossa proposição de que produzir novos sentidos para sua produção discursiva é também construir novos conhecimentos, pois os novos conhecimentos são resultados desse processo de apropriação e incorporação dos novos sentidos que empregamos para interpretar a realidade, as palavras, os processos e experiências vivenciais. Tanto “A” cursando sua terceira graduação em engenharia, quanto “B” estudando um curso sequencial superior em Processos Gerenciais, assujeitaram-se a uma nova FD, incorporando os novos conhecimentos e sentidos das epistemologias dessas novas áreas de saber, que segundo “B” é um processo onde *“estão aprimorando mais ainda a minha visão”* (e⁵), em outras palavras, a sua capacidade de ver e compreender o mundo.

Interessante observar que “B” conclui sua afirmação em (e⁵) com um advérbio de negação para completar: *“mas a minha linha ainda continua na área pedagógica”*, externando para nós seu dilema e conflito interior de se submeter a uma nova visão

epistemológica e tentar manter a sua inicial “linha” e identidade na “área pedagógica”. A oscilação e dilema de ser um educador, que revela sua face de administrador, no caso de “B” (preponderância da FD de professor), ou mesmo, ser um administrador que ainda mantém vivo o espírito de educador, no caso de “A” (preponderância da FD de administrador), revela a dinâmica desses profissionais da EC, que transitam entre as fronteiras de diferentes formações discursivas, ocupando e oscilando nas suas *entre-posições*. Não é uma ancoragem fixa, antes, fluída e dinâmica; ainda no mesmo enunciado se deslocam e se fixam em posições distintas.

O depoimento de “B” em (e⁶) ratifica esse processo de adesão à FD empresarial, assemelhando-se a uma reprodução da literatura sobre o RH; podemos destacar o seu encantamento pelo setor como um elemento facilitador para essa afiliação discursiva. Os enunciados (e⁷) e (e⁸), extraídos o primeiro de uma entrevista sobre as características do trabalho na EC, feita após um dia de acompanhamento de trabalho de “B”, e o segundo quando este respondeu a um questionário em casa, em relação a sua percepção sobre o ambiente de trabalho, apresentam leituras divergentes quanto à autonomia que se experimenta ao trabalhar nos mundos escolares e corporativos; enquanto, na entrevista, “B” indicou se sentir mais “vetada” no espaço escolar, por ter que filtrar melhor suas palavras ao conversar com crianças, no questionário destacou as limitações e impedimentos que experimenta no trabalho da EC, especialmente por ter “*um pensamento diferenciado*” (e⁸), mais humanista, por pensar “*como um todo*” como já nos referimos, o que foi ratificado em seu depoimento no (e⁹), deste mesmo questionário, no qual revela a força da coerção institucional. Inferimos, que por se sentir mais à vontade e com mais tempo para responder em casa, “B” revelou os problemas da burocracia corporativa e um conflito de visões e de perspectiva de trabalho na EC oriunda de sua formação em Pedagogia, que ainda não havia sinalizado nos encontros e entrevistas presenciais, talvez pelo grande cuidado e discrição que demonstra quando está trabalhando na empresa “X”, postura que já discutimos na noção de *habitus* do tópico anterior. De qualquer forma, é possível interpretar de seu relato, que o conflito de FD (Administrador de treinamentos - Educador) existe e é revelado nas perspectivas de realização de trabalhos, cuja FD do Administrador é hegemônica no espaço discursivo da empresa “X”.

Frisamos ainda, que o depoimento de “B” no (e¹⁰) elucida bem o exemplo de

uma FD assimilada, pois ao falar de um trabalho conjunto realizado com “A”, afirma com naturalidade o uso corriqueiro de aplicação de uma avaliação: “*avaliação de reação*”, termo comum nos ambientes corporativos, porém, cuja expressão é quase que desconhecida nos espaços escolares e acadêmicos, que abordam com outra perspectiva o conceito de avaliação, ofertando, inclusive, disciplinas específicas para tratar este assunto nas licenciaturas. Porém, quando “B” adjetiva a avaliação como “*de reação*” o sentido de avaliação – identificado como de grande interesse nas comunidades discursivas escolar e empresarial no trabalho de revisão – é deslocado da perspectiva, normalmente, associada a uma atividade processual, diagnóstica ou de verificação da aprendizagem, entre os referenciais pedagógicos, como Hoffman, Luckesi e Vasconcellos, entre outros, para mobilizar o sentido de verificação da eficiência e eficácia preconizada por Kirkpatrick (1976) em quatro níveis, cuja avaliação de reação atenderia ao primeiro nível. O depoimento de “B” aponta para a adesão a essa FD pragmática da comunidade empresarial, diferenciando-o da perspectiva mais formativa e humanista que o sentido de avaliação assume na comunidade escolar. A naturalidade com que foi empregada e ausência de observações quanto à perspectiva da avaliação empregada na corporação, durante a entrevista, indicam o processo em curso de adesão à FD da comunidade empresarial, através da ressignificação de conceitos clássicos da área educacional, como avaliação e aprendizagem, atribuindo-lhes novos sentidos, o que nos remete ao processo inconsciente de apropriação ideológica, que os deslizamentos nas FD evidenciam neste caso.

Os sujeitos “C” e “D”, que estavam tendo seu primeiro contato com a EC, oferecem-nos algumas pistas de como esse processo de apreensão do conhecimento corporativo e adesão às FD encontradas na empresa “Y” são iniciados. “C” relata em seu depoimento elaborado no relatório de descrição das suas atividades, que o passo inicial foi “*conhecer a empresa “Y”, sua organização interna, as atividades praticadas pelos funcionários em suas respectivas áreas de trabalho, além de conhecer o papel da empresa “Y” para a cidade*” (e¹¹), indicando que o diagnóstico realizado nos diversos setores forneceu a primeira pista para a apropriação do conhecimento produzido e difundido naquela corporação e sobre o que seria necessário saber fazer e dizer para ingressar nela; neste relato, “C” nos fornece o seu percurso cognitivo para assimilar o conhecimento corporativo

(EINSENHARDT e SANTOS, 2002) da empresa “Y”, seu esforço para decifrar, pois não são transparentes, a organização interna, as relações de poder, o que fazem e como fazem o trabalho (os funcionários de “Y”) e a relação estabelecida entre a empresa “Y” e seu entorno. Trata-se de uma busca intelectual para participar da rede de significações internas.

Ainda nesse processo de assimilação e filiação ideológica, “C” indica, no segundo depoimento do mesmo relatório, que buscou nas leituras sobre EC informações adicionais, as quais foram complementadas com o diagnóstico e experiência prática vivida para habilitá-lo a desenvolver seu papel de educador lá: *“ao tempo em que visitava a instituição e descobria percebendo as necessidades e como deveríamos atuar”* (e¹²). Os enunciados de “C” externam as estratégias adotadas por ele para fazer essa migração cognitiva do trabalho como professor de Ciências para o trabalho de educador na corporação “Y”: trata-se de um complexo processo de aprendizagem obtido através de estudos, leituras, observações e diálogos com os trabalhadores e líderes de “Y”; nesse processo, “C” apreende novos saberes e conhecimentos para realizar o trabalho educativo, numa dinâmica em que a construção de novos conhecimentos propicia a produção de novos sentidos em sua produção discursiva demandada para trabalhar com educação num novo espaço. Ao procurar entender *“como deveriam atuar”*, explicita-se a percepção da falta, pois o papel de professor de Ciências já havia sido experimentado em três estágios obrigatórios (400h prevista no Currículo do seu curso), mas o papel de ser educador numa corporação era novo, precisava ser apreendido e vivenciado com leituras, atividades práticas e observações atentas para decifrar como o conhecimento se movia em “Y” e o que seria preciso fazer e saber para participar de seu fluxo, ou seja, como se filiar a este processo.

Agora, destacamos um relato de “D” no seu diário de campo, marcado por forte simplicidade e sinceridade, através do qual conseguimos identificar alguns vestígios da dinâmica presente nas relações imaginárias entre interlocutores em seu início, determinando-lhes o que pode e deve ser dito na troca de sentidos que os enunciados colocados em movimento na comunicação entre ambos promovem. “D”, estudante do último semestre de Licenciatura em Ciências da Natureza, confessa que se sentiu muito nervosa e apreensiva na primeira reunião na empresa “Y”, na presença da pesquisadora indicada por essa empresa para coordenar o projeto de

implantação de uma unidade de EC. Trata-se de uma pesquisadora, Doutora da USP, muito experiente, que já foi membro e secretária da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) por cerca de sete anos, com vasto conhecimento e diversas publicações na área das Ciências da Natureza, especialmente, Biológica. Depois da primeira reunião, “D” escreve em seu diário: *“consegui até falar algumas coisas já, embora eu fique bem nervosa na presença dela [...] pois não me sinto capacitada para tanta responsabilidade e às vezes penso em desistir”* (e¹³). O depoimento de “D” expõe esse jogo imaginário (ORLANDI, 2002) no qual, como interlocutora, posiciona-se: no lugar de uma estudante que sente estar sendo avaliada por uma professora muito competente, portanto, muito exigente. A pressão que experimenta é tão grande que pensa em desistir do projeto por não se sentir a altura do desafio, ou mesmo, de dialogar com sua coordenadora. Algumas dessas inferências que trago aqui foram subsidiadas por outras informações obtidas em conversas informais que tive com “D” insistindo para que permanecesse no projeto, perspectiva que foi endossada por uma postura simples e acolhedora da coordenadora que ela tanto temia. De qualquer forma, é possível verificar como esse jogo de posições e representações imaginárias das FD operam, pois “D” evidencia seu dilema interno: “quem sou eu para falar com ela... ou será que sou capaz de estabelecer um diálogo competente sobre os temas que me serão solicitados?” essa construção imaginária determina, na cabeça de “D”, o que pode e deve ser dito (ou não) num determinado espaço com determinado interlocutor presente. Seu silêncio inicial falou muito, pois ele era fruto desse intenso e angustiante jogo de posições imaginárias vivenciadas por ela. Nesse caso, mais uma vez, “D” apela para sua convicção religiosa para encarar o desafio: *“Mas vou tentar seja o que Deus quiser!”* (e¹³), deslocando-se assim do lugar de uma estudante de Ciências pressionada para o de uma Cristã confiante, posição subjetiva que parece ter-lhe oferecido algum conforto e coragem para prosseguir, pois prosseguiu no projeto até o fim e ainda continuou após essa etapa de estudo.

Por fim, trazemos a resposta de “E” à entrevista, sobre sua visão do conceito de educação, se ele era o mesmo ou se modificava na EC. Antes de concluir que seria diferente, “E” argumentou em (e¹⁴) que a própria maneira de conversar seria diferente na EC, que na educação escolar, com as crianças e adolescentes do ensino fundamental *“tentaria um diálogo com linguagem delas de uma forma que*

elas pudessem entender” (e¹⁴); seu depoimento, advindo da reflexão sobre suas experiências simultâneas na EC e no estágio escolar, revelam sua consciência de que era preciso se filiar a formas bem distintas de conversar e educar na escola e na corporação, enfim, diferentes FD's.

Em todos esses casos destacados, foi possível observar o deslocamento subjetivo e discursivo dos sujeitos, sua adesão ou fixação em alguma FD para significar e produzir sentidos em suas falas sobre EC, espaço em que transitam discursivamente ocupando uma *entre-posição*, dinâmica e fluída, a partir da qual se autorizam e produzem seus discursos sobre suas práxis profissionais. Os enunciados destacados neste tópico nos ajudam a alcançar parcialmente o objetivo geral proposto, sustentando a realização dos três objetivos específicos, especialmente, o O₃, que se dispôs a identificar as FD incorporadas e apagadas pelos educadores ao ingressarem nas corporações.

5.4.4 Os rastros dos interdiscursos e pré-construídos:

Na perspectiva epistemológica desta pesquisa, colocamos a noção de interdiscurso para relacionar a produção discursiva dos sujeitos acompanhados com a dimensão social, coletiva, externa a eles, procurando exemplificar como alguns discursos estabelecem relações de delimitações com outros discursos, explícita ou implicitamente, constituindo-se assim, a partir da estruturação de formações discursivas que são acionadas e que falam antes. Algumas dessas FD foram assimiladas inconscientemente e operam como pré-construídos, os quais são, portanto, capazes de desvendar a ilusão destes sujeitos, demonstrando que eles não são a origem do que dizem e que existem outras formas de dizê-lo. Dessa forma, elaboramos o quadro oito, acrescentando uma terceira coluna para indicar possíveis relações discursivas, FD acionadas ou evidências da ação do pré-construído nos enunciados:

Quadro 8: Interdiscursos e relações de delimitações

Enunciador	Relações discursivas e FD acionadas	Enunciado
<p>Sujeito "A" – e¹. (fonte: questionário)</p>	<p># Discurso empresarial sobre EC. # Discurso Acadêmico sobre EC. # Modelo Oriental de GC. # Modelo de Competências.</p>	<p>Trata-se de uma verdadeira quebra de paradigmas e não tem como deixar de transformar-se ao dar-se conta do dinamismo deste processo. A EC diferencia-se substancialmente dos centros de treinamento corporativo, pois está relacionada com a competência necessária demandada pelo mundo do trabalho e, nesta perspectiva, trabalha-se o conjunto de saberes ou conhecimentos necessários, habilidades ou o saber fazer numa dada situação prática em conjunto com as atitudes requeridas; modelo diferenciado do treinamento corporativo clássico que preocupava-se somente com os saberes/conhecimentos.</p>
<p>Sujeito "A" – e². (fonte: entrevista)</p>	<p># Epistemologia da Prática. # Reflexividade de Schon. # Avaliação da Eficácia de Donald Kirkpatrick. # Avaliação da Aprendizagem escolar (Celso Vasconcellos).</p>	<p>É muito eficiente esse treinamento no local de trabalho, porque você já vai aprender fazendo... você já está medindo a eficácia do treinamento na hora. O outro treinamento não, ele vai aprender aqui e depois é que a gente vai verificar no local de trabalho se ele está aplicando e porque ele não está aplicando, através da avaliação de eficácia. Esse outro, no local de trabalho, ali ele já está fazendo, ali você já está verificando a eficácia do treinamento naquele mesmo momento.</p>
<p>Sujeito "A" – e³. (fonte: questionário)</p>	<p># Aprendizagem Significativa - Ausubel. # Pedagogia Libertária – Paulo Freire. # Universidade Corporativa – J. Meister.</p>	<p>A realização da aprendizagem significativa e transformadora pode ampliar a compreensão sobre a contribuição da educação corporativa na aprendizagem gerencial.</p>
<p>Sujeito "B" – e⁴. (fonte: diários)</p>	<p># Modelo de Competência. # Discurso empresarial sobre EC. # Discurso Acadêmico sobre EC. # Modelo Oriental de GC. # Discurso da Empregabilidade.</p>	<p>Na empresa todo dia é um aprendizado, assim como na instituição de ensino. A empresa me proporciona ter conhecimentos, ter atitudes, por que se eu não tiver atitudes eu também não consigo seguir minha carreira; eu sei que o conhecimento é muito importante, a postura é muito importante e a vestimenta também é muito importante.</p>
<p>Sujeito "B" – e⁵. (fonte: questionário)</p>	<p># Discurso empresarial sobre EC. # Discurso Acadêmico sobre EC. # Discurso da Empregabilidade.</p>	<p>Os líderes percebem que os eventos e a aprendizagem tem que ser constante e que se configuram como oportunidades de crescimento de ascensão na carreira profissional associadas aos resultados.</p>

Quadro 8: Interdiscursos e relações de delimitações (cont.)

Enunciador	Relações discursivas e FD acionadas	Enunciado
Sujeito “D” – e ⁶ . (fonte: memorial)	# Discurso Religioso. # Ludicidade. # Linguagem Artística.	Bem, sou evangélica desde criança embora só me converti depois dos 15 anos. Na igreja aprendi a lidar com as pessoas, aprendi a liderar, e já atuei como Arquivista da orquestra, Líder de dança , Professora de Escola Bíblica Dominical onde já fiz curso de capacitação , também secretária da EBD , Coordenadora de eventos da Secretaria de Missões , já trabalhei com o Teatro , cantei em quarteto , Maestrina de coral, Regente de grupo de louvor, Toco Contra-baixo e hoje toco Clarinete na Orquestra Tributos ao Rei, pois tenho curso de música básico pelo centro social da igreja. Também já fiz um curso em Jocum lugar intitulado Universidade das Nações , onde aprendi dança, teatro, práticas circênces dentre outras...

(Fonte: estudo da tese)

Identificamos no primeiro depoimento de “A” (do Quadro 8) em (e¹), e também nos dois depoimentos de “B” em (e⁴) e (e⁵), uma forte adesão à produção discursiva sobre educação da comunidade empresarial, que caracterizamos na revisão sistemática; eles foram extraídos do questionário sobre as questões relativas à caracterização da EC e do diário em que “B” relata aspectos singulares de seu trabalho nessa área. Tanto “A” como “B” reproduzem fielmente nesses enunciados a perspectiva de compreensão da EC como um processo evolutivo dos antigos setores de T&D, os quais incorporaram o modelo de competência constituído como um discurso consensual na América Latina dentro da produção sobre educação profissional, eficácia e empregabilidade, numa linha argumentativa muito similar a que Meister (1999) e Éboli (2004) ajudaram a propagar dentro dessa CD empresarial. As expressões utilizadas por eles acionam os sentidos implícitos na produção discursiva empresarial, apontando para a existência de marcas nos seus dizeres de um discurso anterior incorporado à sua concepção de educação, que foi reformulada e ressignificada.

Já sinalizamos em outros momentos, que discordamos desta abordagem restrita de compreensão da EC: na própria revisão indicamos uma perspectiva discursiva encontrada nas produções acadêmicas sobre o tema que apontam para outra possibilidade de abordagem e entendimento apagada na discursividade empresarial, e, por conseguinte, nos dizeres de “A” e “B” que também poderiam ser

outros. Entendemos que seus enunciados estão atravessados pelas condições de produção de seus discursos, os quais foram feitos do interior de uma corporação, de grande porte, multinacional e ocidental, fortemente, influenciada pelo modelo norte-americano – origem do conceito de universidade corporativa, cujo modelo de aplicação nas empresas brasileiras está sendo feito em substituição aos antigos T&D e que aderiu ao modelo de competências e avaliação da eficácia. Ainda, a partir da revisão, podemos indicar o modelo oriental de Nonaka e Takeuchi (2008) que é divergente do modelo ocidental de educação baseada no ensino, focando mais nas aprendizagens e processos de socialização, os quais não figuram e nem são referenciados nas falas de “A” e “B”, por não compartilharem das mesmas condições de produção discursiva (CP) do modelo de EC oriental. A própria noção de competência indicada por eles, como a aplicação do conjunto do conhecimento, somado à habilidade e complementado por atitudes, comumente denominado de “CHÁ” nas CD corporativas, reforçam a nossa interpretação, visto que existem muitas outras definições e possibilidades de compreensões para a noção de competência na literatura educativa, tais como a definição proposta por autores como Perrenoud (1997), para quem é entendida como a capacidade humana para mobilizar diferentes recursos cognitivos para solucionar problemas e enfrentar desafios, uma perspectiva distinta da noção de competência empresarial do “CHA” indicada.

Ao contrastar os discursos de “A” e “B” sobre EC com outros discursos e perspectivas encontradas sobre o mesmo tema, estamos apontando para uma relação de delimitação, adesão e/ou apagamento de divergentes FD, através dos quais seus dizeres “individuais” se inserem e conectam com uma produção coletiva mais abrangente, desvelando as conexões entre as dimensões pessoais e subjetivas do discurso individual de um sujeito com as dimensões coletivas e sociais que ele estabelece ao assumir os sentidos sustentados pelos interdiscursos a partir dos quais irrompe. O discurso é um exemplo emblemático da relação macro e microsocial produzida pelos complexos processos cognitivos dos sujeitos através da linguagem.

O segundo depoimento destacado de “A” em (e²), obtido numa entrevista respondida por ele sobre as especificidades da avaliação na EC, segue uma interpretação semelhante: ao falar sobre o tipo de avaliação utilizado na empresa, o

seu discurso nos transporta à noção de avaliação proposta por Kirkpatrick (1976) para as empresas, a qual preconiza uma sequência de quatro níveis de verificação da aprendizagem organizacional: inicia no primeiro nível da reação, que deve conferir as impressões iniciais que o treinamento provocou nos participantes, para em seguida poder recuperar a avaliação da aprendizagem, em que se deve verificar a assimilação dos conteúdos e temas desenvolvidos, partindo em seguida para o terceiro nível, a avaliação de eficácia, em que se confere se os conhecimentos apreendidos estão sendo de fato aplicados e transferidos para o trabalho e, por fim, a avaliação de retorno sobre o investimento, que busca verificar o retorno financeiro obtido pela atividade formativa. “A” ao relatar que “*é muito eficiente esse treinamento no local de trabalho, porque você já vai aprender fazendo...*” (e²) e que dessa forma se poderá verificar se “*ele está aplicando [...] através da avaliação da eficácia*”, fazendo uma referência direta e explícita ao modelo de avaliação de Kirkpatrick, assumindo a concepção instrumentalista e pragmática que está subentendida nessa proposta: ao fazer isso, “A” apaga a perspectiva processual, diagnóstica, emancipatória e humanista que carrega de sentido o conceito de avaliação empregado nos discursos escolares e acadêmicos, a avaliação da aprendizagem escolar (VASCONCELLOS, 2007). Não só isso, essa perspectiva demonstra profunda afinidade com a epistemologia da prática e com a noção de reflexividade profissional proposta por Schon, na qual é a atividade empírica, o fazer no trabalho, que dirige o processo de aprendizagem e não uma abordagem teórica prévia, que é praticada no mundo escolar / acadêmico; a avaliação da eficácia seria produto dessa produção discursiva e epistemologia sobre o processo de ensino e aprendizagem nas corporações, mais coerente com os objetivos e finalidades da EC, espaço onde “A” parece se posicionar ao produzir seus discursos e enunciados durante a entrevista.

O terceiro depoimento de “A”, destacado no Quadro 8 em (e³), foi obtido a partir de uma produção feita fora do espaço de trabalho para responder ao questionário sobre os resultados da EC; notamos que “A”, escrevendo em casa, sinaliza para um deslocamento curioso quando trata da aprendizagem na EC: embora aborde a EC e sua contribuição para a aprendizagem gerencial, remetendo-nos para as perspectivas de Meister (1999) em relação ao trabalho da EC, “A” indica também ocupar outra posição, agora de professor, educador, ao afirmar que: “A

realização da **aprendizagem significativa e transformadora** pode ampliar a compreensão sobre a contribuição da educação corporativa [...]” (e³). Identificamos e destacamos nesse trecho do seu enunciado duas expressões clássicas à FD de um professor: a referência ao conceito de Aprendizagem Significativa, remetendo-nos à teoria de Ausubel (1976), típica da aprendizagem escolar e amplamente difundida nas licenciaturas para capacitar os professores sobre procedimentos didáticos, uma perspectiva bem distinta da aprendizagem que destacamos das referências de “A” no relato anterior durante uma entrevista na empresa. Ao incorporar a aprendizagem significativa para seu uso na EC, “A” comete um deslizamento discursivo e subjetivo, revelando a ação do discurso pré-construído em sua formação docente: um discurso que se opõe à perspectiva construída em sua enunciação anterior sobre a EC. O deslizamento discursivo de “A” revela aspectos do seu movimento cognitivo: ele está “contrabandeando” conceitos entre os mundos escolares e corporativos para equacionar e equilibrar os conhecimentos e saberes construídos nestes dois espaços; fala agora da posição educador, interpretação que é reforçada pela sua expressão seguinte, “transformadora”, termo muito conhecido dos professores e comum à produção discursiva da Pedagogia Libertária de Paulo Freire, cujo sentido é a liberdade de pensamento, autonomia e emancipação humana que a educação pode propiciar: perspectiva divergente do sentido atribuído à educação e aprendizagem no mundo corporativo, como já indicamos. Parece-nos que, ao escrever em casa, de outro lugar empírico, distante fisicamente das condições de produção discursiva encontradas na corporação e através de uma elaboração mais formal (escrita e não falada), “A” incorpora a FD de educador, fazendo referências explícitas e diretas para interdiscursos e referenciais clássicos do mundo escolar, embora esteja se referindo aparentemente ao mesmo tema que foi abordado anteriormente durante a entrevista no trabalho, na corporação “X”: sobre o processo de aprendizagem na EC.

Concluimos a análise do Quadro 8 através do depoimento de “D” em (e⁶), elaborado em seu memorial para relatar sua trajetória acadêmico-profissional, cujas FD acionadas nesta produção fazem referências explícitas a alguns interdiscursos. Suas descrições nos fizeram compreender melhor alguns de seus movimentos e posicionamentos discursivos realizados durante o estudo. O relato de “D” nos fornece pistas e indícios sobre seu recorrente uso do discurso religioso, bem como o

seu refúgio na linguagem artística e lúdica: “D” possui uma história pessoal, desde a primeira infância, marcada pela participação com seu núcleo familiar numa igreja evangélica tradicional; foi nesse espaço que teve os primeiros contatos com a linguagem artística e lúdica, bem como exerceu a docência e liderança em atividades religiosas. O discurso religioso, revelado em muitas de suas produções discursivas, é um traço muito forte na vida de “D”, pois independente do espaço ou lugar empírico de onde fala, recorre a ele e se abriga à sua sombra.

Compreendemos melhor essa “ancoragem” de “D” na FD religiosa por causa da sua história de vida relatada no memorial, do qual extraímos apenas um pequeno trecho para elucidar a força das marcas de uma experiência religiosa e o impacto que a inscrição numa FD religiosa familiar desde a mais tenra infância pode gerar em um sujeito: o que foi assimilado do discurso religioso, da linguagem artística e da ludicidade emergem em novos lugares, como o ambiente de trabalho e o espaço de estudo na universidade, irrompem nas novas posições exigidas pelas coerções institucionais, desses novos espaços, como um discurso outro, pré-construído através de um interdiscurso que abriga, dá segurança e sustentação aos sentidos de seu dizer.

Enfim, selecionamos alguns trechos das produções discursivas dos sujeitos acompanhados, os quais acreditamos exemplificar o processo de delimitação e relações que os discursos podem acionar com outros discursos, convergentes ou divergentes, a partir do qual se estrutura e assume sentidos através de um dizer já dito, que pode ser modificado ou mantido em suas produções seguintes. Os achados destacados nesses enunciados indicam os rastros deixados pelos interdiscursos que foram acionados: trazê-los à tona, faz parte da nossa tarefa de caracterizar os processos de construções discursivas dos sujeitos, deflagradas pelo seu ingresso em um novo espaço profissional, proposição prevista especialmente no objetivo geral desta pesquisa.

5.4.5 A construção do Saber Profissional:

Procuraremos agora destacar e analisar os indícios do processo de construção do saber profissional que foram deixados nas produções discursivas dos sujeitos

acompanhados, ou seja, encontrar e indicar quais vestígios desse processo podem ser interpretados e discutidos para nos ajudar a compreender a mudança e mobilização cognitiva que estes sujeitos vivenciaram ao transitarem do mundo escolar para o mundo corporativo, trabalhando com a educação nesses dois espaços divergentes. Retomamos aqui, brevemente, que compreendemos saber profissional como o conhecimento pessoal em ato, algo imanente: ele é o movimento empregado pelos sujeitos para mobilizar recursos cognitivos que lhes auxiliem a enfrentar os seus problemas e desafios profissionais cotidianos.

Retomando a metáfora de Schon (2000), poderíamos dizer que o saber profissional seria um filme, e, quando o sujeito relata em sua produção discursiva o percurso seguido para responder aos improvisos do trabalho, resolver os problemas e superar os desafios encontrados nele, ele está nos fornecendo as fotografias, recortes e peças de um quebra-cabeça, de um mosaico que precisa ser montado para produzir sentido: os sujeitos fornecem as pistas do que denominamos de saber profissional.

Além de destacar algumas falas e discuti-las à luz da noção de saber profissional, organizamos também o Quadro 9, contendo os enunciados dos sujeitos com as marcas deste conceito deixadas nesse processo. Acrescentamos neste quadro uma coluna para indicar as características das fontes utilizadas por eles para construir seu saber profissional sobre EC, pois entendemos que o sujeito pode acionar tanto elementos informais, práticos e vivenciais para elaborá-lo, a exemplo da observação, orientação e supervisão de um profissional mais experiente, como também, pode buscar fontes mais formais, tais como conhecimentos sistematizados, leituras e formações específicas para assimilar conteúdos que serão aplicados e contrastados com sua realidade laborativa. Vejamos, então, o Quadro nove elaborado através dos enunciados registrados para, em seguida, aprofundar a análise com outros depoimentos registrados no trabalho de campo:

Quadro 9: Os indícios da construção do Saber Profissional

Enunciador	Característica das fontes utilizadas para o saber	Enunciado
Sujeito "A" – e ¹ . (fonte: questionário)	# Fontes escolares e acadêmicas formais. # Fontes informais e socializações entre pares.	Assim, a participação em eventos relacionados com a unidade de negócio é incentivada, como mecanismo para a educação continuada. Também são relevantes as formações complementares relacionadas com os cursos de extensão, pós-graduação e graduação em centros de excelência de ensino. O aprendizado individualmente construído neste processo é compartilhado pelos membros da equipe na forma de sínteses e apresentações visando a melhoria do processo.
Sujeito "B" – e ² . (fonte: entrevista)	# Fontes acadêmicas formais. # Fontes informais e socializações entre pares.	Então já estou fazendo uma outra formação , estou fazendo uma faculdade de processos gerenciais, porque o que acontece: você quando trabalha em RH, você sente falta de algum conteúdo, que infelizmente em Pedagogia não tem, essa parte de seleção, classificação... gerenciar mesmo. Na faculdade você encontra muita coisa atualizada e encontra muita gente que pode te dar sugestões , pretendo ampliar.
Sujeito "B" – e ³ . (fonte: entrevista)	# Fontes formais dos documentos e normativos da corporação.	Normalmente a gente consulta as normas da empresa, sempre os regulamentos (internos) da empresa. (O trabalho) rotineiro ele não é: sim, os processos acabam sendo iguais, mas a cada dia é uma surpresa nova, um aprendizado novo [...] antes não tinha os cursos (projetos para a área de estágio) e a gente é que criou.
Sujeito "B" – e ⁴ . (fonte: questionário)	# Fontes informais; socializações entre pares; orientação de superiores.	Acompanhei professores, alunos, líderes e o RH na produção dos materiais e na organização das salas e dar assistência na parte administrativa dos treinamentos. Não poderia deixar de citar sobre meu mentor (Sujeito A) que me ensinou muito, teve paciência, dedicação e hoje muita das coisas que faço é seguindo o exemplo do meu querido professor.
Sujeito "E" – e ⁵ . (fonte: entrevista)	# Fontes formais, acadêmicas e leituras de textos acadêmicos (artigos e livros) e de textos informais na internet.	Esse campo de atuação do professor fora do ambiente escolar pra mim foi uma coisa nova, eu aprendi isso na disciplina de educação em espaços não formais , então quando eu paguei a disciplina foi que eu comecei a pesquisar sobre isso , até porque a disciplina exigia, então na internet mesmo, artigos, trabalhos, o livro que lemos, os projetos que os alunos apresentaram na sala foram assim dando ideia de como o profissional poderia atuar em outros espaços fora da escola.
Sujeito "E" – e ⁶ . (fonte: entrevista)	# Fontes formais da documentação corporativa; fontes informais oriundas do contato e entrevistas aos funcionários e gestores.	Bom, eu preciso saber o que move a empresa, quadro de funcionários, que áreas esses funcionários trabalham, qual a relação que eles tem entre si dentro da empresa, que atividades são desenvolvidas dentro da empresa , pra daí eu ver como eu poderia tá auxiliando os profissionais, os funcionários dentro das suas atividades.
Sujeito "C" – e ⁷ . (fonte: diários)	# Fontes informais, internet e orientação dos superiores hierárquicos.	A reunião do dia 28 de Novembro buscou, de nossa parte, conhecer toda a divisão de laboratórios da empresa "Y", tendo como principal função, analisar quais os principais cursos, palestras e/ou oficinas, necessárias para uma melhor capacitação dos funcionários lá inseridos. Para que isso acontecesse, deveríamos conversar com o responsável de cada setor da empresa "Y".

Quadro 9: Os indícios da construção do Saber Profissional (cont.)

Enunciador	Característica das fontes utilizadas para o saber	Enunciado
Sujeito “C” – e ⁸ . (fonte: diários)	# Fontes informais; socializações e troca de informações entre pares.	Ao discutirmos sobre as planilhas digitais, chegamos ao ponto mais esperado, discutir quais melhorias eram necessárias para um melhor funcionamento da área analisada [...] No dia 02 de Dezembro, reunimo-nos no Núcleo de Extensão para análise dos dados obtidos durante a visita a empresa “Y”. A reunião foi muito rápida, onde conversamos com nossa nova colega de trabalho: está esclareceu-nos sobre algumas áreas da Fundação que não visitamos (Fotografia – Limpeza – Guariteiros). Depois de colocar os dados em dia, construímos uma tabela com todos os dados adquiridos durante nossa estadia na empresa “Y”.
Sujeito “E” – e ⁹ . (fonte: diários)	# Fontes informais; socializações e troca de informações entre pares.	Esse momento levantamento de dados eu achei muito importante não só por conta dos dados, mas porque foi nosso primeiro contato direto com os funcionários e nesse contato percebemos que há muitos funcionários da instituição que estão concluindo ou já concluíram cursos de licenciatura [...] O nosso contato com o pessoal do laboratório foi bem legal, eles nos receberam bem, e isso no início é muito importante por que nos passa uma certa segurança [...] o fato é que saímos cheios de informações, dados pra organizar e dados também buscar juntos aos nossos parceiros, eu diria que esse foi o dia mais produtivo, consequimos muito material pra trabalhar.
Sujeito “D” – e ¹⁰ . (fonte: diários)	# Fontes informais, internet; socializações e troca de informações entre pares e superiores.	Fomos apresentados aos “chefes” de cada setor para que através deles percebêssemos o que os funcionários precisam para melhorar em suas funções. Em todos os departamentos pude perceber a boa recepção e curiosidade de todos pelo que trata o projeto [...] em todos os outros setores falamos diretamente com os funcionários onde percebi que ficaram bem empolgados com a possibilidade de fazer novos cursos. Foi muito boa a experiência [...] nos reunimos no NEPP onde já sabendo das demandas dos funcionários e já devidamente orientados sobre quais parceiros procurar para cada área, nos dividimos em duplas e fomos aos locais.

(Fonte: estudo da tese)

Começaremos nossa análise dos indícios do processo de construção do saber profissional, retomando a informação que já abordamos de “A” e “B”, as quais estão disponíveis em seus currículos e foram citadas nas entrevistas: lembramos que “A” está concluindo sua terceira graduação em Engenharia Elétrica (Licenciado em Eletricidade e Matemática), formação inicial que lhe permitiu ingressar como técnico na empresa “X” e cuja habilitação, complementada pela formação em engenharia elétrica, permite-lhe dialogar com mais propriedade e atender as demandas educativas dos diversos setores técnicos da empresa. Por sua vez, “B” no primeiro

depoimento registrado na entrevista indicou que sentiu falta de conteúdos e competências da área administrativa, tais como os procedimentos demandados para seleção de pessoas e comunicação interna, levando-a a buscar uma segunda graduação, agora em processos gerenciais. A leitura de seu currículo *vitae* nos revela que, antes de sua graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, “B” cursou administração de empresas e Direito até o terceiro semestre, além de já ter acumulado experiência profissional na área de contabilidade e rotinas trabalhistas em outras corporações antes de ingressar na empresa “X”.

A experiência pregressa de ambos, em outras áreas, fonte de acúmulo de saber informal, pragmático, bem como a busca por novos conhecimentos acadêmicos formais advindos dos estudos nas demais graduações, apontam para importância dedicada por eles à combinação de fontes de conteúdos formais e informais para construção dos saberes profissionais demandados na EC. “B” indica ainda, no seu relato em (e²), que busca na universidade não somente conhecimento atualizado, mas gente com experiência profissional para socializar ideias e projetos. Embora a noção de saber profissional esteja constituída a partir de elementos advindos de uma dimensão tácita, implícita, o produto de sua utilização é externo e social, podendo ser observado em algum produto, atividade, processo ou ação profissional. Para alcançar os resultados esperados do seu trabalho na EC, “A” e “B” nos indicam que vão buscar subsídios em conhecimentos formais, instituídos e difundidos no mundo acadêmico / escolar, em literatura autorizada e eventos formais e temáticos, como o primeiro depoimento de “A” em (e¹) indica, combinando o conhecimento adquirido em fontes formais com trocas de experiências e socializações profissionais informais com os pares: assim, para se habilitar para a realização do trabalho na EC, os sujeitos nos indicam que acionam informações e conhecimentos em duas bases distintas, uma formal, teórica e abstrata dos espaços acadêmicos e escolares e outra mais fluída, pessoal, experiencial e informal, própria das atividades e práxis construída nos espaços de trabalho da EC.

O segundo relato de “B” em (e³) nos indica uma fonte formal de informação muito específica e solicitada pelos profissionais de educação na EC: são os documentos, relatórios, normas, regulamentos e orientações corporativas internas, os quais oferecem os limites e parâmetros de atuação e se constituem em uma base

muito importante para a autorização profissional na EC. Como atuam em um nível intermediário na hierarquia organizacional, ocupando uma posição intermediária, entre os executivos e os técnicos, é muito comum que sejam demandados a produzir documentos internos, tais como o *projeto de estágio* citado por “B” em (e³) ou mesmo o material didático, livro ou normas, como os indicados na produção de “A” no início deste capítulo.

Antes de seguir com o (e⁴) de “B”, sobre o seu percurso de habilitação e autorização profissional para trabalhar na EC, relembro aqui um trecho do relatório de “C”, o (e¹²) do Quadro 7: *“Era essencial descobrir o que era Educação Corporativa [...] era necessário entender o assunto para saber o que iria ser realizado ali”*. “C” indica que realizou leituras sobre EC e, também, consultou documentos internos da empresa “Y” nesta fase inicial de preparação para o trabalho. Esta menção à busca de leituras sobre EC só encontramos nos iniciantes, “C”, “D” e “E”, que vivenciavam o primeiro contato na EC e que conseguimos acompanhar seus processos desde o primeiro momento; inferimos que “A” e “B” passaram por algo similar, mas como já faz muito tempo, não fizeram nenhuma referência a estes primeiros aprendizados.

O enunciado de “E” em (e⁵) e no (e⁶), ao responder a uma pergunta direta na entrevista sobre as fontes consultadas para o trabalho na EC e outra sobre os saberes demandados nesse espaço, revelam que a primeira vez que pensou no trabalho do professor fora da escola foi cursando uma disciplina sobre Educação em Espaços não formais, componente curricular cada vez mais comum nos cursos de Licenciaturas. Portanto, seu primeiro contato foi teórico, subsidiado por leituras de livros e artigos, bem como pela socialização de experiências diversificadas dos colegas sobre a exploração do trabalho pedagógico fora da escola: “E” revela que seu primeiro passo foi feito através de pesquisa num espaço acadêmico, aprendizagem que foi complementada pela socialização em aula e, especialmente, pela sua inserção na empresa “Y” onde pôde observar *“o que move a empresa [...] que atividades são desenvolvidas...”* (e⁶), combinando as fontes formais com outras informais.

A construção do saber profissional de “C”, “D” e “E” está numa fase diferente: como se trata de um projeto experimental, piloto, não haveria tempo para uma formação específica e mais extensa (como outra graduação) em algum espaço

escolar externo, até porque a sua formação em ciências da natureza apresentou forte aderência com as atividades desenvolvidas na empresa “Y”, e, essa busca por maior especialização, em algum ramo do conhecimento corporativo, tende a acontecer depois de certo tempo de trabalho. Ressaltamos, também, que as leituras sobre os regulamentos das empresas, foram citadas tanto pelos sujeitos mais experientes, como os iniciantes, o que sugere se tratar de uma fonte de consulta permanente à construção do saber profissional dentro da EC.

Retomando o relato de “B” em (e⁴), que revela ter sido estagiária de “A” no início do seu trabalho na empresa “X”; encontramos uma referência interessante do seu percurso pessoal de apreensão do trabalho na EC: além de acompanhar profissionais e processos formativos, “B” destaca o papel de mentor assumido por “A”, que destacamos em seu enunciado em (e⁴), indicando a influência exercida por ele, mais experiente na corporação e na EC, influenciando, assim, à construção do saber profissional e autorização de “B”. Entendemos que muito do que é construído subjetivamente como saber passa por esse processo de observação, assimilação e imitação de profissionais mais experientes, que admiramos e que, de alguma forma, marcam nossa trajetória de formação. O relato de “B” em (e⁴), registrado em seu diário, além de sinalizar para o cuidado e compromisso que foi adotado por ela em relação à pesquisa, relatando suas reflexões e atividades diárias por certo período, aponta para outro aspecto da construção do saber profissional na EC: a busca pela validação dos superiores às ideias, iniciativas e ações empregadas, bem como o estímulo à autoconfiança necessário ao professor que sai de sua zona de conforto e encara desafios novos na sua carreira, como o de trabalhar fora do espaço escolar. O subtexto de seu texto revela o clima de controle e de pouca liberdade vivenciado por “B” dentro da corporação.

Os quatro últimos depoimentos contidos no Quadro 9: (e⁷), (e⁸), (e⁹) e (e¹⁰), extraídos dos diários dos sujeitos “C”, “D” e “E”, na verdade, se referem à descrição das mesmas atividades vivenciadas por eles no final de novembro e início de dezembro de 2014, as quais foram elaboradas a partir da perspectiva pessoal de cada um. É surpreendente contrastar a visão e descrição dos fatos, que também vivenciei como pesquisador, com outros olhares, pelo outro, por suas perspectivas, sentimentos e impressões: é possível perceber que seus discursos revelam não apenas o que eles vêem, mas como eles enxergam os fatos, o que, em alguma

medida, ajuda a compreender como eles são.

Seus relatos se referem ao trabalho de visita e diagnóstico das necessidades de formação interna que eles realizaram visitando todos os setores e laboratórios da empresa “Y”. Essa foi uma atividade crucial para o processo de apreensão do conhecimento corporativo da empresa, bem como para o mapeamento dos conhecimentos produzidos e difundidos por ela, além de ser uma ação necessária para diagnosticar quais lacunas e demandas de conhecimento e formação devem ser atendidos pelo setor de EC que eles estão implantando.

É nesse processo de aprendizado do conhecimento corporativo que eles se apropriam de novos saberes profissionais, combinando a competência docente construída na academia para o mundo escolar, com as demandas e necessidades pedagógicas e de aprendizagem de uma corporação específica: nesse processo, os sujeitos “contrabandeam” conhecimentos, leituras e perspectivas do trabalho educativo e se modificam cognitivamente. Através dos seus relatos, percebemos a ansiedade de “C” de realizar esse “*ponto mais esperado*” (e⁸) do trabalho de visitar e conhecer cada setor e processo da empresa “Y” em (e⁷); já para “E” esse mesmo momento propiciou uma acolhida e validação da instituição em relação à sua presença profissional naquele espaço (e⁹); por sua vez, “D” também relata esse sentimento de autorização e permissão profissional para atuar como educador na empresa “Y”, pois afirma que somente depois dessa atividade se sentiu seguro e “devidamente orientado” para “ir aos locais” (e¹⁰) providenciar as primeiras ações educativas.

Finalizaremos este tópico, trazendo mais dois relatos de “A”, registrados numa entrevista depois do acompanhamento da sua rotina para explorar melhor sua relação com as diversas áreas da empresa “X”; suas posições possibilitam identificar pontos interessantes do saber profissional, bem como, extrair seu ponto de vista acerca da finalidade da EC para empresa “X”. Pedimos licença para transcrever um trecho um pouco mais extenso, cuja finalidade é acompanhar melhor o seu raciocínio e argumentação:

Ontem eu tive uma reunião com **vários representantes de área** para **fazer o planejamento pedagógico de um curso**, um curso de inspeção, um curso novo: a gente sentou e eles contribuíram, **colocaram os objetivos, objetivos específicos e todo o conteúdo programático** [...] detalhou ponto a ponto, então esse trabalho é um trabalho mais ligado à nossa área, mais educativo, todo o plano de curso. [...] **Aí onde entra o educador,**

essa parte do formal e do informal é você pegar e puxar mais para o lado, para **você formalizar** aquele treinamento, **fazer um planejamento melhor**, porque **quem não é da área** [da educação] **quer fazer um treinamento por fazer** [...] aí a gente chama o pessoal, **fala a teoria vai ser dessa forma, a prática dessa...** a gente **consegue dividir isso para que o treinamento seja mais eficaz**, pois tem treinamento que é **muito informal e que acaba dispersando muito** [...] eles procuram a gente justamente para isso: para ver o que a gente pode contribuir, para que **o treinamento seja menos “informal”, mesmo que seja o treinamento no local de trabalho**, mas seja um treinamento todo **sistematizado**, todo **programado**, que **tenha um planejamento**. (fonte: entrevista – sujeito A)

Notamos na fala de “A”, que o seu saber pedagógico, sua competência docente é acionada constantemente no trabalho na EC, pois é reconhecida pelos clientes internos que buscaram seu suporte para elaborar o planejamento pedagógico de um curso novo. Interessante notar, e destacamos no seu depoimento, que “A” aponta para o fato de que é **“aí que entra o educador”** para ajudar a corporação a formalizar e sistematizar pedagogicamente os conhecimentos e conteúdos que deseja difundir para sua força de trabalho, trazendo da informalidade e dispersão os conhecimentos e conteúdos que precisam receber um tratamento pedagógico, um planejamento sistemático e didático, em que a distinção dos aspectos teóricos e práticos da atividade profissional seja adequadamente abordada para que os participantes aprendam melhor, e isso “A” tem competência para fazer, pois domina tanto o conhecimento pedagógico como o técnico; é capaz de falar as duas linguagens e de realizar as traduções necessárias: **“a gente consegue dividir isso para que o treinamento seja mais eficaz”**. Com esse depoimento, “A” traz para o centro do debate a essência do seu trabalho na EC e as razões da sua contratação para trabalhar numa corporação do ramo de energia: subsidiar a organização a formalizar e difundir o conhecimento que está disperso nas atividades e saberes de sua força de trabalho, às vezes socializado, informalmente, para que seja gerido, formalizado e “pedagogizado”, para enfim ser ensinado e difundido por toda a força de trabalho.

A EC seria, portanto, um vetor de formalização do conhecimento informal da corporação, sistematizando o saber tácito e pessoal para que se torne explícito, coletivo e disponível à aprendizagem organizacional, conforme preconizamos no capítulo teórico sobre EC. Não só isso: seja passível de ser verificado e certificado; quanto a este ponto, vejamos seu segundo relato:

Eu vou dar outro exemplo para você: o pessoal da área de eficiência

energética veio aqui procurar a gente. Eles já estavam com um curso de especialização nessa área de energia alternativa pronto; tudo definido e pronto: **conteúdo programático**, professores, já tinham até buscado professores renomados dessa área... tudo prontinho, tinham discutido tudo. Chegou na hora “e aí, como é que a gente vai certificar isso, aí não tinha” **aí vieram procurar a gente**: a gente atendeu, eles passaram para gente isso, nós fomos até a (instituição parceira de educação profissional), porque **já temos esse convênio** com ela, essa parceria, aí (a instituição parceira) pegou e remodelou essa proposta, recebi essa proposta hoje, que a gente vai repassar para eles. [...] E aí vai ter um grupo aqui da (empresa “X”), **uma turma fechada, customizada de Especialização** em Energia Alternativa (fonte: entrevista – sujeito A)

A avaliação na EC é um tema de grande interesse tanto para a comunidade empresarial quanto para a acadêmica, como a revisão sistemática apontou, ele emerge como o desdobramento seguinte à formalização dos conhecimentos corporativos: os profissionais de educação, bem como a própria área de EC, são solicitados permanentemente para formalizar, avaliar e certificar os conhecimentos corporativos em eventos que promovam o desenvolvimento de aprendizagens organizacionais. Essa questão da formalização e certificação do conhecimento corporativo surge como um componente importante para a construção do saber profissional na EC.

Os enunciados de “A”, bem como os dos outros quatro sujeitos acompanhados, nos oferecem os indícios, os rastros desse percurso de construção do saber profissional: um saber construído a partir de fontes formais, acadêmicas e sistemáticas, tais como os livros, aulas, congressos e artigos científicos, assim como por fontes informais, vivenciais e fluídas das relações e socializações profissionais que se estabelecem nas corporações. Nesse trajeto, os profissionais de educação “contrabandeam” recursos e conteúdos cognitivos, complementam seu saber e competência docente com o conhecimento corporativo, assimilando novos conhecimentos, que possibilitam a atribuição de novos sentidos ao seu trabalho educativo. Apreendem, assim, novas linguagens e capacidade de traduzir conteúdos demandados na EC: construindo novos conhecimentos, como já apontamos, constroem novos sentidos, assim como, produzindo novos sentidos, constroem também novos conhecimentos em sua produção discursiva. As análises realizadas neste tópico nos ajudam a caracterizar a construção do saber profissional e atender, parcialmente, a concretização do segundo objetivo específico, o O₂, o qual será plenamente atendido após a discussão e análise das identidades profissionais

constituídas pelos sujeitos participantes, o que será feito no tópico 5.4.7 deste capítulo.

5.4.6 Deslizando pela *entre-posição* das comunidades discursivas escolar e corporativa:

Como apontamos no marco teórico, o conceito de comunidade discursiva constitui para nós um ponto importante de interação entre a dimensão macrossocial das estruturas sociais com a dimensão individual, subjetiva, das formações discursivas e saberes profissionais dos sujeitos, mediando os conectores da estruturação das CD, visto que uma comunidade discursiva é marcada por saberes de conhecimento, de crença, de interpretação e julgamento, marcada por rotineiras formas de dizer: um saber dizer sobre o qual seus membros se reconhecem (CHARAUDEAU e MANGUENEAU, 2008), portanto, uma realidade social. Essa CD, portadora da conexão entre as estruturas sociais e seus desdobramentos discursivos, é também o palco em que se estabelece uma zona fronteira de negociação, deslocamento e ancoragem provisória dos sujeitos, é o espaço da *entre-posição*, o *locus* de sua movimentação cognitiva e posicionamento discursivo.

Organizamos novamente um quadro (Quadro 10), com os enunciados extraídos das produções dos sujeitos que nos indicaram possuir os indícios do posicionamento ou deslocamento discursivo vivenciado por eles entre as CD escolar e corporativa. Ao procurar esta *entre-posição*, na qual o sujeito busca se ancorar continuamente numa zona de espaços contraditórios e conflitantes que coexistem (BHABHA, 1998), encontramos alguns vestígios dessa dinâmica de mudança cognitiva propiciada pelo trânsito entre diferentes CD, os quais serão discutidos a partir do quadro 10 e de outros trechos incorporados à discussão que se seguiu ao quadro:

Quadro 10: As entre-posições através das CD.

Enunciador / Fonte	Enunciado
Sujeito "A" – e ¹ . (fonte: entrevista)	Aqui o que falta na empresa é você valorizar esse crescimento educacional; aqui tanto faz você ter mestrado ou doutorado eu vou ser sempre o mesmo analista [...] a empresa não valoriza essa questão. Lá (instituição de ensino) se eu faço um mestrado eu já mudo de nível, se eu faço um doutorado eu já mudo você já tem essa valorização – que é um fator motivador até para você estudar mais [...]. Muita gente fica acomodado aqui por isso [...]. Como empresa privada é mais fácil você conseguir as coisas... por isso que aqui eu consigo modificar mais, eu tenho mais autonomia nesse lado para resolver as coisas.
Sujeito "A" – e ² . (fonte: entrevista)	O que está faltando na escola pública é qualidade... a gente sabe da deficiência da escola pública: infraestrutura, professor que não tem a formação adequada para completar carga horária) [...] na empresa você já tem uma qualidade melhor, nesse ponto na empresa é maior. [...] o problema aqui da empresa é que você fica muito com um foco só, muito direcionado, aqui é só o setor elétrico. Você vai ficar especialista só em setor elétrico, porque outras coisas você não vai ver. Então tem isso também, você fica mais limitado aqui, lá (mundo escolar / acadêmico) eu acho que você abre mais, então você expande mais. Então tem esse lado. No meu caso, de escola pública, é o nível que está hoje, que a gente tem que dar uma alavancada nessa questão de você investir na educação de base. [...] São realidades um pouco diferentes, eu me completo nos dois [...] o que falta lá (escola) é você ver resultado [...] aqui (empresa) tem mais resultado; agora lá (escola) eu tenho a satisfação de estar fazendo aquele trabalho, lá eu acho que eu contribuo mais. Até como ser humano eu estou contribuindo mais ali dando uma contribuição até maior para pessoas que precisam mais. Eu gosto do que eu faço lá.
Sujeito "A" – e ³ . (fonte: entrevista)	É isso que estou vendo: os dois mundos que você falou (perguntou sobre a relação escola empresa) acabam sempre um alimentando o outro.
Sujeito "A" – e ⁴ . (fonte: entrevista)	Tem coisa daqui que a gente leva para lá e vice-versa: o projeto de curso, por exemplo [...] tem muita coisa que se aplica lá. Muitas ideias eu já trouxe de lá pra cá [...] eu trazia de lá pra cá ou daqui pra lá eu levava muita coisa pra lá também, mas eu trouxe muita coisa de lá pra cá, muitas ideias... eu estando num espaço e outro eu sempre chegava com uma ideia nova.
Sujeito "A" – e ⁵ . (fonte: questionário)	É necessário estretar a aproximação com os espaços escolares, todavia devemos compreender que a academia não está a serviço das instituições, mas do desenvolvimento da ciência de forma mais abrangente. O planejamento é direcionado para cada segmento, mas a essência é a mesma. Cabe aos profissionais fazer a conexão com a aplicabilidade nos espaços empresariais e escolares.
Sujeito "B" – e ⁶ . (fonte: entrevista)	Eu posso dizer que (me identifico com a escola e empresa) com os dois em conjunto, pois quando você trabalha na instituição (escola), você precisa administrar tudo isso e quando você trabalha numa empresa você precisa ter esse momento de aprendizagem e ensinar, então, acredito que os dois se casam muito, pois a administração não vive sem o ensino e o ensino não vive sem a parte administrativa, então os dois são o casamento perfeito.
Sujeito "B" – e ⁷ . (fonte: entrevista)	Na instituição (escola) você é mais vetada, porque o diálogo com pessoas maiores é diferente de com crianças (espaço escolar)... aqui não, você pode ponderar mas (é possível) chegar direto.
Sujeito "B" – e ⁸ . (fonte: questionário)	O trabalho na empresa é um pouco diferente da escola, pois na escola temos que ensinar quem esta iniciando a busca pelo conhecimento, já na empresa são pessoas experientes e os cursos são voltados normalmente para reciclagem e o foco da empresa.
Sujeito "B" – e ⁹ . (fonte: entrevista)	Acaba sendo igual, porque de qualquer forma é aprendido... mas se você for comparar, realmente, o aprendizado numa instituição (escola) e numa empresa é diferente, o olhar é diferente: porque a empresa é uma coisa praticamente pronta e você vem aqui para ter a sua prática; já na instituição (escola) não, a pessoa começou do verde [...] na empresa são pessoas já preparadas, mesmo quando são estudantes (estagiários).

Quadro 10: As entre-posições através das CD (cont.)

Enunciador / Fonte	Enunciado
Sujeito “B” – e ¹⁰ . (fonte: entrevista)	Quando você chega aqui (empresa) as coisas já estão praticamente prontas, para você tirar um tijolinho demora um processo enorme, para você colocar outro tijolinho o processo já é outro. No institucional (espaço escolar) você que é professor sabe como ensinar, a sala você domina , você vê o plano e a estratégia melhor. Para trazer uma coisa de lá para cá (escola para empresa) precisa de uma liberação uma delegação, é bem diferente. Acredito que a instituição (escola) seja bem mais aberta.
Sujeito “B” – e ¹¹ . (fonte: diário)	O conhecimento que a gente busca para os estudantes é o conhecimento primário, para eles poderem estar conhecendo, estudando, analisando e imaginando [...] são coisas assim, verdes , verdes que podem estar ensinando para eles crescerem: são sementinhas que a gente vai cultivando. Já o mundo corporativo , quando você articula conhecimentos para o bom desempenho, já é pensando na estratégia para a empresa, é tudo voltado para a empresa; no caso para estudantes é voltado para si, para o estudante poder crescer, se desenvolver e tomar seu rumo. Já o corporativo, quando você passa um conhecimento, normalmente é conhecimento específico, que é para você ensinar a ele desempenhar cada vez melhor o seu papel dentro da empresa , por isso que tanto o RH quanto os líderes, acompanham o desempenho de cada um.
Sujeito “B” – e ¹² . (fonte: questionário)	Quando você dá aulas você tem que se entregar. No RH também , quando você está lidando com pessoas você tem que se entregar, porque você está mexendo com vidas [...] a cobrança é um pouquinho maior , já para crianças, na instituição (escolar) é muito exigido, mas só que agente faz o acompanhamento, faz estratégias, tem reuniões... é bem bacana e acaba sendo até divertido, já no corporativo não: sempre tem novidades, tem coisas que você é cobrado a todo momento , às vezes pela correria não tem como criar tudo o que você quer [...] são mundos diferentes.
Sujeito “B” – e ¹³ . (fonte: entrevista)	Na escola quando a gente dá aulas, no final do processo o diretor, o coordenador não quer saber como você está: você tem que apresentar aquilo que a escola pede. Aqui na empresa não, isso mexe até com a sua remuneração, o PGD (Programa de Gestão do Desempenho); então você vai ter que fazer um plano de atividade que você vai ter que desempenhar durante, ou melhor, para que isso no final possa até melhorar a sua remuneração. Agora na instituição, por mais que você dê o seu sangue, você não tem essa remuneração toda.
Sujeito “B” – e ¹⁴ . (fonte: entrevista)	Na escola, quando a gente está cuidando de uma turma e preciso sair, eu não tenho outra pessoa para ficar (no meu lugar) agora na empresa não, porque o que você faz, você não é único , tem os colegas que compartilham e não acabam ficando só nisso: se hoje eu faltar, se tirar férias, tem uma pessoa (apta) a me substituir. Na instituição de ensino pode ter alguém que vá me substituir, mas o ensino vai ser outro. Tudo bem que aqui possa ser outro, mas o processo sempre será aquilo[...] A empresa é outra coisa, ela te absorve, mas não te absorve tanto quanto a escola.
Sujeito “E” – e ¹⁵ . (fonte: entrevista)	Bom , além de ter atuado em um ambiente que não era escola, não é, que é o mais tradicional atuar escola , além disso foi uma experiência que pelo menos pra mim foi riquíssima, eu vi a educação também no hospital, classe hospitalar , nesses dois espaços eu acabo tendo uma noção de...(como é vasto o campo) além de atuar em outros espaços, outras possibilidades de atuação do professor , melhorar como pessoa mesmo, porque a gente acaba se sentindo melhor quando a gente vê como contribuimos , mesmo sabendo que a gente precisa melhorar e deve melhorar muito, mexe com a agente saber que por exemplo eu de alguma forma pra ajudar as guariteiras, pro pessoal dos laboratórios da empresa “Y”, não só as crianças da escola, porque a gente espera que educador atue na escola, então a gente já tem aquele público, mas quando gente vê outras pessoas, outras possibilidades, que você pode contribuir , aquilo acaba lhe melhorando como pessoa , e aí aquilo motiva, mexe com a gente mesmo, por dentro. (complemento da autora).

Quadro 10: As entre-posições através das CD (cont.)

Enunciador / Fonte	Enunciado
Sujeito “C” – e ¹⁶ . (fonte: entrevista)	Eu acredito que na empresa “Y” tem que ser algo bem mais profissional , porque geralmente na escola você conversa com os professores, conversam sobre suas vidas, seus problemas, as coisas boas ou ruins. Na empresa “Y” não tem espaço pra isso, você está lá, vai trabalhar, você pode se relacionar com os outros, mas não tem essa liberdade. Você vai lá faz seu serviço, conversa ou sobre serviço ou algum outro tema, mas falar de si, de sua vida, não tem essa liberdade em questão de emprego, então existe essa diferença da escola para a questão profissional. [...] Tem que fazer tudo correto, não pode errar porque não é apenas pra você que estão estes dados, por exemplo, que são colhidos na fundação, tem que fazer a informação e repassá-la sem destoar da realidade, já na escola essa preocupação é um pouco menor , mesmo tendo, as pessoas tem um pouco mais de segurança do que nas empresas, onde você não pode errar , pois acaba errando como profissional e como pessoal também.

(Fonte: estudo da tese)

A discussão sobre os enunciados de “A” e “B”, que trabalham na empresa “X”, cuja CD é constituída por uma equipe multidisciplinar de administradores, psicólogos, jornalistas, entre outros, que trabalham dentro da diretoria de RH da empresa, promovendo projetos e ações de EC para outra multiplicidade de profissionais e técnicos, tais como engenheiros, eletrotécnicos, eletricitistas e administradores: a CD corporativa se diferencia da CD do espaço escolar, a qual é constituída, majoritariamente, por licenciados, professores de variados campos científicos que compartilham a práxis pedagógica e o mesmo público.

A reflexão feita por “A” em (e¹), do quadro 10, expõe seu deslocamento e ancoragem através de uma *entre-posição* intermediária entre o mundo escolar e corporativo a que nos referimos: ao trabalhar no período diurno no mundo corporativo da EC e no período noturno no mundo escolar da rede estadual de ensino, com educação de jovens e adultos (EJA), “A” transita pelas CD desses dois espaços discursivos e se posiciona entre elas para falar.

Apesar de ambas comunidades utilizarem o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem como “matéria-prima” para a realização dos trabalhos, bem como seus processos e produtos, “A” nos revela que o tratamento dado pelas duas instituições ao crescimento educacional e realização de ações educativas não é o mesmo nesses dois espaços. No ambiente corporativo da EC (da empresa “X”) é quase nulo o reconhecimento e retorno ao investimento feito por um indivíduo para seu crescimento educativo efetuado através da mudança de titulação que a

conquista de diplomas de especialista, mestre ou doutor deveria propiciar. Vale salientar, que embora exista na empresa um programa de bolsa de estudos, coordenado por “B”, que auxilia no pagamento das mensalidades dos empregados que cursam graduação em alguma formação definida como de interesse da empresa “X”, o programa não assegura nenhuma mudança de cargo ou nível depois de concluído o curso. O depoimento de “A” se refere a não existência de mobilização no plano de carreiras, ou mesmo de aumento da remuneração neste espaço corporativo, que seja utilizado como retribuição às conquistas de títulos acadêmicos ou aumento de nível de escolaridade. Uma realidade totalmente diferente da encontrada por ele no ambiente escolar, no qual o aumento do nível de escolaridade, obtido pela aquisição de alguma nova titulação acadêmica, promove mudança de nível na carreira e um aumento da remuneração, dependendo do título alcançado.

Para “A” em (e¹), essa lacuna da CD corporativa promove uma acomodação na força de trabalho da empresa “X” em relação ao aumento do nível de escolaridade, cujo incentivo à aprendizagem está mais associado ao aumento da eficácia de performance e alcance das metas corporativas, o qual gera aumento da remuneração variável, tal como a participação nos lucros e resultados da empresa, aspecto citado por “B” em (e¹²). Assim, podemos inferir do relato de “A”, as razões adotadas por ele para ter uma atitude mais pró-ativa em relação ao aumento do nível de escolaridade no mundo escolar (concluiu especialização em ensino da matemática), sendo que os elementos utilizados por ele para a sua autorização profissional no mundo corporativo estão mais ligados a um saber fazer, a uma experiência prática concreta sustentada em realizações, cujo domínio e manifestação são mais reconhecidos e prestigiados no espaço corporativo. Dessa forma, “A” nos indica que esse apoio e subsídio, fornecido pela formação e titulação, é útil apenas no mundo escolar, de onde pode falar e ser reconhecido pelo título que oferece legitimidade e autoridade, mas que, na CD corporativa, o lugar de prestígio e reconhecimento está na posição de profissional experiente em uma determinada área, um consultor competente, capaz de fornecer soluções concretas para os problemas apresentados; lugar de onde “A” parece se posicionar na EC, uma posição semelhante à adotada pelos autores dos textos da EC do mundo empresarial e que é distinta da posição de professor ou pesquisador do mundo

escolar.

Talvez esteja aí uma das razões para que “A”, que já possui uma licenciatura em Matemática e em Eletricidade, opte por fazer uma terceira graduação em engenharia elétrica, em vez de cursar uma formação *stricto sensu*: seu reconhecimento na EC, onde passa 2/3 da sua jornada de trabalho e recebe sua principal fonte de remuneração, valoriza muito mais essa habilitação técnica, prática e especializada do ramo elétrico. O final do enunciado de “A” em (e¹) expressa essa percepção, de que no mundo corporativo, que possui maior estrutura e recursos do que o mundo escolar, é possível encarar melhor os desafios e problemas de educação demandados e, assim, conseguir produzir uma marca maior do seu trabalho com educação.

O segundo enunciado de “A” em (e²) é indicador do conflito e dilema produzido ao transitar por uma CD que, aparentemente, valoriza mais os investimentos pessoais dos seus membros que conquistam novos níveis de escolaridade, mas que, por outro lado, investe poucos recursos e não oferece condições adequadas para um trabalho educativo dentro de uma estrutura escolar necessária. Já na CD corporativa existe uma situação inversa: recursos e estruturas mais adequados para o trabalho educativo, ao lado do pouco reconhecimento profissional ao investimento pessoal; outro ponto destacado por “A” é o foco específico e limitado da aprendizagem na EC, ao lado da maior abertura e expansão dos temas e aprendizados do mundo escolar acadêmico, sem esquecer que na corporação é possível alcançar melhores resultados e no mundo escolar oferecer uma maior contribuição humana e social. Dois espaços com antagonismos e contradições em que “A” transita, vivendo sua experiência pessoal como uma versão particular do “Feitiço de Águila” (filme épico de 1985, dirigido por Richard Donner, sobre o amor impossível entre um homem, que se transforma em lobo durante a noite e sua amada, que se torna uma águia durante o dia), experimentando a satisfação de noite na rede estadual de ensino e a realização dos resultados de dia na EC. Uma “*entrepозиção*”, que precisa dos dois polos para se completar, fazê-lo sentir-se um educador mais completo, mesmo que parcialmente em cada turno de trabalho. A alternância contínua entre a posição de educador e administrador da aprendizagem, revelados na discussão sobre a FD de “A”, valida e reforça essa nossa leitura.

Ainda sobre as tensões e diferenças entre a CD escolar e corporativa, que no

enunciado (e³), “A” revela existir uma alimentação recíproca e intercâmbio de saberes e referências entre elas, acrescentando, sobretudo, no depoimento feito no (e⁴), que é este “contrabando cognitivo” responsável por ele sempre chegar “*com uma ideia nova*” (e⁴) nos dois trabalhos. A tensão e divergência de sentidos parece ser fonte de criatividade e inovação, de modificação cognitiva, como “A” nos indica também em seu quinto relato no (e⁵), escrito para responder ao questionário sobre a relação escola e empresa, no qual traz esse apelo de maior aproximação entre os mundos escolares e corporativos, mantendo a independência entre eles e deixando a cargo dos educadores, a tarefa de estabelecer as pontes necessárias entre esses mundos distintos, sobre os quais ainda afirma:

Tem diferença: aqui a educação é **mais profissional, mais corporativa lá mais acadêmica**, mas tem algumas coisas que eu trago de um lugar para o outro, **muita coisa** a gente **consegue associar** [...] exemplo de seminários [...] lá, por exemplo, algumas palestras e cursos que eu participei lá, eu procuro trazer para cá e vice versa também, alguma coisa que eu vejo aqui “pô” isso aqui se encaixa bem [...] agora mesmo, na semana do trabalhador, a gente levou um grupo de teatro para fazer um aquecimento, para falar sobre o trabalho... nesse seminário de segurança [que está sendo planejado nesse momento na EC] eu já imaginei aquilo lá aqui para fazer esse aquecimento nesse seminário... **com outro contexto**, já **com o contexto da parte de segurança**. (fonte: entrevista sujeito A)

Esse novo relato, com exemplos concretos de intercâmbio de iniciativas e aprendizados entre os mundos escolar e corporativo, feito numa entrevista após o acompanhamento de uma reunião em que “A” participou como organizador da semana de segurança em “X”, reafirma a nossa interpretação de que é nessa diferença e divergência de perspectivas, que as “associações”, “soldas” e adaptações referenciadas por “A” são deflagradas, provocando seu pensamento a estabelecer conexões e questionamentos que o habilita a enfrentar a polaridade, modificar-se e emergir como outro de si mesmo, como proposto por Bhabha (1998). Faz-se necessário indicar aqui um posicionamento revelado por “A”, durante as entrevistas e conversas informais, de seu interesse e decisão de cursar um mestrado para desenvolver sua carreira fora da EC, no mundo escolar / acadêmico, visto que está colocando “sua cabeça” cada vez mais para fora do mundo corporativo, do qual deve se aposentar em menos de cinco anos, pois nutre um sentimento de insegurança crescente na empresa “X”, que experimenta constantes reformulações administrativas desde a privatização da empresa na década de 1990.

Alguns dos depoimentos de “B”, em especial o feito em (e⁶) através de um pensamento metafórico, sinalizam a experiência de uma vivência e tensão profissional semelhante à relatada por “A”. Seu primeiro relato na entrevista, externando que se completa com os dois mundos, que representam “**o casamento perfeito**” entre administração e ensino. A metáfora do casamento, utilizada por ela, é bem emblemática deste enfoque de complementaridade das qualidades que não estão presentes em uma só das partes, da falta que promove uma busca e enriquecimento, a qual nos remeteu à metáfora de “o feitiço de Áquila” que empregamos na análise de “A”. Em outro trecho da entrevista, esse aspecto é melhor detalhado:

A realidade da escola é totalmente diferente da realidade da empresa. Na escola é muito gratificante você ensinar, **mas te falta material**, te falta você poder argumentar, pois a escola já tem um plano, você tem que seguir aquele plano: quando você quer experimentar algumas coisas é um pouco complicado você estar implantando [...] Agora na empresa não: se você apresentar um bom projeto eles vão escutar você, é um crescimento maior, você não tem que seguir assim, a risca... e **a empresa é bacana porque ela consegue te remunerar melhor do que você ser professor**, infelizmente [...] Acho que **o cuidado com os outros** (que é seu), na instituição (de ensino) a gente **vê que o caminho é muito reto, mas o reto sempre tem as curvinhas** [...] quando eu comecei a trabalhar aqui eu **vi que eu preciso pegar os detalhes dos estudantes**. Se eu **seguir só o que a empresa quer eu não consigo conhecer e o papel do pedagogo é conhecer cada um**, não é só você fazer o seu processo e **abandonar** .
(fonte: entrevista – sujeito B)

Essa reflexão de “B” na entrevista oferece muitos indícios para construir uma compreensão sobre a *entre-posição* ocupada por ela. Num primeiro momento, podemos identificar um dilema similar ao relatado por “A”, de um conflito entre os mundos escolar e corporativo com os seguintes antagonismos: gratificação versus realização de resultados; disponibilidade de recursos e estruturas versus ausência delas; entre remuneração maior e baixo salário, enfim, espaços contraditórios. Como sinalizamos, uma percepção semelhante à de “A”, contudo, é quando “B” externa sua visão de autonomia que podemos verificar melhor seu deslizamento discursivo; seu relato começa indicando a pouca autonomia na escola, para a existência de um caminho “*muito reto*” em que é preciso se desviar por “*curvinhas*” que estão nas entrelinhas do trabalho pedagógico, no qual, apesar do planejamento inicial, é preciso fazer adaptações, concessões para a realidade de cada sala, de cada aluno. É justamente nesta atitude flexível e contestadora do papel prescrito para o

professor que “B” demonstra se fixar, pois entende que precisa “*pegar os detalhes dos estudantes*” e que não conseguirá exercer o papel de pedagoga e de conhecer cada um sem abandonar, se simplesmente “*seguir só o que a empresa quer*”. “B” nos confessa que nesse trânsito entre o corporativo e escolar, consegue ocupar a posição administrativa e dar conta dos processos e tarefas gerenciais, mas que no fim escolhe agir como pedagoga, posição que assume para driblar os caminhos retos dos procedimentos pragmáticos e impessoais do mundo corporativo: oscila, mas se ancora no final como professora para significar.

Seu segundo depoimento, extraído da entrevista (e⁷ no quadro 10) parece contradizer o que acabamos de indicar, pois “B” afirma se sentir mais “vetada” na escola, mas logo em seguida justifica em que aspecto isso ocorre. No diálogo com crianças, mais calculado do que com os adultos, que se sente mais livre para ir direto ao assunto, portanto, seu sentimento de menor autonomia estaria relacionado às FD do trabalho na educação infantil, com “*quem está iniciando a busca pelo conhecimento*” (e⁸) em relação ao trabalho com adultos, “*as pessoas experientes*” (e⁸) do mundo profissional, citada no depoimento (e⁸), obtido da resposta ao questionário sobre o trabalho na EC.

Durante a entrevista, respondendo a uma pergunta sobre as características da educação na escola e na empresa, “B” inicialmente afirma ser igual, pois se desenvolve nos dois espaços processos de aprendizagem (e⁹). Porém, durante o desenrolar da resposta, ao “*comparar realmente*” (e⁹), expressão que nos indica o processo reflexivo que alterou sua compreensão, “B” reformula sua posição e afirma “*é diferente*” (e⁹), pois na escola a pessoa está “*verde*”, diferentemente do público da EC, é um público pronto, demandando só a prática não obtida na escola. Essa externalização da percepção nos aponta para um deslocamento importante da posição inicialmente assumida por “B”, como pedagoga que pretende conhecer a pessoa, porém agora não mais no sentido etimológico do termo “Pedagogo”, que conduz pela mão, visto que o seu interlocutor não está nesse lugar, demandando condução, mas está pronto, só precisa exercitar seus conhecimentos, praticar; portanto, não precisaria necessariamente de um professor que o ensine, mas de um orientador que conduza o processo, que organize e providencie as condições para que essa prática se realize, precisa de alguém que administre o processo de aprendizagem. O seu posicionamento na posição de pedagoga, professora,

movimenta-se pela *entre-posição* administradora e professora, pois embora “B” tenha demonstrado, mais de uma vez, que é como professora e orientadora que se coloca. Porém, para estar nesta posição é preciso que o outro ocupe a posição de aprendente, de aluno; uma posição nem sempre ocupada, segundo revelou a “fratura” de seu discurso, de seu deslizamento ao adjetivar seu público como “*peças já preparadas*” (e⁹). “B” fica então numa posição intermediária, esperando que alguém ocupe este lugar de aluno para que o professor, posição que deseja ocupar, possa emergir e se realizar plenamente.

Essa nossa interpretação do discurso de “B” é reforçada pelos enunciados (e¹⁰) e (e¹¹), que denotam para a transitoriedade deste sujeito. Destacamos o trecho da entrevista, em que retoma a ideia de encontrar na empresa as coisas “*praticamente prontas*” (e¹⁰), diferentemente do espaço escolar, pois “*a sala você domina*” (e¹⁰), ocupando uma posição de controle e autoridade típica do professor, posição em que “B” demonstra possuir maior identificação. Por sua vez, no relato de seu diário em (e¹¹), “B” reafirma a distinção de que na CD escolar o trabalho de aprendizado é organizado e dirigido para o aprendente, o estudante que está se desenvolvendo, diferentemente da CD do mundo corporativo, em que o foco é a empresa, com seu conhecimento específico, demandando que, apenas em alguns momentos se ensine, o que permitiria a ocupação plena das posições de professor e de aluno, porém, o que se encontra na maioria das ocasiões é a demanda pelo acompanhamento do desempenho dos trabalhadores, o que arrasta “B” para a posição de administrador da aprendizagem, visto que não haveria alunos para que se estabeleça uma relação de ensino.

Assim, os enunciados (e¹⁰) e (e¹¹) são indicadores de um conflito, da oscilação de “B” entre a posição de professora e administradora da aprendizagem. Já seu depoimento em (e¹²), respondendo ao questionário sobre as divergências e convergências entre a escola e a empresa, “B” ressalta outra distinção entre “*esses mundos diferentes*”, pois embora o trabalho com pessoas exija uma entrega plena, no mundo escolar ele revela se sentir menos pressionado do que no mundo corporativo; no mundo escolar “*acaba sendo até divertido*” (e¹²), declaração que aponta para a percepção de leveza e descontração do mundo escolar, diferentemente, do que percebe no mundo corporativo, aspecto já pontuado em outras produções de “B” sobre sua “*seriedade*” em “X”. Sendo que na fala, para

responder a mesma questão na entrevista em (e¹³), “B” destaca ainda o aspecto da relação resultado – remuneração do mundo corporativo, que premia financeiramente os objetivos alcançados, em relação ao mundo escolar, que ignora esse quesito e, talvez por isso, naturalize a obtenção de maus resultados e fracassos escolares. Sua declaração nos indica à existência de maior foco para o alcance das metas no mundo corporativo, que na visão de “B” é mais pragmático e burocrático:

Na educação corporativa aprendi que o maior desafio é lidar com a parte burocrática e que cada processo é **necessário** uma **atenção de seu superior**, caso ele não saiba do que se trata o processo fica parado e o tempo passa, por esse motivo é importante haver **reuniões e alinhamento dos processos** de todas as sedes.

Quanto à comparação do **espaço escolar o alinhamento é mais sincronizado**, pois a coordenação age de forma uniforme para **não haver erros com a formação dos alunos** e suas ações são estudadas com antecedência. (fonte: questionário – sujeito B)

Essa resposta ao questionário de “B”, ainda sobre o mesmo tema do enunciado anterior, pode ser complementada pela sua fala em (e¹⁴) do quadro 10, na qual, respondendo a entrevista sobre a racionalidade do trabalho na corporação, que é promovida pelo excesso burocrático, produz uma espécie de “impessoalidade” do trabalho na EC segundo sua visão, onde “*o processo sempre será aquilo*” (e¹⁴), diferentemente do mundo escolar, espaço em que “B” sente maior valorização da sua singularidade, uma exclusividade profissional que absorve mais que o trabalho na EC, ou seja, embora o ambiente escolar seja mais leve e descontraído para “B”, valorizando melhor seus traços subjetivos, esse espaço produz o “efeito colateral” de maior sufocamento e absorção profissional em relação ao espaço da EC.

Por sua vez, ao responder na entrevista o que percebe ter aprendido com a experiência de ter implantado um setor de EC, “E” em (e¹⁵), externa sua percepção de ampliação de horizontes profissionais e sensação de crescimento pessoal, pois ao constatar que seu trabalho com educação na corporação contribuiu para o desenvolvimento das pessoas da corporação “Y” declara que: “*aquilo motiva, mexe com a gente mesmo, por dentro.*” (e¹⁵), uma afirmação que revela que algo se moveu efetivamente, que algo se modificou em seu interior ao transitar do seu “*tradicional*” campo de trabalho e a marca dessa ampliação subjetiva está sendo externalizada em sua mudança cognitiva exposta na sua produção discursiva provocada pela reflexividade na entrevista.

Por fim, trazemos a resposta de “C” dada a uma pergunta na entrevista sobre as diferenças encontradas na EC em relação à escola. Ao externar sua sensação de pouca liberdade no mundo corporativo, em relação ao ambiente escolar em (e¹⁶), “C” revela sua percepção do ambiente de trabalho na corporação ser impessoal, pois enquanto no espaço escolar existem diálogos pessoais e socializações de experiências de vida, na empresa “Y” *“não tem espaço pra isso... não tem essa liberdade... vai lá faz seu serviço”* (e¹⁶), indicando que os primeiros passos da oscilação entre a posição educador – administrador, começam com essa visão do ambiente corporativo como um ambiente de trabalho prático, focado no serviço, sem espaço para relações mais humanizadas como as que se esperam estabelecer nas escolas.

Já no segundo trecho, “C” expressa uma inquietação: *“Tem que **fazer tudo correto, não pode errar**”* (e¹⁶), expressão que aciona o sentido do movimento entre a posição de aluno / estudante, onde há espaço para se trabalhar o erro, com o de professor / profissional, em que não há espaço e tolerância para esse erro, como indicamos na primeira análise. Ao invés de deslizar mais entre as posições professor e administrador, como imaginávamos inicialmente, “C” e os outros dois sujeitos da empresa “Y”, oscilaram entre a posição estudante e profissional (com o horizonte de atuação ampliado pela EC, vide e¹⁵), visto que experimentaram também essa fase de transição durante a experiência na EC, a qual parece ser mais preponderante e intensa. Inferimos que a migração da posição de educador para a de administrador é precedida por essa primeira transição para posição profissional, que necessita ser consolidada, para em seguida propiciar a inserção no lugar impessoal e pragmático ocupado pela corporação, distinto do convencional espaço escolar.

Os enunciados analisados neste tópico nos permitiram identificar as marcas dos deslocamentos discursivos dos sujeitos, caracterizando algumas mudanças cognitivas provocadas pela oscilação entre os mundos escolar e corporativo, de onde se posicionam numa *entre-posição* para falar, significar e construir novos sentidos e conhecimentos para o seu trabalho com educação. As análises revelam que estes sujeitos estão em trânsito, movimentando-se pelas fronteiras de divergentes formações discursivas, a partir das quais se filiam, inserem-se e se apropriam das discursividades escolar e corporativa para significar e ressignificar com novos sentidos as suas práticas profissionais e discursos sobre a educação. As

interpretações efetuadas aqui, reiteradas e complementadas pelos resultados das análises anteriores, ajudam-nos a alcançar o objetivo geral desta pesquisa e a responder sua questão norteadora de compreender como o ingresso numa nova CD modifica cognitivamente o profissional de educação; um dos principais reflexos dessa alteração se apresenta na mudança de percepção que fazem de si no trabalho após ingressarem numa nova CD, como a corporativa: a discussão da identidade profissional será o próximo e último tópico dessa análise da matriz.

5.4.7 Os traços da Identidade Profissional:

Buscaremos agora os registros, na produção discursiva dos profissionais de educação que participaram da pesquisa, que indicam a perspectiva de ser, viver, pensar e sentir o trabalho da EC adotados por eles ao migrarem do mundo escolar para o corporativo. Para analisar os traços das identidades profissionais encontrados, não utilizaremos quadros, mas interpretaremos os enunciados à medida que formos trazendo as produções dos sujeitos relativas a esse tema. Iniciaremos essa tarefa trazendo uma declaração de “A” ao responder ao questionário uma pergunta sobre a sua atuação na EC:

Atuar como educador numa corporação **coloca-nos numa perspectiva diferenciada** ao buscar conciliar o **atendimento aos objetivos educacionais com a necessidade de capacitação do capital intelectual para alcançá-los**. Por isso é necessário **‘auscultar’ as necessidades organizacionais** a fim de propor **processos de EC que atendam as necessidades da instituição**. A experiência **é gratificante ao concluir** um processo de EC **e as pessoas mostrarem-se muito satisfeitas** nas avaliações de reação! (fonte: questionário – sujeito A)

Já havíamos destacado um depoimento de “A” sobre o trabalho na corporação, no qual ele externou a sua visão acerca do papel do educador na EC, o qual estaria relacionado à sistematização e formalização do conhecimento corporativo, indicando a preponderância da posição de administrador e gestor da aprendizagem organizacional em relação à de professor na EC. Nesse posicionamento, ele já fornecia importantes pistas sobre a percepção que tem de sua presença na corporação e do que acredita ser a expectativa dos outros em relação ao seu trabalho na EC. Nessa nova resposta, para uma questão direta da identidade profissional, “A” exprime a tensão provocada por sua busca entre conciliar os

objetivos educacionais e as necessidades corporativas por capital intelectual, trecho que negritamos.

A resposta de “A”, ao se posicionar numa “*perspectiva diferenciada*”, na qual o embate propiciado pelo conflito de interesses entre o mundo escolar e corporativo, em relação aos resultados e objetivos da atividade educativa, coloca-o no centro do dilema entre se posicionar como educador ou administrador do conhecimento, que já nos referimos antes. É justamente essa busca por conciliar mundos distintos e interesses contraditórios que o faz assumir a *entre-posição* caracterizada no marco teórico e no tópico anterior.

O final de sua resposta, indicando sua realização pessoal através da satisfação demonstrada pelas pessoas, ao invés, por exemplo, de ter alcançado os objetivos corporativos previstos, traz à tona um esquecimento que evidenciamos por ele sinalizar à prevalência da posição de educador em seu processo de identificação profissional: uma posição distinta de respostas anteriores (vide e² do Quadro 8, aplicável ao uso da expressão “*avaliações de reação*” deste tópico), dada numa entrevista depois de um dia de trabalho na empresa “X”, sendo que, agora, a resposta foi elaborada fora deste contexto de trabalho e com maior tempo para a reflexão e elaboração – escrita – de seu pensamento. De qualquer forma, notamos nos depoimentos de “A” esse deslizamento dentro das “*entre-posições*” educador e administrador da aprendizagem, mas que ao final demonstra se ancorar como educador.

Explorando esse aspecto da mobilidade entre os espaços escolares e corporativos de “A” nas entrevistas, perguntamos sobre em qual desses mundos ele se sentia mais realizado profissionalmente, cuja resposta transcrevemos apenas alguns trechos, com destaques negritados nossos:

Eu **me completo nos dois** (escola - corporação), talvez se eu ficasse só em um eu **não me realizaria tanto**, saio de um ambiente e vou para o outro e isso aí é legal, **você chega lá com outra motivação** [...] eu **chego lá com outra motivação, porque mudou o ambiente**... o problema é você ficar os três turnos em um mesmo ambiente [...] hoje eu **consigo enxergar mais as coisas, associar mais**... aqui é muito a parte profissional, lá a acadêmica, com isso **tenho essa visão maior**, essa visão profissional, que talvez se eu tivesse só lá na escola eu não tivesse essa visão profissional... **hoje consigo entender a necessidade deles** (alunos do EJA) melhor.
(fonte: entrevista – sujeito A)

A alternância de ambientes de trabalho e a mobilização constante entre as

comunidades discursivas escolar e corporativa ampliaram os horizontes profissionais de “A”. Em sua resposta, ele nos indica como esse “alargamento” de visão se apresenta, pois o fato de trabalhar com estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), preparando-os para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, cuidar do desenvolvimento profissional no interior de uma corporação, oferece-lhe “essa *visão maior*”, pois se sente mais capaz de “*entender a necessidade deles*” ao transitar por esses dois “extremos”, entre o que está sendo realizado na educação de base e o que está sendo esperado e cobrado no mundo produtivo do mercado de trabalho. Essa transição parece motivar “A”, que indica se sentir mais completo, capaz de “*enxergar mais as coisas, associar mais*”, portanto, “A” nos indica que esse deslizamento pelas *entre-posições* escolar e corporativa ampliou sua visão de educador, aumentou a sua bagagem profissional e possibilitou a incorporação de novos sentidos, saberes e associações em sua produção discursiva.

No caso de “B”, encontramos mais indicações de seu posicionamento mais preponderante como educadora, com menos deslocamentos para a posição de administradora do que “A”. Ao ser questionada, durante a entrevista, como acredita que é percebida dentro da empresa “X”, ofereceu uma resposta bem direta: “*Sou vista como orientadora*”. Essa parece ser uma percepção que não só seus pares possuem, mas uma auto-percepção, que foi externada em muitas ocasiões do acompanhamento. “B” explica que essa percepção de orientadora está relacionada não somente à sua formação, mas, sobretudo, a um olhar mais sensível em relação às pessoas e a sua capacidade de estabelecer melhores diálogos no trabalho:

O olhar e o acompanhamento é diferente, porque quando você tem essa formação em Pedagogia e Psicopedagogia **você tem um olhar mais sintonizado**: temos que pensar na parte da empresa, mas **também temos que pensar** que para essa empresa correr, **precisamos conhecer o indivíduo**, então acaba sendo, mais ou menos, o que acontece com a instituição (escola) [...] a **visão** acaba englobando **tudo...o saber dialogar mais**. (fonte: entrevista - sujeito B)

A partir da declaração de “B”, de que além de considerar a parte da empresa é preciso “*conhecer o indivíduo*”, para que essa mesma empresa desenvolva bem seus processos, podemos identificar uma maior preponderância da posição de educadora no seu trabalho na EC, visão ratificada pela busca de um “*acompanhamento diferente*” do que até então vinha sendo realizado por outros profissionais que lhe antecederam na função. Em uma das entrevistas coletivas,

realizadas com os sujeitos “A” e “B” simultaneamente, solicitamos que falassem mais sobre essa diferenciação identitária apontada antes nas entrevistas individuais; vejamos suas posições:

Você tem um **outro olhar para essa questão pedagógica**. Que o administrador, por exemplo, que está atuando nesta área, com o tempo ele vai adquirindo isto; você já vai **com outro olhar** (sujeito “A”) [...] Tanto é que neste olhar aí, que **a gente tem diferenciado, a gente não vê tudo reto, a gente vê normalmente o que está na base de tudo** [...] às vezes **não é a mesma visão de um administrador**, de um engenheiro (sujeito “B”) [...] **A gente tem uma visão mais global do processo como um todo**. (sujeito “A”) (fonte: entrevista coletiva – sujeitos A e B)

Destacamos no depoimento de “A” e “B” essa “consciência” de que possuem um olhar distinto para o aspecto pedagógico, que outros profissionais com outras formações não demonstram, apesar de trabalharem com processos similares. A declaração de “B” de que possui um olhar diferenciado, capaz de enxergar o que está na “*base de tudo*” e que “*a gente não vê tudo reto*”, como supostamente um engenheiro ou administrador enxergaria, a qual foi validada pela afirmação de “A” de que possuem uma “*visão mais global*” denotam claramente para uma delimitação identitária profissional, cuja citação da diferenciação através do emprego das expressões “*nós*” e os “*outros*” atestam. Há uma clara alusão ao que a noção de identidade profissional, adotada no nosso marco teórico, refere-se: uma maneira de ser, pensar, fazer e estar no trabalho. Tanto “A”, como “B”, fazem referência a este auto-reconhecimento de que ocupam um lugar e uma posição discursiva comum. Sobre essa identificação encontrei outra referência explícita de “B” em um de seus registros para o diário de campo em que cita um trabalho conjunto feito com “A”:

Essa semana acabei percebendo que professor, temos na sala eu e o (sujeito A), a gente trabalha tanto no mundo corporativo e ele trabalha ainda no ramo institucional (escola) em que ele dá aula e no meu caso eu parei de dar aula já faz um ano e pouco, mas mesmo assim eu ainda tenho aquele olhar. Na sala têm psicólogos, administradores [...] A gente é visto como muito humanos, pois como a gente é do ramo de ensino, a gente acaba sendo um pouco diferencial, o nosso olhar é diferencial: quando a gente pega uma pessoa, por exemplo, no processo seletivo, muitos chegam a fazer uma entrevista com o entrevistador sendo um pouco frio e normalmente **a gente que já tem um olhar diferenciado pensa, para quê fazer uma entrevista com olhar frio, você não vai conseguir absorver nada, você não vai conseguir ver o que a pessoa realmente é** [...] Você acaba **conhecendo o ‘eu’ da pessoa**, eu já participei de alguns pontos e reparo que o **nosso conhecimento é um pouco diferenciado mesmo, o nosso olhar** – não é que a gente está falando vou olhar com o coração – o nosso olhar é com cabeça mesmo: a gente pensa, a gente tem sentimentos e tem que buscar, na pessoa que está do outro lado, **como ele está se passando**, qual aperto que está acontecendo e instigar o

conhecimento dele, as perspectivas dele, a educação, família [...] **o olhar de um professor é um pouco diferenciado**, porque quando você também está dando aulas você tem que conversar com os pais, coordenação, com o seu estudante, com o seu aluno, então assim, na entrevista, são pessoas que passam, mas **eles deixam marcas em você, você acaba conhecendo a pessoa [...] eu com o olhar de professor, procuro sempre orientar.** (fonte: diário – sujeito B).

A posição assumida por “B”, no relato de seu diário, ratifica nossa interpretação sobre sua semelhante maneira de se perceber e realizar os processos de trabalhos na EC com “A”, distinguindo-os dos outros profissionais com outras formações e que também trabalham no RH e desenvolvem ações de EC. Há uma citação direta para esse “*conhecimento diferenciado*” do professor, que lhe possibilita um “*olhar diferenciado*”, os quais, por sua vez, possibilitam reconhecer novos sentidos nos diálogos estabelecidos com os outros que estão sendo atendidos pelo seu trabalho: um olhar de “*professor*” que subsidia conhecer melhor “*a pessoa*” e “*sempre orientar*”. Essa distinção identitária também provoca tensões às vezes. Durante a entrevista com “A”, registramos o seguinte relato:

Minha dificuldade aqui é o seguinte: quando eu preciso de alguma coisa com **autonomia maior**, ele não tem muito tempo, o superintendente - para isso [...] O pessoal (da holding), eles que **passam muitas diretrizes por lá**, até a política de treinamento **eles que escreveram... eles não vivenciam isso**, quer dizer: **eles é que determinam**, mas não vivenciam, **eles não sabem o que eu passo** aqui... e eu não tenho como, até em questão de autonomia, defender isso, não tenho poder para isso, para eles **ouvirem minha voz** [...] Por outro lado, de eu **não ter tanta autonomia com relação a holding**, mas **aqui dentro** (da empresa) **o pessoal me procura direto**, os gerentes, gestores todos me procuram direto, **tudo eu sou consultado aqui para essa questão de treinamento, então existe esse respeito aqui internamente...** só que **falta para mim** algumas coisas, **alguma autonomia a mais** [...] **A pessoa** quando vem conversar comigo **espera que eu tenha esse respaldo**, que hoje eu realmente não tenho [...] **É questão de sensibilidade**, o **pessoal não tem essa sensibilidade...** isso eu sinto falta, **agora eu tenho autonomia para outras coisas.**(fonte: entrevista – sujeito A).

Na queixa de “A”, sobre a falta de autonomia de seu trabalho na EC dentro da empresa “X”, que faz parte de uma *Holding*, uma estrutura administrativa superior central, cuja sede fica em outro estado e região do país, é possível destacar a mesma distinção “nós – outros” feita por “B”, mas agora apontando para as consequências negativas que essa diferença e ausência de sensibilidade e desconhecimento das especificidades do trabalho pedagógico produz. Especialmente, quando são esses “outros” profissionais, que definem o planejamento estratégico e as políticas da empresa “X”, inclusive para as ações de

EC. “A” externa essa tensão e dilema, de não possuir maior autonomia diante de seus superiores para participar do planejamento e definições estratégicas da EC, embora, por sua vez, tenha reconhecimento e prestígio interno e uma relativa liberdade para planejar e executar as ações educativas através de cursos e eventos educativos na empresa “X”, através de uma dinâmica profissional que exige dele criatividade e autonomia:

Você **tem que ser criativo** por que tem muitas demandas: toda hora está **surgindo equipamentos novos... aí você tem que preparar um programa de curso novo**, você tem que **conversar com as áreas para fazer todo o planejamento**. Então tem essa **dinâmica** toda até da própria **tecnologia** mesmo, **não tem como ser rotineiro**. Para fazer um bom trabalho você tem que **sempre estar se atualizando**. (fonte: entrevista – sujeito A).

Depois de migrar para o trabalho da educação no mundo corporativo, sendo desafiado a propor soluções de conhecimento e aprendizagem que respondam às exigências de inovação, regulamentação e novas tecnologias do setor produtivo, os profissionais de educação, como “A”, sentem-se impelidos a se atualizarem permanentemente, sentem-se instigados a serem criativos e se reinventarem profissionalmente. É no interior dessa dinâmica pessoal e corporativa, que o trabalho da EC demanda, que os sujeitos experimentam seus processos de modificação cognitiva, alargando seus horizontes profissionais, através da assimilação de novos saberes e conhecimentos que propiciam incorporação de novos sentidos, conhecimentos e leituras ao seu trabalho com a educação, seja ele realizado no mundo escolar ou mesmo corporativo.

Embora esta modificação identitária esteja ainda em pleno curso, sendo processada em sua fase inicial com os outros três sujeitos, questionamo-los também sobre a percepção que constituíram de sua forma de ser e fazer a educação após experimentarem a EC. “D” foi enfática e objetiva ao afirmar: “eu *me defino como professora!*” (“D” fonte: entrevista), independente do espaço em que esteja atuando. Sua forte vinculação e identidade com a docência parecem barrar as oscilações vivenciadas pelos outros. Já “E”, durante a entrevista, quando foi perguntada como se definiria profissionalmente foi, demasiadamente, genérica: “*Eu preciso melhorar muito, muito, muito...*” (“E”, fonte: entrevista), mas ao retomar a mesma pergunta no questionário, escreveu: “*Considerando que o professor precisa estar sempre em construção, se reciclando, se modelando, me defino como alguém em eterna*

construção, precisando melhorar também sempre (“E”, fonte: questionário), detalhando melhor o que, muito sucintamente, tentou comunicar na entrevista: o melhorar muito, continha como subtexto a sua percepção de que na profissão docente é preciso aprender sempre, atualizar-se e se desenvolver com a experiência profissional, a exemplo da vivenciada com a implantação do setor de EC na corporação “Y”, aspecto que só foi possível destacar com seu enunciado produzido através de outra materialidade, nas respostas escritas para o questionário.

Por sua vez, o sujeito “C” na entrevista declarou: *“Me vejo como professor, mas não de ensino fundamental”* (“C” fonte: entrevista), questionando uma das principais habilitações de sua licenciatura, que ele demonstrou considerar limitadora, embora se perceba como professor. Ao ser indagado sobre o que aprendeu com a experiência da EC até aquele momento, afirmou:

Eu acredito que abriu mais minha mente, que a medida que você entra em um lugar maior, que você vê a questão da organização das funcionalidades, **acho que abriu mais minha mente** para essa organização, **eu fiquei mais organizado quando entrei na corporação “Y”**. [...] **Eu não sei explicar como um todo, é que acredito ter ficado mais inteirado quando entrei na corporação “Y”, do que só quando estava estudando**. Eu acho que, como pessoa, melhorei quando entrei na corporação “Y”, quando começamos a realizar essas atividades. **Fiquei mais inteirado** em relação as pessoas, a conhecer a forma que cada um trabalha, sobre os setores, a forma organizacional, **pois eu não tinha essa perspectiva antes**. (fonte: entrevista – sujeito C).

Como os outros sujeitos acompanhados, “C” revela uma ampliação de seus horizontes profissionais com essa nova perspectiva de trabalho, que *“abriu mais a mente”*, expressão repetida e que nos transpõe ao seu deslocamento cognitivo, seu crescimento, que embora *“não saiba explicar”*, acredita estar *“mais inteirado do que só quando estava estudando”*, o que nos remete para o caráter tácito de sua mudança cognitiva, construída não só com os estudos, antes, propiciada por uma epistemologia prática do trabalho de professor, que se ampliou para além dos muros escolares.

Os enunciados destacados neste tópico nos permitiram caracterizar as identidades profissionais dos cinco sujeitos acompanhados neste estudo, analisado alguns aspectos dessa constituição dinâmica, em trânsito. O deslocamento cognitivo, sintetizado na movimentação das identidades docentes dos sujeitos, expressado pelo alargamento da visão e dos seus horizontes profissionais, é uma

evidência contundente da mudança cognitiva propiciada pelo ingresso na EC: pois resulta do percurso empregado por eles para elaborar, imaginar, projetar-se e construir representações de si no ambiente de trabalho, construindo um espaço subjetivo e discursivo onde se ancoram e abrigam.

É possível concluir este capítulo de análise afirmando que encontramos achados significativos do deslocamento cognitivo / discursivo dos participantes desta pesquisa, os quais se configuram na *entre-posição* da educação corporativa e estão marcados pela existência e incidência de alguns elementos, cujo funcionamento neste processo, que transforma enunciado em discurso, conseguimos colocar em cena: a ideologia, o *habitus*, a formação discursiva, a reflexividade, o interdiscurso, o saber e a identidade profissional. Sabemos que outros aspectos estão também presentes e influenciando o movimento cognitivo destes sujeitos, mas estes foram os componentes do (in)fluxo sócio-cognitivo que buscamos caracterizar nesta tese e que acreditamos serem suficientes para fornecer uma compreensão inicial deste fenômeno de mudança cognitiva.

6 RECOMPONDO A DINÂMICA SÓCIO-COGNITIVA PARA REORGANIZAR OS RESULTADOS ACHADOS.

“Será possível, então, um triunfo no amor? Sim. Mas ele não se encontra no final do caminho: não na partida, não na chegada, mas na travessia.” (Rubem Alves)

6.1 REESTRUTURAR O ACONTECIMENTO COGNITIVO: RECOMPONDO CONEXÕES.

Cabe-nos agora recompor o mosaico desdobrado na matriz de análise, que foi utilizada como guia para a interpretação do *corpus* constituído nesta pesquisa, bem como apontar para as conexões das categorias e conceitos analisados com a proposição do (in)fluxo sócio-cognitivo que elaboramos para explicar a dinâmica cognitiva vivenciada pelos profissionais de educação ao transitarem entre os espaços escolares e corporativos.

Os resultados encontrados na análise da produção discursiva no capítulo precedente revelaram os indícios da existência de uma dinâmica cognitiva prevista na nossa proposição inicial, que o processo de mudança para a EC deflagrou nos sujeitos, caracterizada por este processo que denominamos de (in)fluxo sócio-cognitivo, o qual está marcado pela confluência de elementos sociais nos pensamentos individuais, tais como a reflexividade, os interdiscursos e os constrangimentos institucionais das comunidades discursivas das corporações, os quais foram destacados e caracterizados nas análises dos enunciados.

Trata-se de pensamentos que possuem dimensões conscientes e inconscientes, tácitas e explícitas, objetivas e subjetivas, as quais são assimiladas e integradas às estruturas cognitivas dos sujeitos e reveladas em seus discursos, produzindo neles contínuas oscilações provocadas pelas distintas posições que ocupam na *entre-posição* escola-corporação, que são transitadas através dos seus deslizamentos nas divergentes FD desses espaços, movimento engendrado para assimilar e equacionar as contradições sociais em que vivem e se desenvolvem profissionalmente.

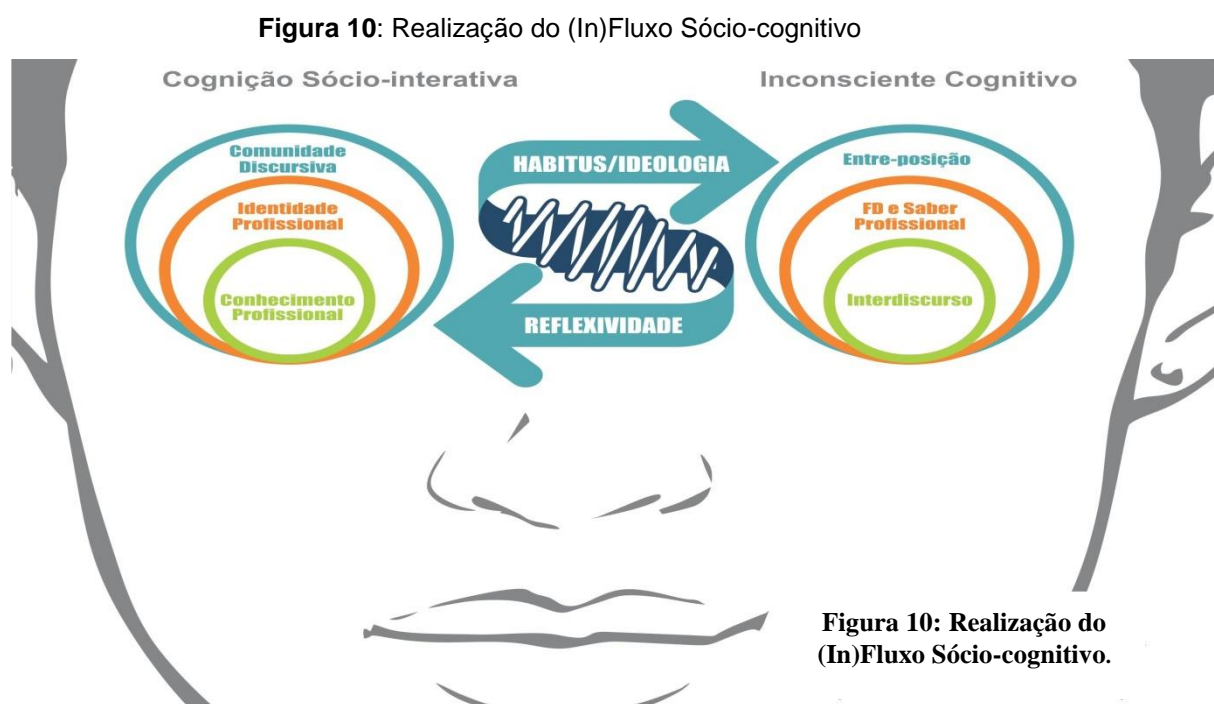
Esse caráter extraordinariamente contraditório e aparentemente desconexo dos sujeitos em suas produções discursivas é fruto desse seu movimento de incorporação da realidade, que é interpretada e costurada pelo fio condutor dos sentidos que orientam sua leitura de mundo e trabalho com educação na EC. Os paradoxos vividos não são dispostos como opostos, antes, são reconciliados nesta construção inventiva e ativa que o sujeito faz da realidade e de si, ao fabricar sua identidade profissional montando o mosaico de suas representações imaginárias, buscando nelas algum sentido de estabilidade, coerência e unidade. É uma busca permanente, que produz movimentos cognitivos e deslizos discursivos contínuos, cujas interpretações efetuadas revelaram apenas uma pequena parcela deste processo, que possui muitas outras facetas e dimensões inexploradas.

Outro aspecto que retomamos nesta síntese final é a perspectiva de abordagem do fenômeno do crescimento das atividades de EC pela via teórica da modernização reflexiva e não apenas como consequência da globalização e internacionalização dos mercados, como a maioria dos autores da EC propõem. A noção de reflexividade, em sua dimensão macrossocial, não se restringe aos aspectos econômicos, mas a caracterização de um *ethos* social, contemporâneo, o qual possui seu desdobramento nas individualidades dos sujeitos, através de uma dimensão microssocial ancorada na perspectiva da reflexividade profissional, que tomamos de Schon, ao lado das definições sociológicas de Giddens, Lasch e Becker. A nossa opção de contextualização do fenômeno incorporou essas duas vertentes que subsidiaram a leitura de um processo sócio-cognitivo complexo, que se tocam e retroalimentam, permanentemente, a exemplo das produções do profissional “A” sobre a NR 10 e NR 35, as quais atestam para essa interpretação evidenciada.

6.1.1 A realização do (In)Fluxo Sócio-cognitivo.

A partir dessa contextualização social elaboramos um marco teórico propondo um desenho em que os conceitos destacados operam e se relacionam, além de uma definição de EC distinta da imensa maioria das abordagens encontradas na literatura sobre o tema: esses dois posicionamentos serviram de base para analisar a

produção dos cinco sujeitos acompanhados neste estudo e reorganizar as categorias discutidas a partir da realização da noção do (In)Fluxo Sócio-cognitivo, aplicando os conceitos analisados no trabalho de campo à sua estrutura: em suma, buscamos conectar agora o acontecimento discursivo provocado pela mudança cognitiva em uma estrutura teórica elaborada nesta tese, reafirmando assim a nossa filiação epistemológica de compreensão do fenômeno através do binômio estrutura-acontecimento indicada no marco teórico. A Figura 10, que elaboramos para a representação visual da realização do (In)Fluxo Sócio-cognitivo, assumiu a seguinte disposição:



A Figura 10 permite elucidar a relação que estabelecemos entre os conceitos / categorias interpretadas no capítulo anterior. O conhecimento profissional abstrato estaria, neste enquadramento, mais ligado aos aspectos sociais mais inteligíveis e reflexivos da produção dos sujeitos, tais como os conteúdos que podem ser explicados, sistematizados, ensinados e teorizados através de suas práticas; por sua vez, a identidade profissional figura como um elemento explícito das suas representações imaginárias, mediando a percepção que o sujeito tem de si e que o outro tem dele, algo que é passível de ser dito, como os depoimentos de “B”: “sou vista como orientadora”, ou de “A”: “aí onde o educador entra”, ou mesmo de “D”: “eu me defino como professora!”, demonstrando que a identidade profissional é um

elemento explícito: ela funciona como uma lente que filtra e media a interpretação que é construída por eles e sobre eles. Enfim, ligamos a comunidade discursiva (CD) aos aspectos conscientes, visto que se trata de um elemento factível de diferenciação, disponível à consciência dos sujeitos que observam as delimitações das CD escolar e corporativa e conseguem “ler o ambiente” em que trabalham e separar o “nós” dos “outros”. Os depoimentos (p. 228) de “A”, quando afirma: *“você tem outro olhar para essa questão pedagógica. Que o administrador [...] com o tempo ele vai adquirindo isto”*, ou de “B”, quando destaca: *“A gente é visto como muito humanos, pois como a gente é do ramo do ensino [...]”* ratificam essa leitura de que os profissionais costumam fazer, rotineiramente, a distinção entre o “nós” e os “outros” nos seus espaços de trabalho, delimitando as fronteiras subjetivas de reconhecimento em que as comunidades discursivas se estabelecem através da instituição de recorrentes formas de dizer e fazer, nas quais seus membros se reconhecem por compartilharem sentidos comuns de leitura e interpretação do trabalho e do mundo, bem como de suas crenças e conhecimentos profissionais.

São nesses espaços subjetivos, estruturados a partir de relacionamentos e lugares empíricos, que os sujeitos categorizam o mundo conscientemente, estabelecendo e destacando critérios de afinidade para constituição de comunidades discursivas, através das quais explicitam suas identidades e reconhecem seus pares; neste espaço manipulam a linguagem para tornar inteligível o seu saber profissional pessoal, de tal forma, que este possa ser abstraído, generalizado e empregado em outros contextos e situações similares: a dimensão sócio-interativa é a arena, o palco em que essa dinâmica sócio-cognitiva se realiza e desenvolve.

Quanto à dimensão inconsciente, ao inconsciente cognitivo, que buscamos lastro na proposição de Lakoff e Johnson (1999) para situar os processos cognitivos automatizados e que fogem ao patrulhamento da consciência e controle humano, propomos a seguinte configuração: vinculamos a noção de interdiscurso com o aspecto mais opaco e tácito ao olhar do sujeito, que lhe é oculto e fonte de sua ilusão em pensar ser a origem do que diz e de que só há aquela maneira de dizer; as interpelações ideológicas e do *habitus* também se enquadram neste aspecto, operando também num nível inacessível à sua consciência; por sua vez, em relação à dimensão implícita desse processo, podemos destacar tanto o saber profissional como as formações discursivas (FD) em que os sujeitos se inscrevem; ela é

constituída por elementos que operam implicitamente em suas produções práticas e simbólicas; quando provocados, os sujeitos podem até externar algo do que fazem ou se filiam ao dizer, a exemplo da fala de “C”: ***“Eu não sei explicar como um todo, é que acredito ter ficado mais inteirado quando entrei na empresa Y”***, indicando que consegue falar sobre o vivido, mas algo lhe escapa, pois o que essencialmente ele faz e as posições discursivas assumidas operam tacitamente nesse processo. Enfim, compreendemos a noção de *entre-lugar* como uma zona de negociação, fronteira, resultante dos deslocamentos inconscientes dos sujeitos, dos deslizes evidenciados somente pelas fraturas de seu discurso e que é passível de ser explicitado por ele mesmo ou por outros, como foi exemplificado nas interpretações feitas durante a análise, nas quais expomos as suas discursividades e deslocamentos entre as posições de educadores e de administradores na EC.

A dimensão do inconsciente cognitivo é essa outra arena, na qual significativas movimentações cognitivas se realizam no interior dos sujeitos sem que eles se dêem conta, ou mesmo, tenham algum tipo de controle sobre o processo interior que vivenciam continuamente. Como já indicamos, essa permanente e complexa dinâmica cognitiva, consciente e inconsciente, marcada por contínuos fluxos e influxos entre os pensamentos dos sujeitos, e destes com os seus espaços sociais, caracteriza uma mobilização subjetiva que está presente nas suas atividades mais simples e corriqueiras, bem como nos seus trabalhos e intervenções mais sofisticados; o que varia é a preponderância da dimensão cognitiva que ele aciona ao realizar as suas atividades, e que dependerá do contexto, ou mesmo, do seu domínio e capacidade sobre o que faz/diz. Podemos elucidar esta afirmação através dos exemplos destacados na análise do saber profissional: enquanto os mais inexperientes (“C”, “D” e “E”) revelaram uma atividade com maior preponderância da dimensão sócio-interativa em seus movimentos cognitivos para assimilar o saber necessário para atuar competentemente na EC, lendo artigos sobre EC, livros e documentos, ou entrevistando os gestores de “Y” para compreender como poderiam trabalhar como educadores nesta corporação, encontramos em “A” um saber fazer mais internalizado à sua práxis, pois as aprendizagens e experiências acumuladas ao longo de 30 anos na EC de “X” “inconscientizam” seu saber, sem que ele precise de novas leituras ou consultas: estão incorporadas em seu fazer/dizer, o que revela maior incidência do inconsciente cognitivo, exceto quando um desafio novo surge.

Essas foram as principais categorias conceituais que emergiram desse estudo, as quais interpelam e determinam a produção discursiva dos sujeitos acompanhados e que foram caracterizadas e discutidas tanto no marco teórico como na interpretação dos resultados obtidos do trabalho empírico: a analogia com as lentes dos óculos, sobrepostas aos olhos do sujeito, elucidam a nossa compreensão de que se trata de noções conceituais que medeiam simultaneamente o olhar e a leitura de mundo do sujeito, um mundo que não lhe é transparente, o qual exige interpretação, uma interpretação marcada por esses elementos, que representam as lentes e compõem as suas condições de produção discursiva. A análise empreendida e sua representação gráfica, a partir desta imagem da figura 10, é uma síntese da compreensão construída por nós sobre a relação entre os conceitos desenvolvidos, os quais entendemos caracterizar a dinâmica sócio-cognitiva prevista em nossa proposição inicial e vivenciada pelos profissionais de educação que transitam pela *entre-posição* da EC.

A partir do que foi dito até aqui, quais inferências podemos acrescentar às análises realizadas da produção discursiva destes cinco sujeitos? Vejamos:

- a) É possível analisar o movimento cognitivo de um sujeito através de seus discursos, visto que produzir sentidos é também construir conhecimentos.
- b) Acabamos formulando convergências teóricas entre a ADf e a Sociologia Compreensiva: na qual a ideologia teria o *habitus* como seu homólogo, e a formação discursiva (FD) corresponderia ao saber profissional, dentro da relação de dualidade discurso – ação proposta nesta tese.
- c) A alteração da materialidade discursiva produziu deslocamentos na posição assumida por esses sujeitos, visto que, o lugar empírico de onde falam (casa ou trabalho), ou o tipo de linguagem adotado (escrito ou falado), bem como a expectativa que constroem da corporação, dos pares ou do pesquisador que lhe escuta, enfim, suas formações imaginárias, condicionam sua produção discursiva e a posição profissional assumida, propiciando movimentações importantes em seus discursos.
- d) É possível destacar, também, que as diferenças de fases nas carreiras profissionais e de experiência de trabalho na EC promovem distinções importantes: os profissionais de educação mais novos e inexperientes (“C”;

“D” e “E”), que estão vivenciando outras transições em suas identidades (aluno – professor; estudante - profissional), não demonstraram a mesma consistência na fabricação de suas identidades profissionais na EC como os sujeitos “A” e “B”, embora todos tenham revelado a ampliação de seus horizontes e perspectivas de trabalho com educação a partir da EC.

- e) Os saberes profissionais e filiações às FD corporativas dos profissionais “A” e “B”, mais experientes, estão mais consolidados e naturalizados, apresentando mais evidências da ação do pré-construído e do interdiscurso em seus enunciados, ao passo que, nos mais novos (“C”; “D” e “E”), há dificuldade em destacar esses mesmos elementos nas suas produções discursivas, talvez por que o processo de filiação ideológica estivesse ainda numa fase mais inicial, em pleno curso. Por outro lado, foi possível detectar os primeiros gestos e movimentos de assujeitamentos à FD corporativa desses mais inexperientes: as formações imaginárias advindas das coerções institucionais vividas nas primeiras reuniões, a busca inicial sobre o conteúdo da EC e do conhecimento corporativo apareceram em seus enunciados, cujos indícios e vestígios mais contundentes não foram percebidos na produção dos mais experientes, os quais já estão incorporados ao inconsciente e pré-construído deles.
- f) Deduzimos, da inferência anterior, que o processo de mudança cognitiva caracterizado pela filiação ideológica a uma FD divergente da FD escolar, espaço tradicional de trabalho dos professores, bem como a assimilação de novos saberes, conhecimentos e identidades profissionais, apresenta estágios distintos de consolidação na subjetividade dos sujeitos, que ao passar do tempo, cristalizam conteúdos e naturalizam disposições interpretativas (práticas e simbólicas) em suas estruturas cognitivas, ou seja, acreditamos existir uma mudança gradativa que se consolida com o passar do tempo: primeiro é preciso consolidar uma identidade profissional, para somente depois se deslocar nela. Além disso, os depoimentos dos sujeitos já firmados no trabalho da EC, “A” e “B”, nos indicam que a sua migração para este espaço é resultado de uma busca para preencher as lacunas do ambiente escolar, tais como melhores estruturas de trabalho e maiores

remunerações, bem como a procura por realizações e resultados mais objetivos para o trabalho educativo.

6.2 DUAS METÁFORAS PARA ENCERRAR.

Recorremos, inicialmente, à elaboração de uma imagem gráfica e analítica para explicitar a discussão teórica e empírica da compreensão do fenômeno estudado que construímos. Concluiremos este capítulo, propondo outras duas imagens, agora escritas: duas metáforas que ajudam a elucidar e apresentar um pouco mais o nosso “objeto” de estudo, oferecendo-lhe outro tipo de representação para a dinâmica cognitiva que o caracteriza.

A primeira metáfora nós buscamos no poema de Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, em que propomos uma analogia entre o sujeito e o rio, pois o sujeito seria a terceira margem do rio: esse rio, que neste instante da sua travessia corta duas margens, a margem do espaço escolar e a outra do terreno corporativo, entre as quais corre e desliza sua essência, seus sentidos por esses dois limites, essas duas margens dos seus limites discursivos.

Ao se estabelecer entre os limites dessas margens, assujeitando-se às suas terras para poder fluir, seguir em frente, o sujeito se constitui nessa travessia, uma travessia referenciada poeticamente na epígrafe deste capítulo. As barreiras que este rio encontra pelo caminho, sejam elas coerções institucionais, interpelações ideológicas ou problemas de outras ordens, ora são contornadas, ora represam o correr das águas, acumulando assim uma importante fonte de energia (quantas represas e hidrelétricas foram forjadas assim?), mas o rio sempre encontra uma forma de seguir adiante e deixar fluir o seu movimento interior, sua terceira margem, contendo todos os sentidos que o constituem e o saber que o sustenta, os quais irão desaguar no mar de sua produção discursiva, do qual extraímos apenas algumas gotas para interpretar.

Propomos, como segunda metáfora desse deslizamento discursivo, a comparação e analogia dos sujeitos com os atuais e modernos aparelhos de celulares, a exemplo dos “smartphones”, que operam com mais de um chip: da mesma forma que a convergência tecnológica atual tornou possível dispor de

aparelhos celulares com múltiplos chips de operadoras diferentes, que operam num único aparelho, a partir da escolha consciente do sujeito ou da condição objetiva de disponibilidade de sinal naquele momento e lugar específico, enxergamos uma situação similar com o sujeito contemporâneo, o qual também pode deslizar por diferentes posições ao produzir seus discursos, embora seja a mesma pessoa (ou “aparelho humano”), que é capaz de comportar uma infinidade de formações discursivas em seu interior (operadoras) para os mais variados contextos e comunidades discursivas pelas quais transita; em alguns casos, isso ocorre conscientemente, em outros, não. Por exemplo, embora um professor esteja conscientemente usando o seu “chip de professor” na sala de aula de uma escola ou universidade, que o leva a produzir determinados enunciados e tomar algumas atitudes, de acordo com a instituição e perfil da turma, o seu “chip” inicial pode ser substituído instantaneamente e inconscientemente ao ser informado (ex: por mensagem no celular) de que seu filho não está se sentindo bem e teve que ser levado, emergencialmente, a um hospital, ou mesmo, pode mudar sua postura conscientemente quando alguém, que não faz parte da sua turma de alunos, ingressa nesta sala e observa a sua aula. Este fato demandaria dele um posicionamento, se autorizaria aquela presença “desconhecida” ou não. De qualquer forma, sua maneira de ser, falar e estar na sala seriam modificadas.

O problema dessa analogia é que se trata de uma comparação demasiadamente desproporcional, pois um smartphone possui uma limitada capacidade de comportar chips, normalmente, de um a quatro, enquanto o ser humano, por sua vez, é portador de uma ilimitada capacidade de incorporar e permutar chips (FD), dependendo do contexto, das condições de produção (CP), da comunidade discursiva (CD) frequentada, das filiações ideológicas adotadas, dos *habitus* incorporados, ou mesmo, dos posicionamentos assumidos consciente e inconscientemente. O ser humano seria, assim, um “super smartphone”, contendo incontáveis chips das múltiplas operadoras, ou FD assimiladas e assumidas durante sua vida, com capacidade instalada para mudar de chip muitas vezes numa mesma conversa, ou mesmo, num mesmo enunciado: movimento que denuncia seu deslocamento interno, cognitivo, externalizado pela sua produção discursiva e que podemos acessar através da ADf, uma Anco pela via da ADf: tarefa que nos propomos realizar nesta pesquisa.

Deslizamos pelas margens do nosso rio e mudamos de “chip” inúmeras vezes, algumas deliberadamente (com reflexividade) outras não (operam na dimensão ideológica e do *habitus*): são deslizamentos e movimentações que fazemos para responder aos problemas e imprevistos que as distintas posições e lugares, através das quais transitamos no trabalho, desafiam-nos. Ao manipularem saberes para resolverem problemas práticos, utilizando a linguagem para o domínio simbólico e racional de suas ações, os sujeitos demarcam territórios, posições, identidades e realizam reconfigurações e mudanças cognitivas: eles se modificam e parte significativa deste processo pode ser analisada através das produções discursivas forjadas pelos efeitos de sentidos “contrabandeados” entre esses profissionais nos seus espaços de trabalho, os quais comportam, revelam e ocultam as atividades cognitivas deflagradas por seus pensamentos.

Destacamos aqui alguns movimentos cognitivos realizados pelos cinco sujeitos acompanhados, cujos indícios e vestígios de suas dinâmicas cognitivas internas foram deixados em suas produções discursivas, objeto de nossa análise. Suas produções indicam que existe um processo de modificação de pensamento, modificação necessária para ingressar e atuar, competentemente, num espaço de trabalho não convencional para a sua formação inicial: ao migrarem do espaço escolar para o espaço corporativo para trabalharem com educação, os sujeitos modificam sua maneira de pensar, dizer, sentir e fazer o seu trabalho, portanto, modificam-se essencialmente.

Acreditamos que essa mudança também pode ser observada e analisada através de outras perspectivas e enfoques. Optamos por fazê-la pela via simbólica e discursiva da linguagem, a partir da qual é possível caracterizar algumas atividades e dinâmicas cognitivas subjetivas; para a realização dessa tarefa destacamos os conceitos de reflexividade, discurso, ideologia, FD, CD, *habitus*, *entre-posição*, saber e identidade profissional, a partir dos quais interpretamos o *corpus* constituído na pesquisa e propusemos um esquema analítico (figuras 4 e 10) para explicar como eles operam e estão conectados, dentro de nossa concepção, demonstrando o deslizamento e posicionamento numa *entre-posição* (entre escola - corporação) que esses educadores ocupam na EC, através da qual se modificam e modificam também esses espaços com sua presença e atuação, tal como o trabalho de campo, subsidiado pelo marco teórico, caracterizou.

7 CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS FUTUROS.

“Não vemos as coisas como elas são, mas sim como nós somos”. (Anais Nin)

7.1 POR UMA COMPREENSÃO DA MUDANÇA COGNITIVA DOS EDUCADORES.

A discussão empreendida até aqui, sustentada por aportes teóricos e empíricos, apresenta-se como mais uma contribuição para o estabelecimento do estatuto científico da análise cognitiva, um campo epistemológico em construção e que tem sido objeto de variadas pesquisas desenvolvidas no Doutorado em Difusão do Conhecimento (DMMDC), em que esse estudo se insere e deixa sua contribuição.

Acreditamos que a perspectiva teórico-metodológica e os conceitos selecionados e destacados para abordar o fenômeno da mudança cognitiva dos profissionais de educação que ingressam no trabalho da EC e a metodologia adotada foram suficientes para responder à questão norteadora deste estudo, a saber: Como o ingresso em uma nova comunidade discursiva na corporação modifica cognitivamente o profissional de educação? Trata-se, sobretudo, de uma pergunta que demandou a elaboração de um marco teórico, que, por sua vez, exigiu uma aplicação e contraste com a realidade empírica dos sujeitos convidados a participar do estudo, sem isso seria incompleto, portanto, entendemos que a questão proposta para esta pesquisa reclamava do pesquisador um trabalho teórico inicial e seu conseqüente desdobramento empírico, através de uma abordagem qualitativa.

Ao final deste processo, conseguimos caracterizar aspectos significativos da mudança cognitiva dos educadores que ingressam na EC: que são interpelados por ideologias e *habitus* típicos das dinâmicas corporativas, as quais moldam suas perspectivas de leituras e atitudes dentro da corporação; a ideologia operando no processo de assujeitamento a um saber dizer (formações discursivas corporativas) e o *habitus* a um saber fazer (saberes profissionais), necessários para ingressarem na comunidade discursiva da corporação e assumirem posições na rede de significações do discurso empresarial sobre educação, oscilando pela *entre-posição*

educador e administrador da aprendizagem e, no caso dos mais inexperientes, entre as posições aluno-professor ou estudante-profissional, a partir dos quais movimentam e transportam efeitos de sentidos entre os espaços escolares e corporativos, os quais estão indexados às posições ocupadas nesse trânsito e deslizamento contínuo, fabricando o mosaico dinâmico, o caleidoscópio identitário que dá sentido e unidade a sua vida e carreira profissional.

Nesse processo, ampliam seus horizontes profissionais e constroem novos sentidos para o trabalho educativo nesses dois espaços: novos sentidos, que são traduzidos como novos conhecimentos, uma nova maneira de perceber, pensar, dizer e fazer educação para além dos muros escolares, como indicamos em nossas proposições iniciais, de que é possível fazer uma Anco a partir da ADf e de que produzir novos sentidos é também produzir novos conhecimentos, sendo que, por sua vez, a construção de novos conhecimentos subsidia a utilização de novos sentidos para ver e interpretar uma realidade que não é transparente.

Com isto, não esgotamos as possibilidades de abordagem das múltiplas perspectivas presentes na mudança cognitiva dos profissionais de educação, pois sabemos que existem muitas outras dimensões e aspectos inexplorados, que podem ser estudados através de diferentes enfoques teórico-metodológicos: essa tese é apenas um caminho de estudo possível, que acreditamos ter correspondido aos resultados previstos nas nossas proposições, as quais previram a possibilidade de realizar uma Anco, via ADf, e de que construir conhecimento é também produzir novos sentidos e que haveria na mudança cognitiva dos sujeitos que ingressam na EC, a existência de um processo marcado pela confluência de elementos sociais nos pensamentos individuais, contendo em sua dinâmica um fluxo sócio-cognitivo, o qual foi formulado para nortear a realização deste estudo.

Salientamos que a questão de pesquisa foi traduzida em um objetivo geral, elaborado para oferecer subsídio a sua resposta, o qual foi desdobrado em três objetivos específicos, contendo os princípios básicos e indicações de tarefas menores e convergentes, as quais serviram como roteiro do trabalho teórico e empírico, cujo cumprimento já indicamos durante a análise do *corpus*, mas que retomaremos aqui, sucintamente, para ratificar a realização dos compromissos assumidos no início da pesquisa e o seu pleno cumprimento.

Uma dessas metas, o primeiro objetivo específico, consistia na explicitação do processo de apropriação do conhecimento corporativo e das práticas discursivas pelos sujeitos acompanhados. Para a realização deste propósito fizemos primeiramente a definição do que entendíamos ser conhecimento corporativo, elaboramos um marco teórico para definir e abordar o tema da EC no terceiro capítulo, apontando quais seriam os seus principais pontos de diferenciação em relação à educação escolar; destacamos, assim, conceitos da ADf, da Sociologia e Psicologia, os quais nos ofereceram o referencial teórico para a observação deste processo no trabalho empírico. Interpretamos, em seguida, suas evidências no trabalho de campo e durante a análise dos resultados constituídos no *corpus*. Por fim, destacamos tópicos dedicados à discussão do saber profissional, das formações discursivas (FD), do interdiscurso e da *entre-posição* na CD corporativa, os quais atenderam mais diretamente a questão prevista no primeiro objetivo específico.

O segundo objetivo específico, dedicado à caracterização da construção dos saberes e identidades profissionais, bem como à influência das ideologias, *habitus* e FD's nesse processo de movimentação cognitiva, foram abordados diretamente no marco teórico do capítulo dois, no qual esses conceitos foram formulados e discutidos, além de terem sido destacados como componentes (categorias) específicas durante a análise dos resultados, cada um sendo abordado e interpretado separadamente no quinto capítulo.

O terceiro objetivo específico, dedicado à identificação das formações discursivas que são incorporadas ou apagadas no ingresso do profissional de educação na EC, evidenciando como elas operam no processo de mudança cognitiva vivenciado por eles, foi diretamente abordado no segundo capítulo teórico e em um tópico específico sobre formação discursiva (FD) na análise dos resultados realizada no quinto capítulo. A discussão sobre o processo de assujeitamento às FD's identificadas foram indiretamente apoiadas pela abordagem feita às noções de ideologia e *habitus* na interpretação dos enunciados. No processo de análise dos discursos dos sujeitos identificamos diferentes FD's sendo assumidas e permutadas através de seus posicionamentos, revelando a forte influência deste elemento discursivo à movimentação cognitiva empreendida pelos profissionais da educação na EC.

O alcance e realização das metas previstas nos objetivos específicos viabilizaram o cumprimento do objetivo geral de “compreender como o profissional de educação se apropria das práticas discursivas da educação corporativa e realiza o deslocamento entre as comunidades discursivas escola - corporação, construindo formações discursivas, identidades e saberes profissionais para atuar nesses espaços”. A convergência dos resultados produzidos pelo atendimento das expectativas contidas nos objetivos específicos subsidiou a construção de uma compreensão mais abrangente e integrada da movimentação discursiva / cognitiva dos sujeitos acompanhados: uma compreensão da dinâmica, que foi sintetizada em duas imagens explicativas representadas pelas figuras do (In)Fluxo Sócio Cognitivo e de sua realização (figuras 4 e 10) nos capítulos três e seis, respectivamente.

A busca para explicitar os principais elementos que interpelam os profissionais de educação a enfrentarem e superarem as lacunas de conhecimentos e saberes profissionais advindos dos desafios gerados nos espaços de trabalho, não convencionais, das corporações, no interior de uma CD marcada por uma cultura organizacional bem diferente da CD e cultura organizacional escolar, conduziu-nos para a construção de um marco teórico que nos permitiu compreender aspectos importantes da mudança cognitiva vivenciada pelos profissionais de educação e elaborar uma leitura compreensiva para este fenômeno, objeto de estudo desta tese.

A análise cognitiva, constituída pela interpretação da produção discursiva dos sujeitos acompanhados, permitiu-nos destacar a confluência e incidência de elementos sociais nos pensamentos individuais dos participantes desta pesquisa, através da estruturação de um processo que denominamos de (In)Fluxo Sócio-cognitivo. A formulação de uma proposição explicativa para a dinâmica cognitiva analisada nos permitiu compreender que a mudança cognitiva dos profissionais de educação inseridos no trabalho da EC, através do ingresso na comunidade discursiva presente na corporação, ocorre a partir da filiação que eles se submetem às formações discursivas (saber dizer) e apropriação de novos saberes profissionais (saber fazer) para participarem da rede de significações do trabalho educativo nesse ambiente, distinto do ambiente escolar.

Esse movimento de filiação, que também podemos chamar de assujeitamento, está marcado por interpelações ideológicas (no domínio simbólico) e incorporações de *habitus* (no domínio prático), provocando predisposições interpretativas no

pensamento dos sujeitos, influenciando a maneira como percebem, sentem, compreendem e fazem o trabalho educativo neste novo espaço profissional. É através desse movimento de apropriação e construção de novos saberes, o qual possibilita a utilização de novos sentidos em suas práticas profissionais, que conseguimos indicar a ampliação de horizontes e mudanças nas suas identidades profissionais, as quais oscilam na *entre-posição* educador / administrador da aprendizagem. Nesse trânsito cognitivo, modificam-se e deixam as marcas e vestígios desse processo em suas produções discursivas, interpretadas por nós a partir da ADf.

7.2 NOVAS QUESTÕES, ABORDAGENS FUTURAS.

Terminamos este texto provocando e respondendo, sucintamente, a duas novas questões: ***Quais aspectos gerais da dinâmica cognitiva foram compreendidos com esta pesquisa? Que abordagens futuras podem ser constituídas a partir dela?***

Compreendemos melhor como a incidência de questões sociais e culturais, oriundas de construções coletivas, a exemplo da reflexividade, do interdiscurso e das comunidades discursivas são preponderantes e decisivas para engendram dinâmicas cognitivas individuais, tais como as mudanças vivenciadas pela atuação em novos espaços de trabalho, marcadas pelas construções de identidades e saberes profissionais: os sujeitos assimilam os paradoxos socioculturais, costurando, equilibrando e equacionando as suas contradições através do “fio condutor” dos sentidos que lançam mão ao interpretarem as suas realidades vividas.

É possível analisar “o social em ato” através do discurso produzido pelos sujeitos, os quais são determinados pela sociedade de sua época, sua história, sua língua, sua cultura, seu inconsciente e seu saber: são elementos sociais e culturais que transitam pelas consciências individuais, pelas estruturas cognitivas “subterrâneas” dos sujeitos, os quais acomodam e abrigam esses elementos em suas linguagens marcadas por contradições, pois assimilam e integram, em seu interior, os paradoxos e contradições de seu mundo externo.

Nesta perspectiva, produzir sentidos para interpretar a realidade é construir conhecimentos para agir no mundo. Trata-se de um processo complexo, atravessado por dimensões conscientes e inconscientes, objetivas e subjetivas, culturais e sociais: dimensões contraditórias que não se opõem no interior dos sujeitos, antes, são integradas e reconciliadas em suas subjetividades extraordinariamente contraditórias, como a sociedade em que vivem. É um movimento cognitivo caracterizado pelos aspectos simbólicos do saber dizer (FD) e práticos do saber fazer (saber profissional), os quais são interpelados pela ideologia e pelo *habitus* que os orientam. O discurso emerge nessa dinâmica como um processo e produto de uma prática social, como o espaço privilegiado em que essas dimensões e elementos convergem, reconciliando-se na produção discursiva elaborada pelos sujeitos em seus trabalhos e mudanças profissionais.

Entendemos que a discussão teórica, complementada pelo trabalho empírico e análise dos resultados através da perspectiva teórico-metodológica da ADf, permitiram neste estudo a realização de uma análise cognitiva (Anco), que utilizou o discurso como via de acesso à cognição. Por analisarmos questões relativas à relação entre pensamento e linguagem, contidas nas dinâmicas cognitivas de educadores que ingressaram na EC, consideramos ter realizado uma Anco via ADf. Assim, acabamos por alcançar a proposição desta tese, que foi a elaboração de uma proposta metodológica para análise cognitiva (Anco), a qual pode ser adotada em novas pesquisas, em trabalhos que se desejem compreender representações sociais, mudanças de identidades, assimilação de novos saberes e discursividades por trabalhadores que estão inaugurando campos profissionais novos, migrando para ambientes não convencionais de suas carreiras, ou mesmo, experimentando mudanças significativas em suas profissões. É possível, aprimorar a metodologia iniciada, aqui, para novos estudos com outros profissionais.

Outras pesquisas, que utilizam abordagens para a análise de questões e aspectos mais explícitos e observáveis, como a etnografia profissional, ou mesmo para o estudo de fenômenos mais implícitos, como a entrevista compreensiva, cujas metodologias tivemos acesso durante a realização deste estudo, podem ser complementadas a partir da perspectiva desenvolvida nesta tese. Acreditamos que elementos importantes da vida profissional, como o *habitus*, o conhecimento e a cultura profissional, as representações e identidades sociais, podem ser mais bem

exploradas através de novas combinações e complementações metodológicas com esses aportes, combinando estratégias investigativas mais diversificadas.

Como optamos por não fazer uma “bricolagem metodológica”, para não perder o foco proposto inicialmente, de realização de uma análise cognitiva utilizando a perspectiva teórico-epistemológica da ADf, escolhemos manter este escopo inicial, para consolidar primeiro um diálogo entre os nossos referenciais socioculturais. Acreditamos que depois de ter explicitado nosso marco teórico e situado nossas opções epistemológicas, estamos mais bem preparados para efetuar deslocamentos e combinações futuras com outras perspectivas já consolidadas como a etnografia profissional, as redes semânticas ou a entrevista compreensiva.

Percebemos horizontes promissores para estudos futuros, que relacionem a análise de questões mais implícitas e tácitas, complementadas por questões mais explícitas e observáveis. Acreditamos que novas pesquisas podem combinar elementos de uma Anco via ADf, como a que foi realizada nesta tese, com a entrevista compreensiva de Kaufmann, ou mesmo, com a descrição densa das etnografias profissionais de Telmo Caria. Acreditamos também ser possível combinar elementos (qualitativos) da ADf com os elementos (quantitativos) do estudo das redes semânticas.

Para que novos estudos sejam realizados com estes enfoques, serão necessários aprofundamentos teóricos prévios sobre as conexões e convergências epistemológicas possíveis entre essas distintas perspectivas, cuja viabilidade e exequibilidade demandam a realização de estudos iniciais com esta finalidade.

Enfim, o campo de estudos da análise cognitiva é um campo novo, amplo, instigador. Participar de “expedições” exploratórias em seu vasto terreno me trouxe grande satisfação e realização, apesar dos múltiplos desafios enfrentados durante este percurso de pouco mais de quatro anos. Realmente, não vejo na conclusão desta pesquisa um ponto final, um porto de chegada; antes, percebo que ela se apresenta como um novo ponto de partida para trabalhos e estudos futuros. Lembrome do poema de Fernando Pessoa, cujo pensamento me ajudou a abrir este texto, e, agora, ajuda a sintetizar bem o que sinto neste momento de fechamento: “*os barcos estão seguros nos portos, mas eles não foram feitos para isso*”. Assim pretendo seguir, navegando pela terceira margem do meu rio e pelos mares e oceanos a que ele me levar.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. F.; GONÇALVES, C. M.; PAGNOZZI, L. Tecnologia da Informação e Educação Corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas. **Revista PEC**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 47-58, 2003.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

AGUIAR, A. C. **Educação Corporativa no Contexto da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior**: situação em 2006. In: MDIC/STI; IEL - Núcleo Central. (Org.). O Futuro da Indústria: Educação Corporativa - Reflexões e Práticas. 1 ed. Brasília: IEL, 2006, v. -, p. 43-61.

ALPERSTEDT, C. **As Universidades Corporativas no Contexto do Ensino Superior**. 2001. 215 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientador: Dr. Guilherme Ary Plonski.

ARON, R. **L'opium des intellectuels**. Paris: Gallimard, 1968.

ARAÚJO, A. P. **Competências Profissionais e Educação Corporativa em Gestão de Pessoas**: um estudo empírico. 2011. 330 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientador: Dr. Lindolfo G. Albuquerque.

BASTOS, A. V. B. et al. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem**: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2002, Recife. **Anais**. Recife: Observatório da Realidade Organizacional, PROPAD/UFPE, ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.

BASTOS, A. V. B, LOIOLA, E. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **RAC. Revista de Administração, São Paulo**, v. 7, n. 3, p. 181-201, 2003.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BECK, U.; GIDDENS, A. e LASH, S. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. 2ed. São Paulo, Editora UNESP, 1995.

BECK, U. **A reinvenção da política**: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A. e LASH, S. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. 2ed. São Paulo, Editora UNESP, 1995.

BEMFICA, J. C.; BORGES, M. E. N. Aprendizagem Organizacional e informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 233-240, 1999.

BENETTI, Gilberto; FERREIRA, José Rincon, [et al.]. **O futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas: coletânea de artigos** – Brasília: MDIC/STI: IEL, 2006.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientador: Dr. Roberto Lima Ruas.

BOURDIEU, Pierre. **The Logic of Practice**. Cambridge: Polity Press, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **Les règles de l'art, genèse et structure du champ littéraire**. Paris, Éditions du Seuil, 1992.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIANCHI, E. M. P. G. Didática e Educação Corporativa: o desafio empresarial da educação continuada. **Revista Gerenciais**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 73-82, 2008.

BRANDÃO, G. R. Gestão de Pessoas e as universidades corporativas: os dois lados da mesma moeda? **RAE. Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 22-33, 2006.

BRASIL MAIOR. **Inovar para competir: competir para crescer**. Brasília: 2011.

CALDEIRA, Adilson. **Processos de aprendizado organizacional na formulação e implementação de estratégias**. 2008. 223 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Presbiteriana Makenzie. ADM. Orientadora: Dra. Arilda Schmidt Godoy.

CARIA, Telmo H. (org.). **Saber Profissional**. Coimbra, Almedina, 2005.

CARIA, Telmo H. **Textos Didáticos**. Vila Real, 2007.

CARIA, Telmo H. **O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões**. *Análise Social* vol. XLIII, Vila Real, 2008.

CARIA, T. H. **Perspectivar a intervenção social: reflexões e dados sobre o trabalho profissional e o uso do método etnográfico no terceiro sector**. In P. G. Silva, O. Sacramento, & J. Portela, eds. *Etnografia e intervenção social: por uma praxis reflexiva*. Lisboa: Colibri, 2011.

CARIA, Telmo H; SILVA, Margarida S. 2013. Para além da 'desprofissionalização': que futuro para o saber profissional em trabalho social e em organizações neo-burocráticas?. In **Saber e formação no trabalho profissional de relação**. Telmo H. Caria, Vera Fartes e Amélia Lopes, 61 - 80. Salvador: EDUFBA, 2013.

_____. O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. In: **Metodologias de Investigação em Ciências Sociais da Educação**, 39 - 64. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** v.1. 8ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** Tradução Guy Reynaud. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** Trad. Fabiana Komesu. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COLBARI, A. Educação Corporativa e desenvolvimento profissional na dinâmica sócio-cultural das empresas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2007.

COURTINE, J. J. **Quelques problemes theoriques et methodologiques em analyse Du discours.** A propôs Du discours communiste adresse aux chrétiens. Langage, 1981.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CRUZ, D. Educação Corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 337-358, 2010.

HOCK, Dee. **Nascimento da Era Caórdica.** São Paulo, Cultrix, 1999.

DAHMER, Alessandra Zago. **Educação a Distância e Universidade Corporativa:** um estudo dos sistemas de tutoria dos programas educacionais. 2013. 118 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação. Orientador: Dr. Fernando José de Almeida.

DENGO, Normélio e GRISCI, Carmem L. I. Universidades Corporativas: modismo ou inovação? In: QUARTIERO, E. Maria. e BIANCHETTI, Lucídio. Orgs. **Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações.** São Paulo: EDUNISC, 2005.

DEMAJOROVIC, Jacques. **Sociedade de Risco e Responsabilidade Socioambiental:** perspectivas para a Educação Corporativa. 2000.. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. Faculdade de Educação. Orientador: Dr. Pedro Roberto Jacobi.

DUBAR, C. **Formação, trabalho e identidades profissionais.** In: CANARIO, R. Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.

DUBAR, C. **A socialização:** Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Trad. Catarina Matos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBET, François. **Sociologie de L expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **Dans quelle société vivons-nous?** Paris: Seuil, 1998. Ed. Argentina: **En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires, Losada, 2000.

DUBET, François. **Le Declin de L'institution**. Paris: Seuil, 2002.

DURKHEIM, Emile. **O Suicídio**. (1897) Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Organizational learning: currents debates and opportunities. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Orgs.). **Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice**. London: Sage Publications, 1996.

EBOLI, M. P. O papel das lideranças no êxito de um Sistema de Educação Corporativa. **RAE. Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 118-122, 2005.

EBOLI, M. P. **Universidades Corporativas: Educação para empresas do século XXI**. São Paulo: Schumukler Editores, 1999.

EBOLI, M. P. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**. 1. ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EINSENHARDT, K. M. e SANTOS, F. M. **Knowledge-based vision: a new theory of strategy?** Handbook of strategy and management review, London, 2002.

ESTIVALETE, Vânia de F. Barros. **O processo de aprendizagem em redes horizontais do elo varejista do agronegócio: do nível individual ao interorganizacional**. 2007. 269 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Agronegócios. Orientador: Dr. Eugênio Avila Pedrozo.

EVANS, J. Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment, and Social Cognition. *Annu. Rev. Psychol.* 59:255–78. *Réseaux, Communication- Technology-Society*, n.62, pp.63-95, 2008.

FARTES, Vera L; CARIA, Telmo H; LOPES, Amélia. (Orgs). **Saber e formação no trabalho profissional de relação**. ed. 1, ISBN: 978-85-232-1072-4. Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2013.

FIALHO, F. A. P; SPANHOLI, G. K. A importância da educação à distância para a educação corporativa. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 8, p. 405-416, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972. Edição original, 1969b.

FRAWLEY, D. **Ayurvedic Healing**: a comprehensive Guide. Délhi: Motilal Banaesidass Publishers, 1997.

FRISON, Lourdes Maria B. **Auto Regulação da Aprendizagem: Atuação do Pedagogo em Espaços Não Escolares**. 2006. 342 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Orientadora: Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **La economia y el discurso sobre la educación**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, CEDES, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 18ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCISCO, A. C. et. al. **Avaliando as práticas de educação corporativa à distância por meio do modelo de Kirkpatrick**: um estudo de caso numa empresa do ramo de energia no estado do Paraná. Emancipação, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 501-515, 2010.

FROES BURNHAM, T. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século**. In: LUBISCO, N.; BRANDAO, L. (Org.). Informação & Informática. Salvador: EDUFBA, 2000.

FROES BURNHAM, T. (Org.). **Análise cognitiva e espaços multireferenciais de aprendizagem**: currículo, educação a distância e gestão/difusão do conhecimento. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2012

GARDNER, H. **A Nova Ciência da Mente**. Tradução de: Cláudia M. Caon. 3ed. São Paulo: Edusp, 2003.

GARDNER, H. **La Educacion de La mente e El conocimiento de las disciplinas**. Tradução de: Genís Sanchez Barberan. Barcelona: Paidós, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

GIDDENS, A. **A vida em uma sociedade pós-tradicional**. In: BECK, U.; GIDDENS, A. e LASH, S. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna.2ed. São Paulo, Editora UNESP, 1995.

HALL, James. A. **Patterns of dreaming**. Boston, Shambhala, 1991.

HARO, Daniel Garcia. **A contribuição da aprendizagem organizacional no desempenho das operações de produção no segmento automotivo**. 2008. 244 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientador: Dr. Roberto Lima Ruas.

HEINE, L. M. B. **Reflexões sobre o sujeito social e o sujeito ideológico.** Revista Investigações, v. 21.2, p. 327-343, 2008.

HOURNEAUX JUNIOR, F.; EBOLI, M. P. ; MARTINS, E. C. Educação Corporativa e o Papel do Chief Learning Officer. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios** (São Paulo), v. 10, p. 105-117, 2008.

JESUS, José Carlos Oliveira de. **Concepções Teórico-epistemológicas de Estudantes de Graduação em Física: Marcas de Imaginário e de Discurso Científico.** 220f. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Orientadora: Profa Teresinha Fróes Burnham.

KIRKPATRICK, D.L. Evaluation of training. In: Craig, R.L. (Org.), **Training and Development.** Handbook . New York: Mc Graw-Hill, 1976.

LAGE, A.L. ; Fróes B, T ; MICHINEL, J. L. . **Abordagens epistemológicas da cognição. A análise cognitiva na investigação da construção de conhecimento.** In: Teresinha Fróes Burham. (Org.). Análise cognitiva e espaços multireferenciais de aprendizagem: currículo, educação a distância e gestão/difusão do conhecimento.. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 79-100.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação.** Lisboa: Stória Editores, 2003.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought.** New York: Basic Books, 1999.

LASH, S. **A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade.** In: BECK, U.; GIDDENS, A. e LASH, S. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.** 2ed. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

LEITE, João Batista Diniz. **Relações entre conhecimento e trabalho no contexto de uma instituição financeira: a experiência do Banco do Brasil.** 2006. 239 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientadora: Dra. Lilia Maria Vargas.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

MAFFESOLI, M. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, p. 5-9, ago. 2008.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum: introdução à Sociologia Compreensiva.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

MATTA, A. E. R. **Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento.** In: GURGEL, Paulo;

SANTOS, Wilson. (Org.). Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica. 1ed. Salvador: EDUFBA, v. 1, p. 237-258, 2012.

MEISTER, Janne C. **Educação corporativa: A Gestão do Capital Intelectual Através das Universidades Corporativas**. Tradução: Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Makron Books, 1999.

MICHINEL, José Luis. **O funcionamento de textos divergentes sobre energia com alunos de Física: a leitura no ensino superior**. Campinas, SP: [s.n.], 2001. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

MICHINEL, José Luís; FRÓES BURNHAM, Teresinha. A socialização do conhecimento científico: um estudo numa perspectiva discursiva. **Investigações em Ensino de Ciências** – v. 12(3), pp.369-381, 2007a.

MICHINEL, J. L. Papel de los profesores-tutores que participan en un proceso de gestión social del conocimiento científico, implicaciones ético-cognitivas: un estudio de casos en el servicio comunitario en la facultad de ciencias de la ucv. **Revista serviço comunitário**, v. 1, p. 2-24, 2011.

MICHINEL, J. L. O discurso na pesquisa em ensino em ciências. In: Lombardi G. (Org). **Aprendizaje de las ciencias naturales: Problemas y Alternativas**. Caracas, Venezuela: Editorial Facultad de Ciencias de la UCV. Pags. 107 – 125. 2014. No prelo.

MICHINEL, J. L. **Condiciones de producción de la escritura y de la formación de sujetos-autores de textos académicos: un estudio en una perspectiva discursiva**. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). UFPB, João Pessoa/PB. 15 a 19 de julho 2014.

MORAES, Fábio C. Costa. **A Educação Corporativa na Gestão dos Bancos no Brasil: um estudo sobre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial**. 2012. 192 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientadora: Dra. Marisa Pereira Eboli.

MORIN, Edgar. **O Método: 1. A natureza da natureza. 2. Ed.** Portugal: Publicações Europa-América, 1980.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MUNDIM, Ana Paula F. e RICARDO, Eleonora Jorge (Orgs.). **Educação Corporativa Fundamentos e Práticas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

MUNDIM, Ana Paula F. Implementando a Educação Corporativa: O Projeto. In: RICARDO, Eleonora Jorge e MUNDIM, Ana Paula F. Orgs. **Educação Corporativa Fundamentos e Práticas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento**. Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

OLIVÉ, León. **La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento**. Ética, política y epistemología. México: FCE, 2007.

OLIVEIRA, L. A. (Org). **Estudo do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996a.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. A Casa e a Rua: uma relação política e social. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise**: Sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2012.

OTERO, Walter Ruben Iriondo. **Educação a Distância**: Desenvolvimento de Atividades Cognitivas de Alto Nível em E-learning. 2008. 157 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Orientadora: Dra. Araci Hack Catapan.

PÊCHEUX, M. **Les Vértiés de La Palice**, Maspero, Paris. Trad. Bras. Editora da Unicamp (1988) Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Unicamp, 1975.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Unicamp. p. 61-105, 1990.

PÊCHEUX, M. & GADET, F. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Análise de Discurso**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2011.

_____. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1997.

PEREIRA, Ana Lúcia Lage. **A Rede como Espaço Multirreferencial de Aprendizagem**. Construção do Conhecimento na produção de inovação em TIC em um instituto de C&T Brasileiro. 182 f. 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Orientadora: Profa Dra. Teresinha Fróes Burnham.

PERIN, M. Gattermann. **A relação entre Orientação para Mercado, Aprendizagem Organizacional e Performance**. 2001. 194 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientador: Dr. Luiz Antonio Slongo.

PILA, Bianca Smith. **Desenvolvimento de Avaliação de um Sistema de e-learning corporativo**. 2007. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientadora: Dra. Marina Keiko Nakayama.

PILATI, R.; PORTO, J. B.; SILVINO, A. M. D. Educação Corporativa e desempenho ocupacional: há alguma relação? **RAE eletrônica. Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 8, n. 2, art. 14, p. 1-23, 2009.

POLANIY, MICHAEL. **The tacit dimension**. Gloucester, (1966) Peter Smith, 1983.

POLANIY, MICHAEL. [1958]. **Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy**. Chicago, The University of Chicago Press, 1998.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**. Tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

PRIGOGINE, Ilya. Criatividade da natureza, criatividade humana. In: MENDONÇA, T. Org. **Estudos de Complexidade**. 2. Porto Alegre: Sulina, 2003.

QUARTIERO, E. Maria. e BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs). **Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: EDUNISC, 2005.

RAMAL, Andrea. Org. **Educação Corporativa Fundamentos e Gestão**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

RAMOS, Marise N. ; Caria, T. H. **Etnografias profissionais e questões teórico-metodológicas na investigação do trabalho social: proposta de releitura do trabalho em saúde no Brasil a partir da experiência de Portugal**. 2012.

RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Gestão da Educação Corporativa: cases, reflexões e ações em educação a distância**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

RICARDO, Eleonora Jorge. **Educação Corporativa e Aprendizagem: As práticas pedagógicas na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2009.

RODRIGUES, Ana Maria. Metodologias de Ensino-Aprendizagem na Educação Corporativa. In: RAMAL, Andrea. Org. **Educação Corporativa Fundamentos e Gestão**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática**. In: GENTILE, Pablo T. T. da. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

SANTANA, S. Modelo integrado para o estudo da aprendizagem organizacional. **Análise Social**, Aveiro, v. 15, n. 175, p. 367-391, 2005.

SANTOS JUNIOR., Reginaldo Pereira dos. **Educação Corporativa em Salvador: Contrastes entre Espaços (In)formativos e Atuação dos Profissionais de Educação.** 138f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Orientadora: Profa Dra. Teresinha Fróes Burnham.

SANTOS JUNIOR, R. P. ; MICHINEL, J. L. **Panorama discursivo sobre a educação corporativa no Brasil: perspectivas acadêmica e empresarial em debate.** In: 8º Colóquio internacional Educação e Contemporaneidade, 2014, São Cristóvão SE. 8º Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Aracaju SE, 2014. V. 8.

SANTOS JUNIOR, R. P. *et al.* Análise de diferentes conceitos de educação por meio das redes semânticas. **Datagramazero** (Rio de Janeiro), v. 15, p. artigo 3, 2014.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVEIRA, André Stein da. **A Educação Corporativa e as suas contribuições para o Desenvolvimento Humano.** 2011. 377 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Orientador: Dr. Clauss Dieter Stobauss.

STAREC, Claudio. **Educação Corporativa em xeque: até que ponto o treinamento é um bom negócio para as organizações?** Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2011.

STEIL, Andrea Valéria. **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação.** 2002. 216 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Orientador: Dr. Ricardo Miranda Barcia.

TARAPANOFF, K. ; AGUIAR, A. C. **Avaliação em Educação Corporativa.** In: MDIC/STI; IEL - Núcleo Central. (Org.). O Futuro da Indústria: Educação Corporativa - Reflexões e Práticas. 1 ed. Brasília: IEL, p. 117-149, 2006.

THIESEN, Juarez da Silva. **Método para a construção e análise de cenários prospectivos em planejamento educacional baseado na gestão do conhecimento.** 2009. 162 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Orientador: Dr. Fernando José Spanhol.

TORRES, L.L; PALHARES, J.A. Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** São Paulo, v. 83, p. 99-120, 2008.

VAN DIJK, T. A. Discourse, Power and Access. In : CALDAS-COULTHARD, CARMEN ROSA ; COULTHARD, MALCOM (Orgs.). **Texts and Practices : Readings in Critical Discourse Analysis.** Nova York: Routledge, 2003.

VAN DIJK, T. A. Contextual Knowledge Management in Discourse Production : A CDA Perspective. In : WODAK, RUTH ; CHILTON, PAUL (Orgs.). **A New Agenda in**

(Critical) Discourse Analysis. Amsterdã : Benjamins, 2005.

VARELA, Francisco. **Invitation aux sciences cognitives.** (1988). 2 édition, Éditions du Seuil, 1996.

VASCONCELLOS, **Celso dos Santos.** *Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar.* 17ª ed. São Paulo: Cadernos Pedagógicos, Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Liliana. **Adoção de inovações:** o uso do e-learning por colaboradores de uma empresa de telecomunicações. 2008. 243 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientadora: Dra. Maria Tereza Leme Fleury.

VERSIANI, Ângela França. **O aprendizado organizacional na internacionalização de empresas:** casos na indústria calçadista brasileira. 2006. 310 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientador: Dr. André Luis Fischer.

VIGOSTKI, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4ª ed. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2003.

Sites Consultados para parte da revisão de literatura em 04.04.2012:

www.periodicos.capes.gov.br

www.educor.desenvolvimento.gov.br

<http://lattes.cnpq.br>

www.brasilmaior.mdic.gov.br/

AGUIAR, A. C. **Atividades de ensino e aprendizagem nas corporações brasileiras:** alguns fundamentos teóricos e políticos. In: MDIC- Secretaria de Tecnologia Industrial. (Org.). Educação Corporativa. Contribuição para a competitividade.. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI (ed), p. 130-149, 2004.

AGUIAR, A. C. **Atividades de Educação Corporativa no Brasil:** Análise das informações coletadas em 2006 pela STI - Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC - Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Brasília: Site do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, 2006 (Relatório disponibilizado em meio digital).

EBOLI, M. P. ; HOURNEAUX JUNIOR, F. ; MANCINI, S. **Breve panorama da educação corporativa no Brasil:** apresentação de resultados de pesquisa. In: José Rincon Ferreira; Gilberto Benetti. (Org.). O Futuro da Indústria - Educação Corporativa: reflexões e práticas. 1 ed. Brasília, DF: MDIC/ STI: IEL, v. 1, p. 101-116, 2006.

EBOLI, M. P. ; HOURNEAUX JUNIOR, F. ; IVANOFF, G. B. ; MANCINI, S. . **A participação das partes interessadas na concepção dos sistemas de educação corporativa no Brasil**. O futuro da indústria: educação corporativa. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comercio Exterior, v. 10, p. 35-48, 2005.

TARAPANOFF, K. M. A. Responsabilidade social da empresa e a educação corporativa. O futuro da indústria: educação corporativa. Brasília DF: **Serie Política Industrial**, Tecnológica e de Comercio Exterior, p. 141-156, 2005.

TARAPANOFF, K. M. A. Panorama da Educação Corporativa no Contexto Internacional. In: Secretaria de Tecnologia Industrial. **Educação Corporativa: contribuição para a competitividade**. Panorama da Educação Corporativa no Contexto Internacional. Brasília - DF: Petróleo Brasileiro e CNI, p. 12-84, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE - A: Tabela 1: Síntese e referência da revisão sistemática.

Nº/AUTOR(ES) / ANO / BASE	OBJETIVO	METODOLOGIA	ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	CONCLUSÕES PRODUZIDAS
1. Antônio Virgílio B. Bastos Elisabeth Loiola 2003 – CAPES (RAC, v. 7, n. 3, Jul./Set. 2003: 181-201)	Mapear a produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil	Revisão sistemática em artigos	Compreensiva e analítica.	Caracterização geral do tema, conceitos atuais, referenciais, lacunas sobre a temática no Brasil.
2. Giselle Reis Brandão 2006 – CAPES (RAE, v. 46, n. 2)	Descrever o modelo de universidade corporativa de uma instituição financeira e suas implicações com a gestão de pessoas.	Estudo de Caso	Descritiva, crítica, compreensiva e analítica.	A UC como estratégia política e de mercado, com um paradoxo entre discursos e práticas na EC.
3. Antonia Colbari 2007 – CAPES (Civitas, v. 7, n. 1)	Compreender os significados, valores e representações da EC e suas ambiguidades na formação do trabalhador.	Estudo de Caso Múltiplo e Análise do Discurso.	Compreensiva, crítica e analítica.	Identificação da matriz teórica que sustenta o discurso do investimento na formação para penetrar na interioridade pessoal e criar uma ideologia.
4. Eliane Maria Pires Giavina Bianchi 2008 – CAPES (Gerenciais, v. 7, n. 1)	Analisar as práticas didáticas presentes na EC.	Estudo de Caso	Descritiva e analítica.	A corporação apresenta um rico ambiente para uso de recursos técnicos de ensino/aprendizagem.
5. Juliana do Couto Bemfica e Mônica Erichsen Nassif Borges 1999 – CAPES (Ci. Inf., v. 28, n. 3)	Debater a aprendizagem Organizacional baseada na informação.	Revisão Teórica	Compreensiva, crítica e analítica.	Apresenta possibilidades de abordagem da AO aprendizagem organizacional que considera a complexidade sem um viés pragmático.
6. Daniele Cruz 2010 – CAPES (SciELO) (Educação em Revista, v. 26, n. 2)	Analisar o modelo de EC adotado pela Leader Magazine	Análise do discurso em um estudo de caso, a partir de documentos e entrevistas.	Compreensiva, crítica e analítica.	Diferenças entre o discurso e a prática de uma empresa na sua EC, que se constitui de ações isoladas.
7. Ronaldo Pilati, Juliana Barreiras Porto e Alexandre Magno Dias Silvino 2009 – CAPES (RAE eletrônica, v. 8, n. 2)	Testar um modelo de predição dos efeitos de ações educacionais da (EC) sobre os indicadores de desempenho no trabalho.	Estudo empírico com 121 egressos da pós-graduação (mestrado) e construção de um modelo teórico.	Descritiva, crítica e analítica.	Variáveis verificadas após a formação são preditores diretos de indicadores de comportamento no cargo, os quais são indicadores de desempenho positivo no trabalho.

Nº/AUTOR(ES) / ANO / BASE	OBJETIVO	METODOLOGIA	ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	CONCLUSÕES PRODUZIDAS
8. Nivaldo Pereira da Silva, Antônio Carlos de Francisco Kazuo Hatakeyama e Mayara Cristina Ghedini da Silva 2010 – CAPES (Emancipação, v. 10)	Avaliar as práticas de EC na modalidade EAD por meio do modelo de Kirkpatrick.	Estudo de caso único.	Descritiva, crítica e analítica.	As atividades de EAD sensibilizaram os empregados quanto a continuação da qualificação via EaD e as avaliações permitem corrigir e melhorar os processos adotados.
9. Flávio Hourneaux Junior Marisa Pereira Eboli e Eduardo Caruso Martins 2008 – CAPES (R. Brasileira de Gestão e Neg. v. 10, n. 27)	Discutir as características, papéis e responsabilidades dos líderes de EC de empresas brasileiras.	Estudo exploratório e descritivo com líderes de EC e revisão teórica sobre o tema.	Prescritiva e normativa.	A ausência de clareza e compreensão sobre o papel dos líderes dos processos de EC nas empresas, que valorizam pouco a função.
10. Marisa Eboli 2005 – CAPES (RAE, v. 45, n. 4)	Apresentar aspectos mais importantes da liderança para o êxito da EC.	Estudo exploratório com 160 empresas.	Prescritiva e normativa.	Destaca a importância dos líderes da EC para o sucesso do setor, cujas funções não devem ser terceirizadas.
11. Aline França de Abreu, Caio Márcio Gonçalves e Leila Pagnozzi 2003 – CAPES (PEC, v. 3, n. 1)	Apresentar as relações entre EC e as tecnologias da informação aplicadas à EAD.	Revisão teórica.	Descritiva e analítica.	A EAD é um importante método para facilitar o processo de ensino e aprendizagem das organizações.
12. Leonor Lima Torres e José Augusto Palhares 2008 – CAPES (Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 83)	Debater a importância dos processos de educação não-escolar na construção de aprendizagens organizacionais.	Revisão sistemática da literatura.	Descritiva, compreensiva, crítica e analítica.	Novas ações são necessárias para as estratégias de educação de adultos, para a socialização e integração dos atores e uso das novas tecnologias.
13. Carlos Alberto Schneider e Gustavo Daniel Donatelli MDIC	Destacar experiências exitosas de certificação e cooperação empresa-universidade.	Relato de experiência	Prescritiva e normativa.	Sugestão de criação de uma certificação profissional da EC, estreitando a parceria das IES com as empresas a partir da lógica do mercado.
14. Afrânio Carvalho Aguiar MDIC	Refletir sobre quais os fundamentos teóricos sustentam as atividades de qualificação de pessoal para o trabalho.	Revisão teórica	Descritiva e analítica	Panorama teórico sobre as práticas de EC.

Nº/AUTOR(ES) / ANO / BASE	OBJETIVO	METODOLOGIA	ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	CONCLUSÕES PRODUZIDAS
15. Kira Tarapanoff e Afrânio Aguiar. MDIC	Apresentar os métodos mais utilizados na avaliação de atividades de educação corporativa.	Estudo exploratório com 41 empresas através de questionário.	Descritiva, normativa e Prescritiva	Visão geral da avaliação na EC, seus dois principais métodos e perspectivas.
16. Afrânio Carvalho Aguiar. 2006 MDIC	Apresentar um relatório com o panorama sobre as principais atividades de EC desenvolvidas no Brasil.	Estudo exploratório com 80 empresas através de questionário.	Descritiva e compreensiva.	Panorama evolutivo e histórico da EC no Brasil a partir do contexto sócio-econômicos vigentes.
17. Ismar Ferreira da Costa Filho 2006 MDIC	Apresentar os conceitos de EC e Educação Setorial com suas semelhanças e distinções e sua aplicabilidade nos Fóruns de Competitividade do MDIC.	Relato de experiências e de um caso.	Prescritiva e normativa.	Conclui que os sistemas de educação corporativa são aplicáveis nos ambientes de articulação oferecidos pelo MDIC, como os fóruns de competitividade.
18. Ana Rosa Chopard Bounilari (2004) MDIC	Apresentar as características de adaptabilidade e flexibilidade presentes na Educação Corporativa através de um caso.	Relato de experiência e de um caso empresarial.	Prescritiva.	Conclui que a adaptabilidade e flexibilidade é a essência do modelo da EC.
19. André Fábio de Souza MDIC	Apresentar a evolução e sinergia existentes entre a prática de EC e Educação Setorial nos Fóruns de Competitividade do MDIC.	Relato de experiência	Prescritiva e normativa.	Uma discussão mais inclusiva do conceito de EC e as possibilidades de avanço da compreensão do tema nos fóruns do MDIC.
20. José Rincon Ferreira e Lillian Álvares 2005 - MDIC	Apresentar, em resumo, as ações adotadas pelo MDIC para apoiar as atividades de EC.	Relato de experiência	Descritiva, prescritiva e normativa.	Mapa sintético dos trabalhos e iniciativas adotados pelo MDIC.
21. Irani Varela MDIC	Discutir sobre o valor da educação como fator de sustentabilidade para as organizações e sociedades.	Relato de experiência.	Descritiva e prescritiva.	Quanto mais completa for a educação básica, mais investimento em EC poderá ser feito pela corporação.
22. Janete Núbia Caldas Almeida MDIC	Apresentar um caso de implantação de UC bem sucedido e seu contexto.	Relato de caso.	Descritiva e prescritiva.	Que o modelo de UC implantado na caixa inaugurou um novo marco no desenvolvimento da empresa.

Nº/AUTOR(ES) / ANO / BASE	OBJETIVO	METODOLOGIA	ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	CONCLUSÕES PRODUZIDAS
23. Dulcinéia Braga Dias Bueno Torres MDIC	Contar e refletir sobre a história da Universidade Motorola, sua missão, operação e atuação no Brasil.	Relato de caso.	Prescritiva e normativa.	Que a UC tem papel importante para o avanço do capital humano da empresa e que ela precisa estabelecer parcerias para o seu sucesso.
24. Luiz Cláudio Medeiros Biagiotti MDIC	Analisar a relação custo – benefício da EAD na EC da Marinha brasileira.	Relato de caso.	Prescritiva e normativa.	Que a adoção da EAD foi lucrativa para a marinha, embora a EC não seja centralizada na instituição.
25. Alcides Terra e Ester Andrade do Bomfim – MDIC	Apresentar aspectos do sucesso da UC do M'cDonalds e o seu vínculo com a história da EC no Brasil e no mundo.	Relato de caso.	Prescritiva e normativa.	Que os casos de sucesso, como o da universidade do hambúrguer, podem ser seguidos para proveito do país.
26. S/ referência ao autor 2006 - MDIC	Apresentar algumas reflexões sobre a importância que a educação corporativa desempenha no dia a dia das organizações, como espaço para ensinar e aprender.	Relato de experiência.	Prescritiva.	Os limites da EC estão nos intramuros das empresas, na visão que ela possui sobre a educação.
27. Remígio Todeschini – MDIC	Debater sobre a cooperação entre a EC e as políticas públicas de emprego no Brasil.	Relato de problemática.	Compreensiva e prescritiva.	A EC, em parceria com o governo, instituições de ensino e trabalhadores poderia atuar mais ativamente na certificação profissional.
28. Frederic M. Litto – MDIC.	Identificar as tendências que mudarão as práticas de EC.	Relato de experiência e problemática.	Compreensiva e prescritiva.	Ao lado de algumas tendências atuais para a educação mundial a EC pode apoiar o país na construção de valores positivos.
29. Denise Asnis – MDIC.	Apresentar aspectos do sucesso da EC da Natura e seu contexto com o referencial teórico sobre a EC.	Relato de caso.	Prescritiva e normativa.	Que a EC da Natura (ECN) atende aos requisitos de sucesso encontrados na literatura.
30. Edgard Rufatto Junior e Pedro Paulo Carbone – MDIC.	Socializar o modelo de gestão por competência do BB e os indicadores de desempenho adotados.	Relato de caso.	Prescritiva e normativa.	O modelo de competências para a EC é uma opção com um bom histórico de êxitos no BB.

Nº/AUTOR(ES) / ANO / BASE	OBJETIVO	METODOLOGIA	ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	CONCLUSÕES PRODUZIDAS
31. Daniel César Pereira – MDIC.	Socializar o modelo de EC da Unimed e as suas características peculiares.	Relato de caso.	Prescritiva e normativa.	O modelo de EC é uma estratégia de GC importante para a superar a dispersão da Unimed.
32. Marcos Formiga – MDIC. 2004	Analisar comparativamente as experiências de EAD nas empresas e nas escolas.	Discussão teórica.	Descritiva e prescritiva.	A UC representa a terceira geração da universidade e a aplicação que faz da EAD pode ser modelo para as escolas.
33. Ionara Pontes Domingues – MDIC.	Debater sobre a dinamicidade presente na EC.	Discussão a partir de um relato de caso.	Prescritiva e normativa.	A EC deve buscar a auto sustentabilidade e se preparar para tendências presentes na economia.
34. Rob Paton, Geoff Peters e Paul Quintas – MDIC.	Investigar o que há de novo na EC, as razões do seu surgimento e expansão.	Discussão teórica.	Descritivo e compreensivo.	Mostrou um panorama geral da UC nos EUA e na europa como uma opção exitosa para as empresas.
35. Ricardo Young- MDIC.	Debater sobre a relação entre empresa e academia sobre a produção e finalidade do conhecimento construído.	Discussão a partir do relato de experiência.	Descritivo e normativo.	Existem mais pontos de encontro do que de desencontro nessa relação e é preciso focar nisso.
36. Anna da Soledade Vieira e Erik Fleischer – MDIC.	Debater sobre a GC e EAD nas práticas de educação corporativa.	Discussão teórica a partir de um relato de caso.	Descritivo, prescritivo e compreensivo.	É possível ter colaboração através das TIC's e das corporações, governo e profissionais da EC.
37. Flavio Hourneaux Junior, Marisa Pereira Eboli, Gregório Bittar Ivanoff e Sergio Mancini – MDIC.	Apresentar os resultados de uma pesquisa realizada sobre Sistemas de Educação Corporativa brasileiros e a participação estratégica das partes interessadas na concepção dos programas educacionais dessas empresas.	Discussão teórica a partir de estudos de casos.	Prescritiva e normativa.	É preciso desenvolver e aplicar indicadores de avaliação das atividades de EC e incluir muitos outros interessados no planejamento das atividades educativas.
38. Francisco de Assis Benevides Gadelha e Kênia Samara Quirino – MDIC.	Apresentar as características do modelo de uc setoriais e reconhecer a sua importância para promover a competitividade de setores produtivos.	Estudo de caso.	Prescritiva e normativa.	Não apresenta um tópico conclusivo, apenas o exemplo de caso como elucidativo dos conceitos discutidos no texto.

Nº/AUTOR(ES) / ANO / BASE	OBJETIVO	METODOLOGIA	ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	CONCLUSÕES PRODUZIDAS
39. Cláudia Motta da Rocha Naves – MDIC.	Apresentar o intenso processo de transformação pelo qual a Fundação Unimed vem passando.	Estudo de caso.	Prescritiva e normativa.	A EC da Unimed está num processo contínuo de amadurecimento.
40. Herbert Gomes Martins – MDIC.	Elencar os elementos propositivos de uma agenda para as uc brasileiras, a partir do cenário de negócios hoje existente.	Relato de experiência.	Prescritiva e normativa.	Desenvolver a EC no Brasil é uma oportunidade especial para que o país assumira um novo patamar de competitividade e inovação.
41. Mauro Arruda e William e Andreotti Junior – MDIC.	Mostrar uma solução para as micro e pequenas empresas, no sentido de também elas poderem ter suas universidades corporativas.	Relato de experiência.	Prescritiva e normativa.	A estruturação de uma uc para os APL's pode servir como um catalisador da competitividade das micro empresas e economia do país.
42. Manuel Fernando Lousada Soares – MDIC.	Apresentar a uc como um vetor importante da sociedade do conhecimento.	Relato de experiência.	Descritiva e normativa.	As uc despontarão como importante instituição de articulação entre a academia (a qual superarão em nº) e as empresas.
43. Afrânio Carvalho Aguiar – 2006 -MDIC.	Apresentar um panorama geral das atividades de EC no Brasil com suas dificuldades e possibilidades.	Estudo exploratório com 41 empresas.	Descritiva e compreensiva.	Construiu-se um cenário das atividades de EC com a sugestão de novos temas para estudos e avanços nas práticas encontradas.
44. Marisa Eboli, Flávio Hourneaux Junior e Sergio Mancini – 2005 - MDIC.	Apresentar, um panorama conciso a respeito das atividades relacionadas à Educação Corporativa nas organizações de diferentes setores atuantes no Brasil.	Estudo exploratório e descritivo em 39 empresas brasileiras.	Prescritiva e normativa.	As contribuições geradas pela EC no Brasil são expressivas e efetivas.
45. Kira Tarapanoff MDIC.	Oferecer uma visão geral sobre a responsabilidade social corporativa e identificar os papéis da UC e EC nesse processo.	Discussão a partir de uma extensa revisão teórica.	Descritiva, compreensiva e normativa.	No Brasil já existem vários exemplos de práticas sociais exitosas através de ações educativas que estão ligadas com as práticas de EC das empresas.

Nº/AUTOR(ES) / ANO / BASE	OBJETIVO	METODOLOGIA	ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	CONCLUSÕES PRODUZIDAS
46. Kira Tarapanoff MDIC.	Apresentar um panorama da EC a partir de seu contexto internacional para servir de referência e ponto de reflexão para a experiência das empresas brasileiras.	Discussão a partir de uma extensa revisão teórica.	Descritiva, compreensiva, normativa e prescritiva.	A implantação de uc's no mundo oferecem uma alternativa de ensino superior para muitos profissionais, alinhando ec com a estratégia, tornam as empresas mais competitivas.
47. Lindsay Ryan CAPES – Management Decision (Emerald), 2009. (Inglês)	Explorar as razões do crescimento da parceria entre universidades corporativas com a Academia e o papel desse fenômeno nos programas corporativos de educação.	Estudo com 79 gestores da America do Norte e Austrália.	Descritiva e compreensiva.	A razão primária para esta parceria é o reconhecimento que a Academia oferece ao programa da EC, que recebe força e credibilidade.
48. Lindsay Ryan CAPES – Management Decision (Emerald), 2007. (Inglês)	Compreender o processo de colaboração entre UC com a Academia, seu crescimento e oferecer apoio aqueles que desejam iniciar esse tipo de parceria.	Estudo com 6 gestores de EC e 3 gestores de universidades acadêmicas.	Descritiva, propositiva e compreensiva.	É preciso que cada instituição dedique tempo para entender as expectativas do parceiro sendo flexível para acatar o que for possível.
49. Nelson R. de Albuquerque, Marley Vellasco, Johnathan Mun e Thomas Housel CAPES – Elsevier, 2012. (Inglês)	Apresentar as atitudes, habilidades, experiências e conhecimentos para a aplicação de um método de avaliação de retorno sobre o investimento em treinamento.	Estudo de caso em uma Companhia.	Descritiva, compreensiva e prescritiva.	É possível avaliar o ROI em um particular processo de negócio através da utilização de indicadores e cálculos específicos.
50. Amy Lui Abel e Jessica Li – CAPES Human Resource Development Quarterly, 2012. (Inglês)	Apresentar um panorama geral e atual do fenômeno da UC a partir de uma revisão sistemática da literatura encontrada e de um estudo com 210 organizações na América do Norte.	Discussão a partir de uma extensa revisão teórica da literatura e de uma survey com 210 organizações na América do Norte.	Descritiva, compreensiva, e normativa.	A análise revelou 5 importantes processos nas práticas das ucs: alinhamento e execução, desenvolvimento de habilidades para suporte dos negócios, uso das TIC para suporte da aprendizagem avaliação da aprendizagem e performance e parceria com a Academia.

Nº/AUTOR(ES) / ANO / BASE	OBJETIVO	METODOLOGIA	ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	CONCLUSÕES PRODUZIDAS
51. Nadia Ugalde Binda – CAPES – Ciências Económicas 2011. (Espanhol)	Apresentar pontos de convergência entre os conceitos de inovação e capital intelectual.	Discussão teórica a partir de revisão bibliográfica.	Compreensiva.	Conclui que muitos estudos relacionam capital intelectual CI e inovação, defendendo que o foco deve ser converter CI em vantagem competitiva e a inovação em utilidades
52. Maria José Ampuero – CAPES – Semana Económica 2012. (Espanhol)	Discutir, brevemente, o fenómeno das UC em Lima.	Apresentação sucinta a partir de dados das empresas do Peru.	Descritiva.	As UC podem ter boas oportunidades de colaboração e parcerias com as universidades académicas.
53. Adriana Roca CAPES – Semana Económica 2008. (Espanhol)	Discutir a relação entre a boa educação e a Responsabilidade Social (RS) das corporações.	Apresentação sucinta de dados de empresas/referenciais sobre a RS e EC nas empresas.	Descritiva.	A RS possui diferentes enfoques e tendências que são / serão definidos a partir das circunstâncias específicas das empresas

Fonte: Estudo de revisão da literatura em 2012.



APÊNDICE - B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
Resolução 196/96 CNS/MS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
DOCTORADO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – SEDE

O Doutorado Multi-institucional em Difusão do Conhecimento (DMMDC), com sede na Faculdade de Educação (FACED), está convidando o Sr. (a) para participar da pesquisa “ENTRE ADMINISTRADOR E EDUCADOR: UMA ANÁLISE COGNITIVA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA ENTRE-POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA” que trata da atuação de profissionais de educação (pedagogos e demais licenciados) em relação à construção de conhecimentos e identidades profissionais vivenciadas por eles dentro dos espaços corporativos e escolares e que tem como pesquisador responsável Reginaldo Pereira dos Santos Junior, aluno do DMMDC, matrícula 21111562, orientado pelo Prof. Dr. José Luis Michinel. O desenvolvimento deste projeto terá como benefícios a possibilidade de aprofundamento da reflexividade dos profissionais envolvidos, bem como a produção de novos conhecimentos sobre a atuação profissional de educadores fora dos espaços escolares, os quais poderão ser utilizados em formações futuras. O estudo será desenvolvido através de uma abordagem qualitativa, utilizando a Análise de Discurso Francesa como metodologia, portanto caso aceite participar o Sr (a) será entrevistado e esta entrevista será gravada. Informamos ainda que:

1. esta pesquisa tem como risco ao Sr (a) o cansaço e/ou desconforto devido a aplicação da entrevista que poderá ou não ocorrer;
2. sua participação é voluntária e não haverá nenhum pagamento ou gasto em decorrência dela;
3. os pesquisadores responsáveis pela proposta se comprometem em manter o sigilo e a confidencialidade dos dados bem como interromper o processo ou retirar os dados coletados da pesquisa caso o Sr (a), participante manifeste esta vontade.

Esclarecemos que caso se recuse a participar não haverá nenhum prejuízo em suas relações com a Empresa a qual se encontra vinculado, com a Universidade ou com os pesquisadores envolvidos neste trabalho e que o Sr(a) tem direito a indenização, conforme previsto na Resolução 196/96 CNS/MS caso tenha algum prejuízo em decorrência da aplicação da proposta.

O participante sempre que sentir necessidade poderá contatar com as pesquisadores por *e-mail* (naldojs@yahoo.com.br) ou por telefone (71 8811-1101 / 3561-5695). Além disso, em caso de dúvidas sobre questões éticas o participante poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos CEP/UNEB, ao qual foi submetido este projeto de pesquisa, sediado na UNEB em Salvador Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. CEP: 41.150-000, Pavilhão Administrativo – Térreo, por telefone (71-3117 2445), ou email (cepuneb@uneb.br) ou no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF Telefone: (61) 3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br

Doutorando: Reginaldo Pereira dos Santos Junior
Pesquisador responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS ESCLARECIDO

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas e sei que posso desistir de participar em qualquer momento do estudo ou mesmo após seu término.

Dessa forma, eu concordo em participar de uma investigação acerca da atuação de profissionais de educação (pedagogos e demais licenciados) em relação à construção de conhecimentos e identidades profissionais vivenciadas por eles dentro dos espaços corporativos e escolares e autorizo o uso do meu depoimento registrado em áudio para a composição do texto final. Tenho consciência de que as informações por mim prestadas serão tratadas de forma confidencial, sem associação com minha identidade pessoal, exceto nas situações e/ou nos trechos em que expressamente eu autorizar a identificação da minha fala.

Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento e que outra ira ficar de posse do pesquisador responsável pela proposta. .

Salvador, _____ de _____ de _____.

Assinatura / Data

Doutorando: Reginaldo Pereira dos Santos Junior
Pesquisador responsável

APÊNDICE - C: Declaração de Concordância da Co-participante**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO****FACULDADE DE EDUCAÇÃO – SEDE**

Eu Reginaldo Pereira dos Santos Junior pesquisador responsável pela pesquisa intitulada “ENTRE ADMINISTRADOR E EDUCADOR: UMA ANÁLISE COGNITIVA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA ENTRE-POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA” me comprometo a apresentar posteriormente quando da entrega do relatório o termo de autorização das instituições coparticipantes. Justifico, portanto a ausência deste termo uma vez que a escolha da coparticipante se dará em momento posterior previsto no cronograma de execução do projeto.

Prof. Ms Reginaldo Pereira dos Santos Junior (Doutorando)



APÊNDICE - C: Declaração de Concordância da Co-participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO FACULDADE DE EDUCAÇÃO – SEDE

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA COPARTICIPANTES DA PESQUISA.

Salvador, de de 201

Sr(a).

Gerente da área de Gestão de Pessoas / Educação Corporativa [...]

Solicitamos vossa aprovação para a realização de pesquisa “ENTRE ADMINISTRADOR E EDUCADOR: UMA ANÁLISE COGNITIVA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA ENTRE-POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA” referente à Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia - UFBA.

A pesquisa em questão está sendo orientada pelo Professor Dr. José Luis Michinel e trata da atuação de profissionais de educação (pedagogos e demais licenciados) em relação à construção de conhecimentos e identidades profissionais vivenciadas por eles dentro dos espaços corporativos e escolares. O estudo será desenvolvido através de uma abordagem qualitativa, utilizando a Análise de Discurso Francesa como metodologia. Seus resultados serão utilizados na tese de Reginaldo Pereira dos Santos Junior, aluno do DMMDC, matrícula 211115626, o qual se compromete a:

I – Restringir o uso da entrevista semiestruturada para o sujeito do estudo (licenciado e /ou pedagogo), mantendo o escopo das análises para a sua produção discursiva sobre a sua práxis profissional, bem como apresentar os resultados da pesquisa após a sua conclusão.

II – Manter o sigilo das informações prestadas por ele durante o trabalho de campo, resguardando em segredo a sua identidade, bem como a identificação desta organização na qual atua.

Agradecemos, antecipadamente, a vossa contribuição com esse estudo, o qual visa contribuir para uma melhor compreensão da formação das identidades profissionais dos educadores que transitam pelos espaços escolares e corporativos e como eles estão atuando nos processos de inovação através das ações de Gestão do Conhecimento desses ambientes.

Atenciosamente,

Prof. Ms Reginaldo Pereira dos Santos Junior (Doutorando)

Prof. Dr. José Luis Michinel (Orientador)

Eu,....., responsável pelo
..... (Instituição) estou ciente e autorizo o (a)
pesquisador (a) Reginaldo Pereira dos Santos Junior a desenvolver nesta instituição o projeto de
pesquisa intitulado “ENTRE ADMINISTRADOR E EDUCADOR: UMA ANÁLISE COGNITIVA DOS
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA ENTRE-POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA”. Declaro
estar conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em
especial a Resolução CNS 196/96.e estar ciente das corresponsabilidades como instituição
coparticipante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem
estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de
tal segurança e bem estar.

.....,de..... de 201

.....
Assinatura e carimbo do
responsável institucional

APÊNDICE – D:

QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

1º Bloco: Sobre relação do sujeito com seus referenciais e subjetividade

- 1) Ao ampliar seu escopo de atuação, expandindo o trabalho de educação para além das escolas e ingressando na corporação, onde você buscou suporte para aprender sobre a atividade de EC? Quais referenciais você encontrou e adotou? Onde eles estavam? Quais tem utilizado mais atualmente?
- 2) Quando você faz sua atividade na corporação, você precisa consultar algum tipo de normativo? É preciso utilizar algum instrumento específico diferente dos escolares? Você considera seu trabalho rotineiro? Previsível? Controlado? Livre? Tem autonomia para exercê-lo?
- 3) Como você se percebe profissionalmente? Com quais dos espaços se identifica mais? Por quê? Onde se sente mais realizado profissionalmente? Por quê? De que forma você costuma se posicionar nas reuniões e / ou trabalhos com outros setores e profissionais das outras áreas? Como você acha que é visto por eles?
- 4) Você acha que os conceitos e noções de educação, avaliação, aprendizagem etc. são os mesmos nestes dois espaços?

2º Bloco: Percepção dos impactos e articulação das ações de EC

- 5) Você acredita que as atividades de EC ajudam de fato a corporação a inovar seus processos e produtos? Elas apoiam a Gestão de Conhecimento? De que forma isso acontece? Se não, por que não acontece?
- 6) Em que espaço a atividade educativa é mais exitosa, na corporação ou na instituição escolar?

3º Bloco: O trânsito e modificações do sujeito nos espaços

- 7) Existe alguma “coisa” (conhecimentos, práticas, falas) que você trouxe do espaço escolar para o corporativo? Ou do corporativo para o escolar? Esses espaços se modificaram? Qual se modificou mais?
- 8) O que mudou em você ao transitar pelos espaços corporativo e escolar? O que não mudou e te acompanha invariavelmente neles? Quais princípios, identificações e convicções de sua profissão e vida você não abre mão? Quais deles você acredita ser compatível nos dois espaços? Quais não?
- 9) O que é comumente feito / falado / compartilhado no espaço escolar que não pode ser feito / falado / compartilhado no espaço corporativo? E do corporativo para o escolar? O que existe de comum e convergente nesses dois espaços? E o que há de divergente?
- 10) O que você pensa sobre educação? Como você acha que ela pode interferir nesses espaços?