
EDUCAÇÃO CORPORATIVA MEDIANDO RACIONALIDADES E FLEXIBILIZANDO ORGANIZAÇÕES

Ronald Amaral Menezes*
Mirian Maia do Amaral**

Resumo

No presente artigo os autores discutem as contribuições da educação corporativa para a mediação das tensões entre as diversas racionalidades que permeiam as organizações. Argumentam que a emergência de elementos dialógicos e multidimensionais decorrentes da prática reflexiva, do questionamento e da crítica contribui para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas, alinhadas às estratégias organizacionais. Dessa forma, possibilita a democratização das relações sociais no âmbito das organizações, tornando-as mais flexíveis, o que sugere uma transição entre os paradigmas fordista e pós-fordista de produção.

Palavras-chave: Racionalidade; Educação Corporativa; Flexibilização Organizacional; Fordismo; Pós-fordismo; Teoria Organizacional.

INTRODUÇÃO

O conjunto de transformações ocorridas em nível mundial e seus reflexos sobre a atividade produtiva têm demandado das organizações a busca por modelos de gestão mais flexíveis que as auxiliem a subsistir em seus mercados de atuação, a cada dia mais dinâmicos, incertos e competitivos. Com isso, aliam aspectos instrumentais decorrentes de sua inserção em uma sociedade centrada no mercado às novas e crescentes demandas de emancipação do ser humano, privilegiando elementos como a dialogicidade e a multidimensionalidade, sugestivos de uma transição paradigmática do fordismo para o pós-fordismo rumo à democratização das relações sociais no âmbito das organizações, bem como bem como a emergência de outras racionalidades.

Tendo em vista que o capital humano assume especial relevância na sociedade do conhecimento, políticas e ações de qualificação e treinamento instituídas nas diferentes unidades organizacionais são consideradas chave para a prosperidade. Nesse contexto, a educação corporativa tem crescido significativamente nos últimos anos, integrando-se à dinâmica sociocultural e ao referencial simbólico das organizações, com vistas à formação urgente do seu corpo de colaboradores, corresponsáveis pelo seu próprio desenvolvimento.

* Mestre em Gestão Empresarial pela FGV-RJ e Especialista em Informática pela PUC-Rio. Professor dos cursos de pós-graduação dos Programas FGV Management e FGV Online da Fundação Getúlio Vargas. E-mail: ronald.menezes@fgv.br

**Mestre em Educação e Cultura Contemporânea e Pedagoga pela UNESA e Especialista em Administração e Recursos Humanos pela FGV. Professora dos cursos de pós-graduação do Programa FGV Management da Fundação Getúlio Vargas. E-mail: amaral@fgv.br

Recebido para publicação em 14/05/09.

[...] a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manter aprendendo acerca de si próprios e uns com os outros. Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar. As economias industriais precisam de trabalhadores para as máquinas; a economia do conhecimento precisa de trabalhadores para o conhecimento (HARGREAVES, 2004)¹.

A explosão tecnológica, especialmente com o advento da Internet, fez surgir novos espaços de aprendizagem, colocando em evidência os sistemas formais de ensino. Responsáveis pela criação e transmissão do conhecimento científico valorizado pela sociedade, baseado na eficiência e que tem alimentado o modo capitalista de produção, as escolas e universidades deixam de ser o centro institucionalizado do saber. Hoje, empresas, telecentros, miatecas e tantos outros emergem como espaços educativos, ainda que inseridos e comprometidos com a visão capitalista de mundo.

Para Meister (*apud* AMARAL, 2007)², as organizações estão se transformando em verdadeiros laboratórios do saber, experimentando novas tecnologias e adotando teorias de aprendizagem que estimulam seus colaboradores. Essas organizações aprendem que o diferencial competitivo consiste na capacidade de se reinventar a cada instante mediante ações educacionais que atinjam todos os seus níveis, compartilhando e disseminando conhecimentos.

Nessa perspectiva, no presente artigo os autores se propõem a analisar as transformações por que passam as organizações neste século, à luz das racionalidades que as permeiam, rumo à maior

■

Como resultado da modernização e expansão dos mercados, observa-se um processo de reificação humana, no qual o indivíduo, colocado a serviço da produtividade, é visto como mais uma peça do processo de produção.

■

flexibilização em seus modelos de gestão, tendo como pano de fundo a educação corporativa, instrumento de desenvolvimento e retenção de seus talentos.

AS MÚLTIPLAS FACES DA RACIONALIDADE

O filósofo, físico e matemático francês René Descartes, em sua obra intitulada *Discurso do Método*³, pressupunha que a razão seria a faculdade responsável por habilitar o indivíduo a bem julgar e a discernir entre o verdadeiro e o falso, e entre o bem e o mal, capacitando-o, assim, a ordenar sua vida pessoal e social. Desde os primórdios da humanidade, a vida em sociedade exige de cada indivíduo a observação de normas comuns e a união em torno de um sentimento de consciência de grupo, de integração, participação, convivência e comunicação. Nesse sentido, “a filosofia de Descartes inaugura uma era de intelectualismo, uma era de racionalismo. A vaga do intelectualismo, do racionalismo, lança-se sobre todos os problemas do mundo, da ciência, da vida” (GARCÍA MORENTE, 1980)⁴. A interação entre indivíduos socialmente organizados provoca mudanças nas formas como até então se agrupavam, conviviam e sobreviviam. Surgem as organizações: dispositivos mecânicos inventados e aperfeiçoados para facilitar a consecução de atividades orientadas para um fim particular. A competitividade se torna sinônimo de estabilidade e sobrevivência de indivíduos e organizações; o homem é posto a serviço de uma organização que, simultaneamente, o transcende e manipula. (YUNES, 1999)⁵.

Vistas como organismos sociais, as organizações são unidades com vida e cultura próprias, intencionalmente construídas e reconstruídas, tais como corporações, exércitos, escolas, hospitais e igrejas, nas quais se desenvolvem diferentes modelos de gestão para lidar com as pessoas. Emerge daí o comportamento organizacional, fruto dos intercâmbios e padrões de relacionamentos e

expectativas das pessoas, bem como os conflitos entre objetivos organizacionais e objetivos individuais. Nessa ambiência, a razão se apresenta como elemento central de toda a ciência social e das organizações. Assim, uma organização formal representa a expressão estruturada da ação racional.

De acordo com Paula⁶, o pensamento cartesiano, que relaciona razão e busca da verdade, fundamentou a construção do mundo moderno, produzindo tanto ordem e progresso como inúmeros episódios de insensatez na história humana.

Ressalte-se que, na qualidade de ator econômico, as organizações direcionam suas ações para o mercado, tendo como alvo a maximização de seus resultados e a obtenção de vantagens competitivas. Em relação ao seu aparato social e político no qual se insere a gestão de pessoas, estão submetidas a tensões entre lógicas diversas, o que as torna dependentes do desempenho das equipes que nela atuam, além de terem de responder às demandas externas da sociedade, sejam de natureza ética, política, social ou ambiental.

Nos trabalhos de Hobbes (*apud* RAMOS, 1989)⁷, a razão é vista como o resultado do esforço feito por um indivíduo que o habilita a fazer o cálculo utilitário de conseqüências, e o “mercado, o modelo de acordo com o qual sua vida associada deveria organizar-se”⁸. Nesse sentido, ocorreria um fenômeno denominado ‘transavaliação da razão’, responsável pela relativização de valores, impossibilitando que esse indivíduo calculista pudesse distingui-los. Assim, “uma vez que a palavra razão dificilmente poderia ser posta de lado, por força de seu caráter central na vida humana, a sociedade moderna tornou-a compatível com sua estrutura normativa”⁹.

Como resultado da modernização e expansão dos mercados, observa-se um processo de reificação humana, no qual o indivíduo, colocado a serviço da produtividade, é visto como mais uma peça do processo de produção. Fatores como “a insegurança psicológica, a degradação da qualidade de vida, a poluição, o desperdício à exaustão dos limitados recursos do planeta, e assim por diante,¹⁰ contribuem para que esse processo de modernização e expansão dos mercados represente prejuízos ao bem-estar humano.

O uso das máquinas transformou, radicalmente, a natureza da atividade produtiva, deixando a sua marca na imaginação, pensamento e sentimentos dos homens através dos tempos. Os cientistas produziram interpretações mecanicistas do mundo natural, filósofos e psicólogos articularam teorias mecanicistas da mente e do comportamento humano. Crescentemente, aprendemos a usar a máquina como uma metáfora para nós mesmos e a nossa sociedade, moldando nosso mundo em consonância com princípios mecânicos (MORGAN, 1996)¹¹.

Contrapondo-se a essa racionalidade, cuja premissa era a de que aos administradores, chefes e supervisores cabia o conhecimento (saber) e, ao trabalhador, o que lhe era ordenado, a Escola de Frankfurt, por meio da teoria crítica, busca resgatar o verdadeiro sentido da razão, subvertido a partir do Iluminismo. O indivíduo deveria ser visto como parte de uma coletividade, tanto nas sociedades nas quais se manifestam as relações de classe quanto nos subsistemas de produção, pautados na hierarquia. Reconhecia-se, assim, que os seres humanos são dotados de iniciativa, criatividade, motivação e são capazes

de se autogovernar, o que implica mudanças profissionais na forma de administrar.

A crítica da Escola de Frankfurt à teoria tradicional interage diretamente com as consequências que esta teoria traz para a racionalização da sociedade. Racionalização esta que vai ser objeto de análise pelos frankfurtianos a partir da percepção de que a razão iluminista, em vez de emancipar o homem, transforma o conhecimento sistematizado em instrumento de coisificação ou unidimensionalização da sociedade do século XX (TENÓRIO, 2000)¹².

Após a Segunda Guerra Mundial, até meados dos anos 1970, ganha relevo a teoria da burocracia, de Max Weber, na qual as organizações são caracterizadas por cargos formalmente bem definidos, ordem hierárquica com linhas de autoridade e responsabilidades bem delimitadas, baseadas nos princípios da divisão do trabalho, impessoalidade, competência técnica e meritocracia, separação entre público e privado e respeito a normas e regulamentos. Esse 'modelo ideal', característico da burocracia, visava à eficiência (AMARAL, 2007)¹³. Instala-se, dessa forma, o conceito de racionalização na tentativa de descrever o processo de desenvolvimento existente nas sociedades modernas, caracterizado pela crescente ampliação de esferas sociais, submetidas a critérios técnicos de decisão racional, baseados na adequação e organização de meios em relação a determinados fins.

Nesse contexto, a racionalidade instrumental é descrita como derivada da razão com relação a fins e determinada por expectativas no comportamento tanto de objetos do mundo exterior como de outros homens. Essas expectativas são utilizadas como condições ou meios para alcançar os fins próprios, racionalmente calculados e perseguidos.

Weber, no entanto, considerava a existência de organizações exclusivamente instrumentais uma visão extremada. Essas organizações também possuiriam racionalidade substantiva, em contraponto à razão instrumental, relacionada a valores, e caracterizada pela "percepção individual da interação de fatos em determinado momento" (TENÓRIO, 1990)¹⁴. A racionalidade substantiva seria determinada pela crença consciente em um valor – ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma como se lhe interprete – próprio e absoluto de uma determinada conduta, sem relação alguma com o resultado; ou seja, puramente segundo os méritos desse valor. Embora elementos de ambas as racionalidades coexistam nas organizações, verifica-se que a racionalidade substantiva é colonizada pela racionalidade instrumental.

O fato é que, nas sociedades industriais, a lógica da racionalidade instrumental, que amplia o controle da natureza, ou seja, o desenvolvimento das forças produtoras, se tornou a lógica da vida humana em geral. Mesmo a subjetividade privada do indivíduo caiu prisioneira da racionalidade instrumental. O desenvolvimento capitalista impõe limites à livre e genuína comunicação entre os seres humanos (GUERREIRO RAMOS, 1989)¹⁵.

Após reexaminar a obra de Weber, Guerreiro Ramos afirma que aquele cientista social supostamente tenha sido acometido por um grande conflito moral quando do estabelecimento da distinção entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva.

Nessa conformidade, Weber descreve a burocracia como empenhada em funções racionais, no contexto peculiar de uma sociedade capitalista centrada no mercado, e cuja racionalidade é funcional e, não, substantiva, esta última constituindo um componente intrínseco do ator humano (RAMOS, 1989)¹⁶.

Ao contrário dos representantes da primeira geração da Escola de Frankfurt, o filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas¹⁷ se afasta do pessimismo crítico que enxergava a razão como sendo sinônimo de dominação e passa a enfatizar o seu caráter emancipador. Propõe o conceito de racionalidade comunicativa, de ações dialógicas voltadas para o entendimento, caracterizada por uma razão não inteiramente direcionada ao êxito; ou seja, o mais importante é garantir a legitimidade da ação social por meio da participação de todos os envolvidos no processo decisório. A ação comunicativa:

[...] se refere à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou com meios extraverbais) entabulam uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poderem assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e, com eles, suas ações. Aqui o conceito central é o de *interpretação*, referindo-se primordialmente à negociação de definições da situação suscetível de consenso (Habermas *apud* TENÓRIO, 2000)¹⁸.

Como contraposto à ação dialógica, Habermas¹⁹ deriva o conceito de ação estratégica, afirmando ser ela monológica por natureza, dado que em uma relação de, no mínimo, duas pessoas, um dos lados assume uma postura impositiva em relação ao outro. A racionalidade comunicativa, baseada na dialogicidade, aproximaria as racionalidades instrumental e substantiva, tendo em vista eliminar ações autoritárias, impondo a mudança de pa-





radigma “da ação instrumental para a ação comunicativa, da subjetividade para a intersubjetividade, da razão monológica para a razão dialógica” (Freitag *apud* TENÓRIO, 2000)²⁰.

TEORIAS ORGANIZACIONAIS E RACIONALIDADES

De grande relevância para as teorias das organizações, o conceito de racionalidade se alicerça numa complexa rede de variáveis estruturadas pelas ações humanas e pelos significados que os indivíduos lhes atribuem, ao interagirem com incertezas e determinantes socioculturais que as produzem. A dificuldade de se estabelecer, com precisão, as fronteiras dessas racionalidades devido ao seu caráter multifacetado traz implicações teóricas e práticas, que impedem a adoção de uma abordagem conclusiva a seu respeito.

Derivadas da ciência social estabelecida, as teorias organizacionais foram concebidas segundo os preceitos da racionalidade instrumental, característica da moderna sociedade centrada no mercado, exercendo “*um impacto desfigurador sobre a vida humana associada*” (GUERREIRO RAMOS, 1989)²¹. A própria origem da palavra organização, proveniente do grego *organon*, que significa ‘ferramenta ou

instrumento’, demonstra o processo de reificação ao qual o ser humano passa a ser submetido. A divisão do trabalho suscita a manifestação do fenômeno burocrático, cuja teorização se inicia de modo mais sistematizado no fim do século XVIII.

Esse caráter instrumental torna-se evidente, no século XIX, a partir da Revolução Industrial, que afeta profundamente indivíduos e organizações, tornando a vida rotinizada e burocratizada.

Para Marx, a dominação burocrática da sociedade numa economia capitalista é também uma expressão da alienação, um complemento necessário à dominação do capital sobre a força de trabalho do homem, na qual relações sociais se tornam relações das coisas; o modo burocrático de gestão reflete a disciplina e o rigor associado à arregimentação

capitalista do trabalho, uma administração repressiva e desumanizada dos homens como “coisas” (TENÓRIO, 1981)²².

As organizações se veem, portanto, diante da necessidade de adequação às demandas de capital e às novas formas de produção que privilegiavam a divisão do trabalho. Por conseguinte, aumentavam as pressões rumo à instituição de economias de escala, visando à promoção do crescimento com inovação.

O século XX é marcado por inúmeras tentativas de codificação e promoção de ideias capazes de prover uma gestão eficiente do trabalho nas organizações, suscitando o desenvolvimento de uma ciência da administração. Nesse sentido, destaca-se o pensamento de Max Weber ao longo de suas obras. Ao contrário dos marxistas e liberalistas, o autor adota uma postura metodológica neutra, de modo a não fazer juízos de valor, ou ideológicos, no estudo do fenômeno burocrático. Observando as relações entre a mecanização da indústria e a proliferação de formas burocráticas de organização, conclui que essas são responsáveis pela rotinização dos processos de administração tal qual a máquina que gere a produção, eliminando, por completo, as relações do tipo pessoal e as considerações emocionais; ou seja, a burocratização implica a separação entre os indivíduos e os instrumentos de produção.

Os estudos de Weber fornecem o comportamento necessário à consolidação da doutrina clássica da administração, oferecendo-lhe um modelo de aplicação e comparação. De acordo com Morgan²³, somente no século passado todo esse conjunto de ideias e desenvolvimentos foi condensado em uma teoria abrangente de organização e administração.

[...] o conhecimento teórico-prescritivo postulado pelo conjunto das teorias organizacionais ou gerenciais tem reproduzido, a cada momento de um novo pensar de ação racional com relação a fins, a homogeneização das ações sociais dentro das organizações, apesar da pretensão que essas teorias têm de melhorar as “relações humanas” sob a égide da divisão do trabalho. Por sua vez, a alienação provocada pela divisão do trabalho recebe, ainda, o reforço da sociedade industrial que nutre o modo de produção imperante – e por ele é nutrida – mantendo, assim, a unidimensionalidade do homem (TENÓRIO, 1993)²⁴.

Os paradigmas de gestão dominantes em uma sociedade centrada no mercado tendem, portanto, a privilegiar a maximização da produtividade por meio da racionalização excessiva do trabalho, o que vai de encontro à multidimensionalidade dos indivíduos ao subestimar suas maiores capacidades: o raciocínio, o julgamento, a reflexão e a criatividade, limitando-lhes a liberdade por meio do controle e da rigidez das estruturas. Nessa linha, as teorias organizacionais têm suas propostas voltadas para a Racionalidade Instrumental, no sentido de melhorar a relação do “como” – entendido como um recurso de produção –, não importando se tratar de pessoas ou máquinas.

No entanto, as necessidades de um sistema de produção em massa levadas ao extremo e conjugadas com a crescente democratização do acesso à informação propiciaram uma gradativa conscientização da existência de limites a esse conjunto de práticas que atentam contra a multidimensionalidade humana. Com efeito, as organizações começaram a repensar suas estruturas e

suas ações com vistas à incorporação de dimensões e valores esquecidos ou relegados, em sintonia com uma nova sociedade que ora se delinea.

Marcuse²⁵ argumenta que, em face da crescente mecanização e automatização da vida social, a racionalidade do mundo ocidental, essencialmente técnica, repressiva e fundamentada numa razão formal que visa coordenar os meios com os fins, buscando apenas a operação e o procedimento eficaz na exploração e controles da natureza e dos homens, abandonou os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, não tendo mais a preocupação com a felicidade humana, mas sim com o capital. Como um desdobramento da racionalidade instrumental, o autor²⁶ propõe uma racionalidade mais sensível: a racionalidade do prazer. Nela, o trabalho seria lúdico e prazeroso e levaria em conta o desenvolvimento integral do indivíduo.

Trazendo essa ideia para os dias atuais, Lima²⁷ afirma que, numa época em que as verdades científicas são cada vez mais passíveis de reformulações e o homem deve sintonizar-se com os artefatos científico-tecnológicos disponibilizados pela sociedade informacional, torna-se relevante que a educação (formal e informal) esteja direcionada à formação de um “*bomem integral, movido pela razão e pela emoção, pelo consciente e pelo inconsciente, pela realidade e pela utopia, pela ação e reflexão, pelo trabalho e pelo ócio*”²⁸.

Na busca pela conciliação das tensões existentes entre a instrumentalidade que é inerente a uma sociedade centrada no mercado e as demandas de emancipação humana, as organizações têm adotado práticas gerenciais de vanguarda que acabam por se refletir em seus processos de desenvolvimento e retenção de pessoas. Dessa forma, a vida organizacional vai, paulatinamente, rivalizando com o ambiente educacional formal.

Nesse espaço, em que eventos não previsíveis ocorrem a todo instante, a aprendizagem vai acontecer de forma acelerada, aumentando as exigências ao trabalhador por maior capacidade de empreender, criar e aplicar, no exercício de suas atividades, métodos e ferramentas que possibilitem a racionalização da produção e garantam a melhoria da qualidade de produtos e serviços, e da produtividade. Elementos como autonomia, identidade, compartilhamento de metas e estratégias e sistemas de mérito baseados em competências convergem e se entrelaçam no cotidiano das organizações, possibilitando um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

O sucesso dos modelos de gestão japoneses, o neoliberalismo e a necessidade de subsistência em seus mercados foram determinantes para que as organizações de capital público e privado buscassem, a partir dos anos 1980, flexibilizar suas formas de gestão para fazer frente ao fordismo – paradigma de gestão organizacional focado no gerenciamento tecnocrático de uma mão de obra especializada, que, se de um lado tem implicações sociais, uma vez que diferencia o planejamento da execução, institui normas de supervisão imediata e controla o ritmo de trabalho; por outro lado, traz implicações técnicas, em função de estabelecer métodos lineares de trabalho, fragmentar e simplificar as operações e utilizar equipamentos especializados e pouco flexíveis, como em uma linha de montagem.

• • •

a mudança do paradigma de produção em massa para a produção diversificada; privilegia a qualificação versátil em detrimento do trabalho especializado; a automação flexível ao invés da automação rígida; e, finalmente, o gerenciamento participativo ao invés da gestão tecnocrática.

Nesse contexto, o pós-fordismo – também conhecido como modelo flexível de gestão organizacional –, que representa “*a diferenciação integrada da organização da produção e do trabalho sob a trajetória de inovação tecnológica em direção à democratização das relações sociais nos sistemas-empresa*” (TENÓRIO, 2000)²⁹, surge como alternativa para a promoção de ruptura em relação às práticas gerenciais até então vigentes.

Esse modelo preconiza a mudança do paradigma de produção em massa para a produção diversificada; privilegia a qualificação versátil em detrimento do trabalho especializado; a automação flexível ao invés da automação rígida; e, finalmente, o gerenciamento participativo ao invés da gestão tecnocrática.

Essa mudança paradigmática adveio de um conjunto de elementos determinantes que, em escala global, incidiram sobre a atividade produtiva, entre os quais se destacam a globalização da economia, a evolução técnico-científica e a valorização da cidadania. Em relação a este último elemento, visto sob o prisma da relação entre o trabalhador e o sistema-empresa, representa o despertar do trabalhador para a sua importância enquanto ator social e para o conteúdo social e interativo de suas ações no trabalho, o que lhe permite reivindicar não apenas melhores condições salariais ou de trabalho, mas, sobretudo, sua participação no processo decisório organizacional.

A educação corporativa consiste num dos principais trunfos que as organizações possuem para que alcancem a sustentabilidade, com excelência, em seus mercados. Diferentemente do tradicional treinamento e desenvolvimento, direcionado à qualificação do funcionário, alinha-se às estratégias organizacionais e busca a solução de problemas e o desempenho. Nesse sentido, toma emprestado da literatura e traz para o seu interior a visão de competência organizacional, capaz, assim como a competência humana, de alavancar resultados.

o processo de educação de um indivíduo não se encerra quando da conclusão de suas atividades acadêmicas regulares e do ingresso no mercado de trabalho. É, na verdade, um processo contínuo de interesse não apenas individual, mas, sobretudo, organizacional, já que se constitui em um elemento que poderá significar, para essas organizações, o crescimento ou até mesmo a subsistência nos mercados em que atuam.

[...] os métodos, as práticas e as ações não terão valor se não estiverem claramente comprometidos com o entendimento incondicional do segmento e do negócio da organização que a abriga. [...] Mesmo que esteja disponível o melhor contingente de profissionais para ser absorvido pelas empresas, sempre haverá a possibilidade (e a necessidade) de seu aprimoramento e capacitação. Desse modo, seja para a própria empresa, seja para o mercado de trabalho, empresa e escola têm papéis complementares e sinérgicos na preparação das pessoas (BONILAUDI, 2006)³⁰.

A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO INSTRUMENTO DE FLEXIBILIZAÇÃO ORGANIZACIONAL

A compreensão desse processo de mudanças resultante, principalmente, dos avanços tecnológicos possibilita um novo panorama socioeconômico e cultural do mundo globalizado, deixando evidente a necessidade de um olhar mais atento para a educação e o mundo do trabalho, o que implica considerar ações educacionais e políticas públicas inovadoras, capazes de responder aos desafios emergentes de uma sociedade centrada na informação e no conhecimento.

Drucker³¹ enfatiza que, na sociedade do conhecimento, investe-se cada vez mais no conhecimento do trabalhador e menos em máquinas e ferramentas, pois sem ele as máquinas, por mais avançadas e sofisticadas que sejam, tornam-se improdutivas, traduzindo, assim, a importância dessa sociedade e seus reflexos para a produtividade e a inovação empresarial.

Nessa perspectiva, Landim³² argumenta que educação corresponde a um processo de ensino e aprendizagem responsável

por desenvolver, no indivíduo, a sua capacidade de aprender a aprender, de saber pensar, criar e inovar e de construir conhecimentos, participando ativamente de seu próprio crescimento. Significa um processo de humanização, que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa, numa relação dialógica.

É fato que o ensino acadêmico tradicional não acompanha e, tampouco, antecipa as mudanças cada vez mais frequentes nos ambientes nos quais as organizações se inserem. Na ótica de Ricardo³³, a sala de aula, presencial ou a distância, vem sendo marcada, ao longo do tempo, por um quadro que privilegia uma educação reativa e reprodutora de valores preestabelecidos. Por essa razão, o processo de educação de um indivíduo não se encerra quando da conclusão de suas atividades acadêmicas regulares e do ingresso no mercado de trabalho. É, na verdade, um processo contínuo de interesse não apenas individual, mas, sobretudo, organizacional, já que se constitui em um elemento que poderá significar, para essas organizações, o crescimento ou até mesmo a subsistência nos mercados em que atuam.

O que as empresas fazem, então, é preencher lacunas nessa formação, tomando para si a tarefa de treinar, estimular a complementação dos níveis de escolaridade e, em alguns casos, de promover atividades de P&D, bem como trocar, com o mundo acadêmico, saberes, técnicas e pessoas. (BONILAUDI, 2006)³⁴.

Historicamente, no entanto, as políticas e ações de treinamento nas organizações sempre estiveram atreladas aos seus modelos de gestão. Por essa razão, verificavam-se, predominantemente, iniciativas descontínuas, associadas à consecução de objetivos organizacionais de curto prazo, relacionadas ao aumento da produtividade e da rentabilidade. Apoiadas no paradigma fordista, tais iniciativas separavam o agir do pensar e enfatizavam, prioritariamente, a aquisição de conhecimento técnico, muitas vezes associado à execução de tarefas já conhecidas e sistematizadas na organização. Assumiam, pois, a mesma perspectiva utilitária das teorias organizacionais em voga, que, sob a égide da razão instrumental, contribuía para a reificação do homem, agindo negativa e inevitavelmente sobre os aspectos motivacionais dos colaboradores organizacionais.

Entretanto, como resultado das mudanças ocorridas em nível global e do deslocamento de foco do capital econômico para o capital humano³⁵, que ressalta a importância da construção do conhecimento, as organizações são impelidas a rever suas políticas e práticas, sob pena de sucumbirem em seus mercados. Isso traz implicações para o indivíduo, na medida em que ele só representa um “capital significativo” se em consonância com a necessidade de contínua renovação que a realidade impõe; o que significa desenvolver continuamente suas competências individuais, de modo a agregar valor à organização em que trabalha. Assim sendo, pessoas observadoras, reflexivas, criativas, com capacidade de buscar informações relevantes e transformá-las em conhecimento constituem-se em diferencial competitivo na nova ótica de qualidade organizacional e da sociedade em geral.

Por essa razão, observam-se aumentos consideráveis nos investimentos feitos pelas organizações na capacitação de seus

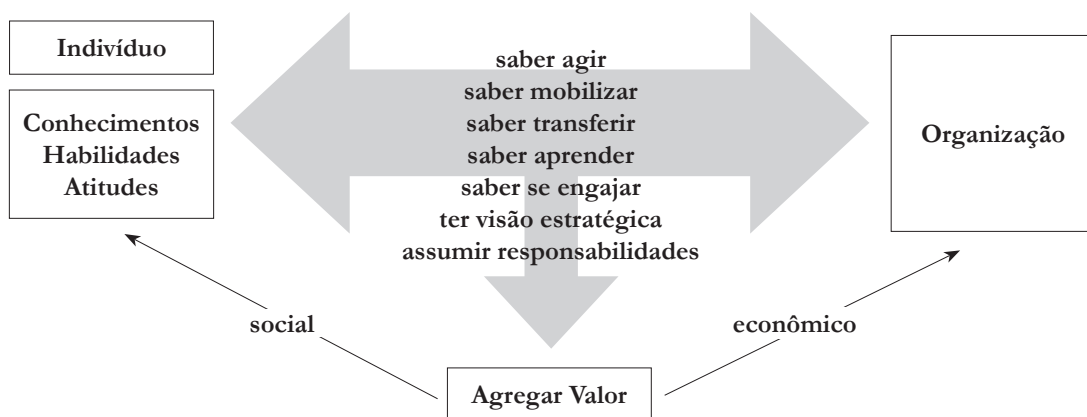
colaboradores, com vistas não apenas ao desenvolvimento, mas, sobretudo, à retenção dessas pessoas, não raramente denominadas “talentos”. Assim, agregam aos tradicionais programas de treinamento e desenvolvimento as crenças de que a educação é um processo contínuo; de que a empresa necessita de uma cultura forte e coesa para fazer frente às ameaças do ambiente, permanecendo competitiva; e de que o desenvolvimento das pessoas precisa estar atrelado aos objetivos estratégicos organizacionais.

Fleury e Fleury (*apud* AMARAL, 2007)³⁶ definem competências como um saber agir responsável e reconhecido, que

implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, agregando valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Para eles, as competências individuais não se referem apenas aos conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida, nem são inerentes à tarefa desempenhada. Elas são sempre contextualizadas por meio de uma rede de relacionamentos que possibilita que os indivíduos troquem informações, gerando novas competências. Assim, o conceito de competência vai além do conceito de saber, como domínio cognitivo, conforme demonstra a **Figura 1**.

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.



Fonte: Fleury; Fleury (2001) *Apud* AMARAL, 2007)³⁷

Nessa perspectiva, as organizações buscam a maximização do aproveitamento das capacidades individuais de seus colaboradores por meio do desenvolvimento de suas competências, ou seja, do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, em conformidade com os objetivos estratégicos organizacionais. Por outro lado, seus colaboradores veem, no conhecimento, o sinônimo de empregabilidade, o que faz com que a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas competências seja compartilhada entre indivíduo e organização.

Assim, a educação corporativa atende a um projeto e a um significado patrocinados, sobretudo, pela organização, que oscilam conforme modelos de gestão adotados, formulação de estratégias e a algum tipo de resposta ao desejo legítimo dos empregados, e correspondem à visão de sobrevivência e autorrealização construídos no relacionamento com seu próprio ambiente social (BONILAURI, 2006)³⁸.

Nesse ponto, é relevante sublinhar a diferenciação entre o tradicional treinamento e desenvolvimento (T&D) e a educação corporativa, cuja orientação está direcionada menos pelas medidas de desempenho individual no trabalho e mais na definição de cursos e programas alinhados aos desafios estratégicos da organização. Para Meister³⁹, essas diferenças abrangem desde o local, conteúdos, estratégias de aprendizagem e sistemas de avaliação até metas.

Assim, nos últimos tempos vem ganhando destaque a modalidade de cursos a distância, com a adoção do *e-learning* pelo mercado corporativo. Segundo dados da Abraead⁴⁰, quase 90% das empresas apontam como vantagens da EAD: (i) a possibilidade de alcançar o funcionário-aluno onde quer que ele esteja – na matriz ou em pontos remotos do país; (ii) a flexibilização do tempo e dos horários; (iii) a personalização e a diversificação; e (iv) a qualidade do material didático e a redução de custos.

Freire e Lima (*apud* PIMENTA, 2007)⁴¹ argumentam que em virtude de a aprendizagem não ocorrer somente na sala de aula, a educação corporativa deve contemplar novas formas de aprender e se relacionar com o conhecimento. Nesse contexto, o processo de (re)construção de conhecimentos é facilitado por meio de um modelo em rede que estimula a interação entre os indivíduos e o compartilhamento de experiências. E, em sua essência, o *e-learning* tende a potencializar tais comunidades, contribuindo para a gestão do conhecimento das empresas.

Com efeito, quando baseada nessa modalidade a educação corporativa reúne os elementos básicos para que, efetivamente, se torne a solução definitiva para os processos instrucionais em larga escala, aliando maior qualidade e menores custos. Em função da flexibilidade proporcionada ao processo de ensino e aprendizagem, contribui para manter os colaboradores próximos dos seus locais de trabalho e da execução de suas atividades

rotineiras, reduzindo o nível de absenteísmo. Dessa forma, apresenta-se como um importante elemento para o desdobramento das estratégias associadas ao desenvolvimento e à retenção de talentos nas organizações.

Concebida segundo uma abordagem construtivista, a EAD experimenta maior flexibilidade, combinando diversos componentes didático-pedagógicos, material impresso, meios audiovisuais, como vídeos e CDs de conteúdo e de áudio. A gestão dos estudos se dá a partir de docentes e alunos *online*, utilizando interfaces como fóruns, *chats*, listas de discussão, *equitexts*, *blogs*, entre outros, permitindo uma aprendizagem *just-in-time*, baseada no mundo do trabalho e voltada para a solução de problemas, a respeito do qual o aluno toma decisões-chave.

Apoiado por tecnologias, o *design* instrucional admite mecanismos de efetiva contextualização, caracterizados por: (i) maior personalização aos estilos e ritmos individuais de aprendizagem; (ii) adaptação às características institucionais e regionais; (iii) atualização a partir de *feedback* constante; (iv) acesso a informações e experiências externas à organização de ensino; (v) possibilidade de comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade); e (vi) monitoramento automático da construção individual e coletiva de conhecimentos. (FILATRO; PICONEZ, 2004)⁴².

Gómez⁴³ enfatiza que a educação em rede possibilita a mudança de foco do ensino-aprendizagem centrado na figura do professor e nos processos de repetição e memorização para o



a educação em rede possibilita a mudança de foco do ensino-aprendizagem centrado na figura do professor e nos processos de repetição e memorização para o modelo de pedagogia das competências e a utilização de alguns de seus princípios, como a comunicação bidirecional, que propicia a interatividade e a colaboração entre os participantes, além do aprendizado autônomo e flexível, fundamental à construção do conhecimento.

modelo de pedagogia das competências e a utilização de alguns de seus princípios, como a comunicação bidirecional, que propicia a interatividade e a colaboração entre os participantes, além do aprendizado autônomo e flexível, fundamental à construção do conhecimento. A autora⁴⁴ faz uma crítica contundente ao *design* instrucional, cuja fragilidade, afirma, consiste em definir previamente o processo educativo a partir de uma teoria do comportamento, o que o fixa no nível de saber instrumental e não leva em conta a possibilidade de criatividade e diálogo. Argumenta que o *design* deve conter um viés educativo; ou seja, caracterizar-se como um projeto pedagógico democrático, fundamentado num processo coletivo, dialogicamente construído e assumido pelos indivíduos, que inclua desejos, expectativas, intenções, compromissos, dificuldades e facilidades da comunidade participante.

Vygotsky⁴⁵ enfatiza que a aprendizagem é basicamente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação, devendo propiciar uma comunidade de aprendizagem, de discurso e de prática, que implique a produção de significados, compreensão e ação crítica, e leve o indivíduo à cooperação e à autonomia, construindo seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, o ambiente de aprendizagem deve “favorecer a interatividade – entendida como participação colaborativa, bidirecional e dialógica, além da conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações” (SILVA, 2003)⁴⁶, possibilitando a construção interna e pessoal do conhecimento pelo conjunto dos aprendizes, que, dessa forma, têm a oportunidade de sintetizar, organizar e reestruturar informações, bem como adicionar, a essas, outros conhecimentos.

A partir da apresentação, pelo instrutor, de um elenco de tarefas, os aprendizes acessam conteúdos propostos, buscam referências complementares e instituem processos de cooperação e comunicação com os demais aprendizes e com o professor, sendo, em última análise, os responsáveis pela construção do conhecimento.

A elevada interatividade e a oportunidade concreta que todos têm de interferir nos rumos dos processos de ensino e aprendizagem contribui para a emergência do caráter emancipador da razão, resultado de ações dialógicas voltadas para o entendimento, que legitimam a ação social por meio da participação coletiva nos processos de tomada de decisão. Assim se manifestam os elementos pós-fordistas característicos da racionalidade comunicativa de Habermas, que aproxima as razões substantiva e instrumental.

Entretanto, o que se depreende após uma análise mais acurada sobre as iniciativas de desenvolvimento e retenção de talentos ora em curso é que, mesmo nas organizações consideradas de vanguarda e em sintonia com a dinamicidade de seus mercados, não se verifica a substituição efetiva do paradigma fordista pelo pós-fordista. Em verdade, observa-se, ainda, a predominância de elementos racionais instrumentais, característicos do modelo fordista e das sociedades centradas no mercado, e que, em maior ou menor grau, continua colonizando as demais racionalidades.

Mesmo assim, podemos inferir que, dadas as condições históricas brasileiras, nossa cultura gerencial ainda se orienta antes de maneira fordista



do que pós-fordista. E o fordismo se confundiria com o fenômeno tecnocrático, na medida em que gerencia a distância entre o pensar e o agir, à semelhança da tecnocracia, que privilegia o saber técnico de decisão monológica em lugar do saber fundamentado na dialogicidade. (TENÓRIO, 2003)⁴⁷.

A despeito da prevalência de elementos instrumentais, é possível afirmar que as iniciativas de desenvolvimento e retenção de talentos estejam situadas em um *continuum* fordismo-pós-fordismo; um conjunto espaço-tempo que tem tipificado o pensamento organizacional desde o século passado.

Desse modo, já se percebe uma tendência de movimentação nesse *continuum* rumo ao pós-fordismo, sobretudo no que tange à busca por perspectiva mais horizontal aos processos ensino-aprendizagem e de tomada de decisões. Entretanto, ainda não é possível determinar a velocidade, tampouco os limites dessa transição de um modelo rígido para um mais flexível nas organizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas a partir do século XIX, em decorrência do advento da Revolução Industrial, afetam profundamente indivíduos e organizações. A necessidade de adaptação às novas demandas de capital e às novas formas de organização da produção com vistas a uma gestão mais eficiente do trabalho faz surgir um arcabouço teórico que, posto em prática, torna a vida nas organizações rotinizada, reifica o homem, transformando-o em mera engrenagem do processo produtivo. Nesse sentido, a instrumentalidade, característica de organizações inseridas em uma sociedade centrada no mercado, põe de lado as relações sociais e separa o pensar do agir, privilegiando o rigor e a eficiência.

No entanto, a partir do fim do século XX um conjunto de transformações ocorridas em nível mundial e alicerçadas nos elementos da globalização, da evolução técnico-científica e da valorização da cidadania promoveu um repensar em relação aos paradigmas de gestão até então vigentes nas organizações. Imersas em um cenário globalizado e extremamente competitivo, cuja volatilidade se traduz em ameaça real e constante à sobrevivência em seus mercados, as organizações da era pós-industrial buscam novos modelos de gestão que as auxiliem a fazer frente aos desafios que lhes são impostos. Nesse sentido, observa-se a busca por modelos de gestão flexíveis, capazes de conciliar os aspectos instrumentais inerentes às sociedades centradas no

mercado com as novas e crescentes demandas de emancipação humana, que privilegiam aspectos como a dialogicidade e a multidimensionalidade.

No que tange às políticas e ações de desenvolvimento e retenção de seus talentos, as organizações têm buscado desenvolver, em seus colaboradores, competências múltiplas que, por sua vez, redefinem os pilares da empregabilidade: além do *know-how* multidisciplinar, estimula-se o desenvolvimento de questões relacionadas à capacidade para trabalhar em equipe, à criatividade e à flexibilidade na busca por alternativas de solução para os problemas cotidianos, à liderança e comunicação interpessoal e ao autodesenvolvimento contínuo.



as organizações têm buscado desenvolver, em seus colaboradores, competências múltiplas que, por sua vez, redefinem os pilares da empregabilidade: além do know-how multidisciplinar, estimula-se o desenvolvimento de questões relacionadas à capacidade para trabalhar em equipe, à criatividade e à flexibilidade na busca por alternativas de solução para os problemas cotidianos, à liderança e comunicação interpessoal e ao autodesenvolvimento contínuo.

Como resultado de todo esse processo capitaneado pela educação corporativa, verifica-se a emergência de outras racionalidades, sobretudo a razão comunicativa, de natureza dialógica e emancipadora. A educação é, portanto, o elemento de alavancagem dos mecanismos de conscientização do papel social e interativo das ações realizadas no ambiente de trabalho, favorecendo a socialização dos trabalhadores. Nesse sentido, o elemento de valorização da cidadania se faz presente em políticas e ações de capacitação, a partir do momento em que cada colaborador é corresponsável pelo seu desenvolvimento.

A despeito de a tendência à flexibilização organizacional possibilitada pelas ações mediadas pela educação corporativa sugerir uma aproximação do paradigma pós-fordista, as organizações se situam em um *continuum* espaço-tempo entre o fordismo e o pós-fordismo, no qual coexistem elementos das racionalidades substantiva, comunicativa e instrumental, sendo esta última ainda colonizadora das demais, pelo fato de as organizações se inserirem em uma sociedade centrada no mercado. Por esse motivo, embora se verifique uma tendência à dialogicidade, ainda prevalece a ação estratégica baseada no cálculo de meios e fins, visando à maximização de utilidades.

NOTAS:

- 1 HARGREAVES, A. **O ensino da sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34.
- 2 MEISTER. **Apud.** AMARAL, M. M. **Proposta de mapeamento de competência para atuação de designers educativos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea). Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro, 2007.
- 3 O tratado matemático e filosófico de René Descartes, publicado na França em Leiden em 1637, constitui a base de sua epistemologia. Também conhecido como cartesianismo, O *Discurso* propõe um modelo quase matemático para conduzir o pensamento humano, uma vez que a matemática tem por característica a certeza, a ausência de dúvidas.
- 4 GARCIA MORENTE, M. **Fundamentos de filosofia**. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980. p. 177.
- 5 YUNES, Y. A. **Qualidade de vida e relações de trabalho: integração pessoal pelo desenvolvimento de percepções gestálticas**. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1999.
- 6 PAULA, A. Bases para um novo pensamento democrático: política, razão e sensibilidade. **Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua**, Maringá(PR), v. 1, n. 3, p. 1., dez., 2001. Disponível em: <<http://www.uem.br/~urutagua/03paula.htm>>. Acesso em 25 abr. 2009.
- 7 HOBBS. **Apud.** RAMOS, G. A. **A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- 8 RAMOS, G. A. **A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989. p. 22.
- 9 **Id. ibid.**, p. 3.
- 10 **Id. ibid.**, p. 22.
- 11 MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996. p.22.
- 12 TENÓRIO, F. **Flexibilização organizacional: mito ou realidade?** Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 40.
- 13 AMARAL, M.M. (2007), **op. cit.**, p. 52.
- 14 WEBER **Apud.** TENÓRIO, F. Tem razão a administração? **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro: FGV, v. 24, p. 6, abr., 1990.
- 15 RAMOS, G. A (1989), **op. cit.**, p. 12-13.
- 16 **Id. ibid.**, p. 5.
- 17 HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.
- 18 TENÓRIO (2000), **op. cit.**, p. 72.
- 19 HABERMAS, J. (1987) **op. cit.**
- 20 FREITAG. **Apud.** TENÓRIO (2000), **op. cit.**, p. 74.
- 21 RAMOS, G. A (1989), **op. cit.**, p. 1.
- 22 TENÓRIO, F. Weber e a burocracia. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 38, n. 4, p. 85, out./dez., 1981.
- 23 MORGAN (1996), **op.cit.**, p. 21.
- 24 TENÓRIO, F. O mythos da razão administrativa. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro: FGV, v. 27, p. 5, jul./set., 1993.
- 25 MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- 26 **Id. ibid.**
- 27 LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- 28 **Id. ibid.**, p. 15.
- 29 TENÓRIO (2000), **op. cit.**, p. 15.
- 30 BONILAUDI, A. R. C. Educação corporativa: reflexões sobre sua razão de ser e seus limites. In: FERREIRA, José Rincón; BENETTI, Gilberto *et al.* (Coord.) **O futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas**. Brasília: STI, 2006. p. 89. Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, 13.
- 31 DRUCKER, P. F. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. 5. ed. Trad. de Nivaldo Montinguelli Jr.. São Paulo: Pioneira, 1998.
- 32 LANDIM, C. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Ed. Associados, 1997.
- 33 RICARDO, E. J. **Sala de aula virtual: um espaço de construção da autoria?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro, RJ, 2005.
- 34 BONILAUDI (2006), **op. cit.**, p. 5.
- 35 Os conceitos de capital humano e capital intelectual estão intimamente relacionados e são facilmente confundidos. O capital intelectual é um conceito mais abrangente, que envolve o capital humano. Consiste nos conhecimentos acumulados de uma empresa relativos a pessoas, metodologias, patentes, projetos e relacionamentos. Também pode ser descrito como competência do funcionário, capacidade de relacionamento e valores. Para maiores detalhes, consultar DUFFY, D. Uma ideia capital. **HSM Management**, São Paulo, v. 4, n. 22, set./out., 2000.
- 36 FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Apud.** AMARAL (2007), **op. cit.**, p. 59.
- 37 **Id., ibid.**, p. 59.
- 38 BONILAUDI (2006), **op. cit.**, p. 6.

- ³⁹ MEISTER (1999), *op. cit.*
- ⁴⁰ ABRAEAD. **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância.** São Paulo: Instituto Monitor, 2007.
- ⁴¹ FREIRE; LIMA. **Apud.** PIMENTA, S. R. **Avaliação do design de telas dos cursos a distância do FGV Online:** um estudo de caso à luz da ergonomia e da usabilidade. 2007. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes & Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica – PUC-RIO, Rio de Janeiro, RJ, 2007. p. 28.
- ⁴² FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. **Design instrucional contextualizado.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA, 11. 2004, Salvador. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>>. Acesso em 14 mai. 2009.
- ⁴³ GÓMEZ, M. V. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.
- ⁴⁴ **Id. ibid.**
- ⁴⁵ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ⁴⁶ SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de uma experiência. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online,** São Paulo: Loyola, 2003. p. 62.
- ⁴⁷ TENÓRIO, F. (Neo)tecnocratas ou (Neo)bobos? Eis a questão. **Organizações & Sociedade,** Salvador, v.10, n. 26, p. 107-117, jan./abr., 2003.

ABSTRACT

Ronald Amaral Menezes; Mirian Maia do Amaral. Corporate education: mediating rationalities and flexibilizing organizations.

In this article, the authors discuss the contribution of corporate education to the mediation of tensions between the several rationalities that permeate organizations. They argue that the emergence of dialogical and multidimensional elements resulting from reflexive practice, questioning, and criticism have helped to develop individual and collective competences aligned to organization strategies. To this extent, it makes possible to democratize social relations within organizations. This would make these organizations more flexible and suggests a transition from a Fordist production paradigm to a post-Fordist one.

Keywords: *Rationality; Corporate education; Flexibilization; Organizational; Fordism; Post-Fordism; Organizational theory.*

RESUMEN

Ronald Amaral Menezes; Mirian Maia do Amaral. Educación corporativa: mediando racionalidades y flexibilizando organizaciones.

En el presente artículo, los autores discuten las contribuciones de la educación corporativa a la mediación de las tensiones entre las diversas racionalidades que atraviesan las organizaciones. Argumentan que el surgimiento de elementos dialógicos y multidimensionales derivados de la práctica reflexiva, del cuestionamiento y de la crítica contribuye al desarrollo de aptitudes individuales y colectivas, alineadas a estrategias organizacionales. De esta manera, se posibilita la democratización de las relaciones sociales en el ámbito de las organizaciones, volviéndolas más flexibles, lo que sugiere una transición entre los paradigmas fordistas y posfordistas de producción.

Palabras clave: *Racionalidade; Educação Corporativa; Flexibilização; Organizacional; Fordismo; Posfordismo; Teoria Organizacional.*