

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

FABIANA RODRIGUES PEREIRA VIDAL

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO
DISCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM DUAS ÁREAS DO CONHECIMENTO:
EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO (1990-2014)**

Santos/SP

2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

FABIANA RODRIGUES PEREIRA VIDAL

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO
DISCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM DUAS ÁREAS DO CONHECIMENTO:
EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO (1990-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira.

Santos/SP

2017

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Membro nato (UNISANTOS)

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Franco Pereira
Membro titular (UNISANTOS)

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva
Membro titular (USCS)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ___/___/___

Assinatura: _____

Aos meus pais, Terezinha e Messias, pela
educação que me deram e por serem o
exemplo que eu busco seguir.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por estar sempre presente na minha vida e por colocar pessoas maravilhosas no meu caminho, as quais contribuíram, e muito, para que mais uma etapa da minha formação acadêmica fosse realizada.

Professor Barreira, quanta gratidão eu sinto por ter tido a oportunidade de ter você como orientador. Agradeço pela paciência, por partilhar o seu conhecimento e, principalmente, por compreender o meu momento e por me ouvir. Você fez toda a diferença nesta caminhada. Serei eternamente grata!

Professora Cida Franco, obrigada pelas contribuições acadêmicas para a conclusão da minha pesquisa e, ainda mais, pelos abraços sempre fraternos e cheios de energia.

Professor Eduardo Oliva, agradeço por trazer valiosas contribuições a este estudo.

Pai e mãe, meus guerreiros, alicerces da minha vida, junto com meus irmãos (Bel, Ieda, Iara, Cláudio e Luiz), obrigada por serem as referências fundamentais para mim.

Felipe, meu filho, um presente de Deus. Por você, eu busco ser, a cada dia que passa, uma pessoa melhor. Um anjo colocado no meu caminho para que houvesse sol mesmo nos dias de tempestade.

Xan, meu amor, obrigada por apoiar e incentivar todas as “modas” que eu invento. Meu coração é tão feliz contigo...

Renor e Eliana, a escuta de vocês foi muito importante para desfazer as incertezas que aconteceram durante esta caminhada.

Professor Norberto, de um convite para uma palestra à descoberta de uma profissão, e, agora, a escolha do mestrado.

Professor Wellington, agradeço por confiar no meu trabalho e por ter me dado a oportunidade de exercer a docência, ofício que desempenho com muito amor.

Professor Ciro, colega de trabalho, meu amigo quase doutor, obrigada por todas as contribuições durante esta trajetória. Você é “pau para toda obra”. Valeu!

A todos os professores do Don Domênico que acompanharam esta jornada comigo.

Aos amigos do mestrado e aos docentes do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), pelo constante apoio.

À secretária acadêmica, Debora, pela paciência e disponibilidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, por meio da concessão de uma bolsa, viabilizou este estudo.

VIDAL, Fabiana Rodrigues Pereira. **Concepções de educação corporativa**: um estudo da produção discente da pós-graduação em duas áreas do conhecimento: Educação e Administração (1990-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, cuja área de concentração é Educação e Formação, tendo sido escolhida a Linha de Pesquisa II - Instituições Educacionais, História, Política e Processos de Gestão, por ter a perspectiva histórica como principal referência. O objeto da pesquisa refere-se às concepções da educação corporativa que emergem das teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas da Educação e Administração, defendidas no período de 1990 a 2014. A pergunta-chave que norteou o percurso percorrido foi: Quais concepções de educação corporativa emergem da produção discente considerada? Para respondê-la, datar os acontecimentos históricos, descrevendo-os e agrupando-os, a fim de compreender essa produção discente, foi essencial, pois, em conformidade com os estudiosos que embasam este estudo, a História é um campo de possibilidades, uma representação do real. Nesse sentido, o interesse do pesquisador por um tema e a maneira como irá dialogar com ele são os elementos que imprimem a visão que possui, naquele momento, sobre as questões que foram investigadas. Ao utilizar a narrativa como método para a exposição das sínteses, objetivou-se explicar o problema de cada pesquisa aqui analisada, contextualizando o objeto de investigação e buscando identificar os principais referenciais teóricos utilizados pelo pesquisador de cada estudo. Após a realização das sínteses, foi elaborada a análise dos dados, no intuito de conhecer recortes temáticos, questões investigadas, fontes (nas suas formas primária e secundária) utilizadas, concepções de educação corporativa e referenciais teóricos e metodológicos. Buscou-se, ainda, destacar semelhanças e diferenças existentes entre a produção dos programas de pós-graduação em Educação e em Administração. Como resultado, após a análise de 27 produções discentes, sendo 15 na área de Educação e 12 na área de Administração, restou evidenciado que existem três grupos, de acordo com a compreensão que os autores das teses e dissertações possuem a respeito da educação corporativa, a partir dos referenciais utilizados: Grupo 1 – Concepção acrítica de educação corporativa, com os autores que a definem como as concepções dos principais referenciais teóricos utilizados; Grupo 2 – Concepção particularizada de educação corporativa, com aqueles que consideram as práticas dessa educação como parte de um todo, ou seja, da

educação continuada; e Grupo 3 – Concepção crítica de educação corporativa, com os autores que buscam contextualizá-la historicamente, evidenciando o enfoque financeiro-econômico, relacionado à necessidade organizacional para atingir vantagem competitiva, em contraponto com a formação global, ligada à formação do ser social, capaz de formar sujeitos reflexivos e críticos. A leitura da produção discente, ou seja, teses e dissertações, na área de Educação e Administração, indica que a prática da educação corporativa ainda está em construção, posto que muitas empresas não conseguiram implementar, em suas práticas, os princípios que foram estabelecidos pelos principais estudiosos do assunto. Tais pesquisas evidenciam que os programas de capacitação de funcionários realizados pelas empresas possuem como foco o desenvolvimento de competências que estejam atreladas à necessidade organizacional.

Palavras-chave: Educação corporativa. Produção discente da Pós-Graduação em Educação. Produção discente da Pós-Graduação em Administração.

VIDAL, Fabiana Rodrigues Pereira. **Conceptions of corporate education**: a study of postgraduate disciplinary production in two areas of knowledge: Education and Administration (1990-2014). Dissertation (Master of Education) – Catholic University of Santos, Santos, 2017.

ABSTRACT

This research was carried out in the Postgraduate Program in Education, whose area of concentration is Education and Training, having chosen the Research Line II - Educational Institutions, History, Politics and Management Processes, for it has the historical perspective as the main reference. The object of the research was the concepts of corporate education that emerge from the theses and dissertations produced in *stricto sensu* postgraduate programs in the areas of Education and Administration, defended from 1990 to 2014. The key-question that guided the course was: What conceptions of corporate education emerge from the considered student production? In order to answer it, to date historical events, describing and grouping them in order to understand this student production, was essential, because according to the scholars who base this study, history is a field of possibilities, a representation of the real. In this sense, the interest of the researcher by a theme and the way in which he will dialogue with it have printed the vision he has at that moment on the questions that were investigated. When using the narrative as a method for the exposition of the syntheses, the objective was to explain the problem of each research analyzed here, contextualizing the object of investigation and seeking to identify the main theoretical references used by the researcher of each study. After syntheses, the analysis of the data in order to know thematic clipping, investigated questions, sources (in their primary and secondary forms), conceptions of corporate education and theoretical and methodological references. It also aimed to highlight similarities and differences between the production of postgraduate programs in Education and Administration. As a result, after analyzing 27 student productions, 15 in the area of Education and 12 in the Administration area, it was evidenced that there were three groups according to the understanding that the authors of the theses and dissertations have about corporate education from the references used: Group 1 – Uncritical conception of corporate education, with the authors that define it as the conceptions of the main theoretical references used; Group 2 – Specialized conception of corporate education, with those who consider the practices of this education as part of a whole, that is, of continuing education; and Group 3 – Critical conception of corporate education, with

authors who seek to contextualize it historically, evidencing the financial-economic focus, related to the organizational need to achieve competitive advantage, as opposed to the global formation, linked to the formation of the social being, able of forming reflexive and critical subjects. The reading of the student production, theses and dissertations, in the area of Education and Administration, indicates that the practice of corporate education is still under construction, since many companies were unable to implement in their practices the principles that were established by the main scholars of the subject. These surveys show that the employee training programs carried out by the companies focus on the development of competencies that are linked to the organizational need.

Keywords: Corporate Education. Postgraduate production in Education. Postgraduate production in Administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Citações sobre EC.....	88
----------	------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Amostra cronológica das pesquisas realizadas na área de Educação por instituição de ensino superior	43
Gráfico 2	Amostra cronológica das pesquisas realizadas na área de Administração por instituição de ensino superior	44
Gráfico 3	Frequência dos temas nas teses	50
Gráfico 4	Frequência dos temas nas dissertações	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Localização, por estado e região, da produção discente de pós-graduação em Educação.....	37
Quadro 2	Localização, por estado e região, da produção discente de pós-graduação em Administração.....	38
Quadro 3	Teses e dissertações sobre educação corporativa que foram analisadas	40
Quadro 4	Teses e dissertações analisadas na área de Educação.....	40
Quadro 5	Teses e dissertações analisadas na área de Administração.....	41
Quadro 6	Temas investigados nas teses da área de Educação.....	49
Quadro 7	Temas investigados nas teses da área de Administração.....	49
Quadro 8	Temas investigados nas dissertações da área de Educação.....	55
Quadro 9	Temas investigados nas dissertações da área de Administração.....	57
Quadro 10	O que e como interrogam as teses na área de Educação.....	63
Quadro 11	O que e como interrogam as teses na área de Administração.....	65
Quadro 12	O que e como interrogam as dissertações na área de Educação.....	69
Quadro 13	O que e como interrogam as dissertações na área de Administração.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABEC	Associação Brasileira de Educação Corporativa
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ATCN	<i>Advanced Trauma Course for Nurses</i>
ATLS	<i>Advanced Trauma Life Support Program</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
BB	Banco do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CMC	Comunicação Mediada por Computador
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CSJT	Conselho Superior da Justiça do Trabalho
D	Dissertação
DF	Distrito Federal
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
EAD	Educação a Distância
EADI	Educação a Distância Via Internet/Intranet
EAESP/FGVSP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo
EBAPE/FGVRJ	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro
ECN	Educação Corporativa Natura
ESPM	Escola Superior de Propaganda e <i>Marketing</i>
FBV	Faculdade Boa Viagem
FDC	Fundação Dom Cabral
FEA/USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FGV	Fundação Getulio Vargas
FIPEL	Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo
GO	Goiás
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IEA	Instituto de Estudos Avançados
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MA	Maranhão
MG	Minas Gerais
NEAD-FIA	Núcleo de Educação a Distância da Fundação Instituto de Administração
NEDECC	Núcleo de Estudos e Desenvolvimentos em Conhecimento e Consciência
NEOGAP	Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas
NTICE	Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMI	<i>Project Management Institute</i>
PNQ	Política Nacional de Qualificação
POLI	Escola Politécnica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RH	Recursos Humanos

RJ	Rio de Janeiro
ROI	Retorno sobre o Investimento
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SEC	Sistema de Educação Corporativa
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SIPS	Sistema de Indicadores de Percepção Social
SP	São Paulo
T	Tese
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TAM	<i>Technology Acceptance Model</i>
TCU	Tribunal de Contas da União
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Universidade Corporativa
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCIP	Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba
UCS	Universidade Caxias do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFACS	Universidade Salvador
UniHorizontes	Faculdade Novos Horizontes
UniLassalle	Centro Universitário La Salle
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UniSinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UT	Universidade Tradicional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E O CENÁRIO MUNDIAL.....	25
2.1 Conceituando educação corporativa/universidade corporativa	25
2.2 Gênese da educação corporativa.....	30
2.3 Educação corporativa no Brasil.....	30
3 O CAMINHO PERCORRIDO NESTA PESQUISA	32
4 DOS RESULTADOS DA PESQUISA: O QUE DIZEM OS NÚMEROS.....	36
4.1 Amostra analisada: critérios de definição e composição	39
4.2 Temas abordados nas teses e dissertações analisadas.....	45
4.2.1 As teses.....	45
4.2.1.1 Na área de Educação	45
<u>4.2.1.1.1 PUC-RS.....</u>	<u>46</u>
<u>4.2.1.1.2 PUC-SP</u>	<u>46</u>
<u>4.2.1.1.3 UnB</u>	<u>46</u>
<u>4.2.1.1.4 UFC</u>	<u>47</u>
4.2.1.2 Na área de Administração	47
<u>4.2.1.2.1 UFRGS.....</u>	<u>47</u>
<u>4.2.1.2.2 USP</u>	<u>47</u>
4.2.1.3 Considerações sobre as teses	48
4.2.2 As dissertações.....	51
4.2.2.1 Na área de Educação	51
<u>4.2.2.1.1 PUC-SP</u>	<u>51</u>
<u>4.2.2.1.2 UFC</u>	<u>52</u>
<u>4.2.2.1.3 UnB</u>	<u>53</u>

4.2.2.1.4 PUC-RS.....	53
4.2.2.2 Na área de Administração	55
4.2.2.2.1 UFRGS.....	55
4.2.2.2.2 USP	55
4.2.2.3 Considerações sobre as dissertações	56
4.2.3 Considerações sobre a motivação inicial das pesquisas analisadas	58
4.3 Questões investigadas nas teses e dissertações analisadas.....	59
4.3.1 As teses.....	60
4.3.1.1 Na área de Educação	60
4.3.1.2 Na área de Administração	63
4.3.2 As dissertações.....	65
4.3.2.1 Na área de Educação	66
4.3.2.2 Na área de Administração	70
4.3.3 Considerações.....	72
4.4 Referenciais teóricos que orientam as concepções de educação corporativa nas teses e dissertações analisadas.....	75
4.4.1 Concepção acrítica da educação corporativa.....	76
4.4.2 Concepção particularizada da educação corporativa	80
4.4.3 Concepção crítica da educação corporativa.....	81
4.4.4 Considerações.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	95
ANEXO – Instrumento de coleta de dados	100
APÊNDICE A – Sínteses - Teses na área de Educação.....	102
APÊNDICE B – Sínteses - Dissertações na área de Educação	127

APÊNDICE C – Sínteses - Teses na área de Administração174

APÊNDICE D – Sínteses - Dissertações na área de Administração201

1 INTRODUÇÃO

Apesar da formação inicial em Psicologia e da experiência profissional em Recursos Humanos, área em que a Administração tem grande expressão, o campo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa é o da Educação, mais especificamente, o da História da Educação.

A Educação, enquanto ciência, não tem uma existência epistemológica específica, recebendo a colaboração de diferentes áreas, tais como Sociologia, Psicologia, Filosofia, dentre outras. Essa é uma peculiaridade da área, ou seja, “o que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação” (CHARLOT, 2006, p. 9). Assim, uma característica da Educação é ser um campo que se apropria dos conhecimentos de outras áreas para a construção do seu saber.

Ainda a respeito dessa multiplicidade de intercessões na área de Educação, existe uma necessidade de organização conceitual do campo de pesquisa em Educação, ou, em outras palavras, de uma “caracterização mais clara enquanto campo acadêmico e investigativo, mesmo mantendo seu referencial plural” (GATTI, 2012, p. 20).

Desse modo, esta pesquisa partiu do campo da Educação, mas escolheu a perspectiva histórica como principal referência. Esse campo tem a compreensão de que o objeto de estudo é construído no desenrolar da pesquisa, na medida em que o pesquisador inicia o diálogo com o tema/problema, as fontes escolhidas e o referencial teórico. Tal diálogo com as evidências é o que caracteriza esse método de investigação.

Enquanto o historiador realiza sua pesquisa e constrói seu objeto de estudo, os passos do seu trabalho não são separados uns dos outros nem se encadeiam numa ordem sucessiva. Pelo contrário, o encaminhamento da reflexão a partir da posição teórica do pesquisador e de sua localização na prática social, de suas expectativas e do diálogo que faz com as fontes, é um movimento único, em que o avanço em algumas partes auxilia em melhores definições em outras, e vice-versa (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007, p. 30).

É importante esclarecer que a definição do tema desta dissertação foi realizada tendo como motivação inicial a experiência profissional da pesquisadora. Faz-se pertinente, então, apresentar, desde já, o entendimento e o uso que aqui se faz da noção de experiência.

Segundo Thompson (2002), a experiência diz respeito à vivência do sujeito e acontece no âmbito das relações sociais, ou seja, no relacionamento do indivíduo com os grupos sociais os quais integra (família, trabalho, escola, classe social). Ao valorizar a experiência nos processos de formação do ser social, e, referindo-se particularmente à participação da

educação escolar nesse processo, notadamente das instituições de ensino superior e, particularmente, da Universidade de Leeds, na Inglaterra, onde havia trabalhado e também proferia palestra sobre o assunto, Thompson (2002) compreende que a didática da educação de adultos é diferente, pois permite uma relação de reciprocidade entre o professor e o aluno. A diferença, nesse tipo de educação, consiste na experiência que o aluno traz para a relação, posto que essa experiência poderá modificar todo o processo educacional, influenciando os métodos de ensino, o currículo a ser administrado, a escolha e a necessidade de aperfeiçoamento do docente, além de apontar conteúdos que foram preteridos, mas que podem ser pertinentes para o aluno. Dessa maneira, para o autor, na educação de adultos, o aluno tem um papel ativo, e, nesse sentido,

O departamento extramuros da universidade deveria, de fato, ser um lugar importante exatamente para essa dialética – como tem sido há tempos ao longo da história dessa universidade: uma porta de saída para o conhecimento e as competências, uma porta de entrada para a experiência e a crítica (THOMPSON, 2002, p. 45).

Para Thompson (2002), a experiência não deve ser entendida apenas como uma simples troca entre o conhecimento produzido pelas instituições acadêmicas e as vivências/experiências trazidas pelos alunos. O que está presente nas reflexões de Thompson (2002) é o saber produzido a partir da experiência concreta do ser, do que ele aprendeu na sua vida, nas relações que estabeleceu ao longo da sua existência, quer seja com a natureza, quer seja com outros seres. Dessa forma, o conhecimento não pode ser abordado como algo que é produzido apenas em instituições de ensino separadas do mundo real, ou seja, do mundo das relações sociais, dos mundos do trabalho.

A partir da vivência profissional da pesquisadora, surgiram inquietações sobre o tema: Por que as empresas decidem realizar a educação de funcionários? Que concepções possuem de educação corporativa (EC)? Quais são as áreas que se interessam pelo estudo da educação corporativa? Existem pontos de semelhanças e de diferenças sobre o tema nessas áreas de estudo? Quais são as principais questões investigadas sobre o tema?

Essas questões fizeram a pesquisadora trilhar um caminho que foi realizar a pesquisa tendo como fonte primária a produção discente da pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Administração. Assim sendo, esta dissertação de mestrado, que versa sobre a produção acadêmica relativa à EC, a partir do que foi produzido pelos discentes das áreas de Educação e Administração, em cursos de doutorado e mestrado, será uma das primeiras, se não a primeira, a buscar um diálogo entre as respectivas áreas.

A metodologia desta pesquisa partiu da definição do tema e do objeto da pesquisa. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007; DUBY, 1993). O tema escolhido centra-se nas concepções de educação corporativa que orientam o processo de produção do conhecimento sobre tal modalidade de educação.

Já o objetivo da pesquisa envolve investigar a educação corporativa a partir das teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Administração defendidas no período de 1990 a 2014, buscando verificar a distribuição dessa produção no cenário nacional, apontando semelhanças e diferenças possivelmente existentes, a fim de identificar concepções sobre EC nas duas áreas de conhecimento pesquisadas. Como objetivos específicos, estão: realizar levantamento da produção discente nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e das universidades envolvidas na produção de pesquisa em pós-graduação *stricto sensu* nas duas principais áreas de estudo do tema (Educação e Administração); procurar perceber a distribuição dessa produção nos cenários nacional, regional e estadual; identificar os recortes temáticos e as principais questões investigadas nas duas áreas de conhecimento; verificar os referenciais teóricos utilizados na área da Educação e na área da Administração; e conhecer as fontes de pesquisa utilizadas pela produção discente: fontes primárias e fontes secundárias.

Diante disso, a pergunta-chave da pesquisa foi assim definida: Quais concepções de educação corporativa emergem da produção discente considerada?

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se de um levantamento quantitativo da produção discente, teses de doutorado e dissertações de mestrado, nas duas áreas privilegiadas neste estudo, que são: Educação e Administração. A identificação dos trabalhos pertinentes ao campo foi realizada por meio de pesquisa com as palavras-chave e o conteúdo dos resumos das teses e dissertações catalogadas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e das universidades envolvidas na produção de pesquisa em pós-graduação *stricto sensu* nas duas principais áreas de estudo do tema.

A metodologia utilizada se aproxima do que se convencionou chamar de “estado da arte”, porém, como a pesquisa irá investigar apenas uma fonte de conhecimento, que é a produção discente, pode-se denominar este trabalho de um “estado da arte” ainda muito inicial e, também por isso, parcial.

Evidenciar o que já foi pesquisado no campo em estudo possibilitará a outros pesquisadores interessados no tema terem acesso a um detalhamento das principais temáticas

abordadas, aos referenciais teóricos utilizados, às metodologias de pesquisa empregadas, como também aos campos ainda não explorados. Desse modo, o mapeamento dessa produção acadêmica possibilitará entender o que está sendo desenvolvido e privilegiado sobre o assunto no âmbito acadêmico.

Embora o tema abordado pelas áreas de Educação e Administração seja o mesmo, existem inúmeras particularidades que podem levar os pesquisadores a trilharem caminhos distintos, por não compartilharem, necessariamente, da mesma experiência e das mesmas vivências. Portanto, a subjetividade do pesquisador não poderá ser ignorada. Sobre isso, Portelli (1996, p. 61) assim se manifesta:

Por muito controlável ou conhecida que seja, a subjetividade existe, e constitui, além disto, uma característica indestrutível dos seres humanos. Nossa tarefa não é, pois, a de exorcizá-la, mas (sobretudo quando constitui o argumento e a própria substância de nossas fontes) a de distinguir as regras e os procedimentos que nos permitam em alguma medida compreendê-la e utilizá-la.

Partindo do entendimento de que podem existir várias reflexões, considerações e entendimentos sobre o objeto que está sendo pesquisado, este trabalho buscou organizar as pesquisas produzidas em ambas as áreas (Educação e Administração), de forma quantitativa e qualitativa, abordando reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre educação corporativa (EC) e universidade corporativa (UC).

Após realizar o mapeamento das dissertações de mestrado e das teses de doutoramento, definiu-se uma amostra para ser analisada quanto aos seguintes tópicos: temas, problemas, fontes contempladas, referenciais teóricos e metodológicos utilizados, e concepções de educação corporativa que informam a produção do conhecimento sobre o assunto. As dissertações de mestrado e as teses de doutoramento que compuseram a amostra foram fichadas, tendo como referencial os procedimentos de pesquisa e de análise definidos por Barreira (1995), reproduzidos no Anexo deste trabalho. Para auxiliar na análise dos dados, foi sugerida pela banca, no exame de qualificação, a utilização do *software* Atlas TI, versão 7.5.15, que muito contribuiu para a compreensão do tema abordado nesta dissertação.

Diante da complexidade do objeto de estudo, entende-se, a partir de Ghedin e Franco (2008), que o método de pesquisa escolhido deve permitir a interação do pesquisador com a realidade que pretende conhecer, auxiliando-o na compreensão do objeto e organizando a sua reflexão, permitindo novos questionamentos sobre a área de estudo. O resgate crítico vai além da descrição dos estudos anteriormente realizados sobre essa temática, de tal sorte que o que se almejou, com este estudo, foi apreender, historicizar, problematizar e categorizar as

concepções sobre educação corporativa que emergem da análise da produção discente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Administração.

Em consonância com Buffa (2005, p. 54), “com essas categorias é possível compreender traços fundamentais de realidades muito complexas”, o que viabilizou assinalar diferentes entendimentos e concepções sobre a EC. Desse modo, o que se pretendeu foi realizar um estudo historiográfico,

Um estudo dos textos publicados sobre esta temática com o intuito de verificar o que essa produção tem explicitado sobre nossa educação e nosso ensino, que relações têm sido possível desvendar [...] e que interpretações têm sido possível elaborar [...] trata-se, sem dúvida, de um trabalho de historiografia (BUFFA, 2005, p. 54).

O estudo historiográfico possibilitou elucidar as questões que embasam este trabalho e permitiu a compreensão dos textos discentes que foram defendidos e aprovados no período de 1990 a 2014.

No que se refere à estrutura, a presente pesquisa foi organizada em cinco partes, que se interligam e complementam.

Nesta introdução, foram expostos o início da trajetória da pesquisa, o problema de pesquisa e os objetivos do estudo.

No capítulo 2, busca-se uma contextualização da educação corporativa no cenário mundial, abordando o viés teórico, a sua conceituação e os elementos constitutivos, a partir dos pressupostos teóricos que embasam os conceitos de EC.

O capítulo 3 constitui o momento de apresentação das estratégias metodológicas, explicitando os métodos e as técnicas utilizadas.

No capítulo 4, são apresentados os resultados da pesquisa.

O capítulo 5 traz as considerações finais deste estudo.

Por derradeiro, o Anexo traz o instrumento de coleta de dados, e, nos Apêndices desta pesquisa, estão as narrativas referentes aos textos que foram analisados nesta dissertação.

2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E O CENÁRIO MUNDIAL

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos firmaram-se como principal potência econômica, devido ao seu desenvolvimento industrial, econômico e tecnológico, considerado, naquela época, como desenvolvimento de ponta quando cotejado aos demais países capitalistas.

Tal fato propiciou a esse país promover a expansão de suas organizações, pois, nesse período, aumentou a produtividade agrícola e industrial e também conseguiu reduzir as taxas de desemprego. Esse contexto de aceleração do crescimento econômico americano desencadeou, de acordo com Eboli (2004), uma demanda por eficiência gerencial nos processos, além do interesse na manutenção da cultura, dos valores e da excelência corporativa.

A educação corporativa surgiu nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, atrelada à expansão econômica daquele país. Com o fim do conflito, observou-se, no cenário mundial, um movimento de abertura das fronteiras entre os países, o que possibilitou acesso a bens de consumo diversificados e permitiu que o consumidor aumentasse o nível de exigência com relação à qualidade dos produtos e serviços. Para acompanhar a nova demanda e o perfil mais exigente de consumidor, as empresas tiveram que investir em tecnologia, maquinário e qualificação da mão de obra.

2.1 Conceituando educação corporativa/universidade corporativa

Muitos questionamentos são realizados a respeito da utilização do termo “universidade corporativa”. Afinal, é uma universidade mesmo?

O nome Universidade Corporativa é uma alegoria, uma fantasia. Cumpre muito bem o papel de inspirar, de criar a imagem de ferramenta de gestão de “alto nível”. Mas está longe de ser uma universidade, quer juridicamente, quer nas suas atividades. Se fosse universidade, de verdade, teria ainda mais *status* (CASTRO; EBOLI, 2013, p. 4).

Os autores acima citados explicitam que a educação corporativa, também chamada de universidade corporativa, não é uma universidade, tal qual a conhecemos, pois não segue a legislação vigente e outros princípios norteadores. Contudo, várias UCs existentes na atualidade contam com a parceria de universidades, ou seja, instituições de ensino superior reconhecidas no cenário nacional.

Dentre os principais parceiros (na área de Gestão Empresarial) nacionais destacam-se: ESPM; FDC – Fundação Dom Cabral; FGV – Fundação

Getulio Vargas; FEA/USP – Fundação Instituto de Administração da Faculdade de Economia; Fundação Vanzolini – POLI/USP; IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais; UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; PUC – Pontifícia Universidade Católica¹; UFF – Universidade Federal Fluminense; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UnB – Universidade de Brasília; UNEB – Universidade do Estado da Bahia; UNICAMP – Universidade de Campinas; Unifacs – Universidade Salvador; Universidade Estadual da Bahia e Universidade Federal de Pernambuco (EBOLI, 2004, p. 12).

Diante do exposto por Eboli (2004), a universidade corporativa existe em muitas organizações e se desenvolve com a parceria e o conhecimento de algumas instituições educacionais tradicionais. Em Allen (2010), apreende-se que a educação corporativa auxilia a empresa no desenvolvimento de competências que são consideradas necessárias para a organização, além de contribuir para o fortalecimento da cultura organizacional, visto que permite que seja transmitido um mesmo vocabulário em todas as unidades da corporação.

Para a pesquisadora Annick Renauld-Coulon (2008), fundadora da *Global Council of Corporate Universities*, rede internacional de universidades corporativas, estas diferem da educação formal, pois a última objetiva a formação global do indivíduo, preocupando-se em como fazê-lo se tornar um cidadão, enquanto a educação corporativa está centrada no *core business*, ou seja, no negócio e na estratégia da organização. O objetivo das universidades corporativas é solucionar os problemas relacionados às empresas e suas equipes.

Segundo Castro e Eboli (2013), os centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) são precedentes da EC, sendo difícil a existência de uma educação corporativa sem antes ter existido um centro de T&D. Allen (2010) aponta que o principal diferencial dos centros de treinamento em relação às universidades corporativas é que o primeiro foca na formação tático-operacional, e a UC é estratégica e está alinhada à missão da empresa.

Para Renauld-Coulon (2008), o papel dos centros de treinamento é de apoio operacional, auxiliando as pessoas na aprendizagem de novas habilidades, diferentemente da educação corporativa, que tem como finalidade o aprendizado constante dentro do meio corporativo, sendo um instrumento, um meio, utilizado pelas organizações para que executem com melhor desempenho as suas atividades-fim.

O que caracteriza a educação corporativa é sua vinculação estratégica com a vida da empresa. Com efeito, os programas, os cursos e as ações educacionais devem ser concebidos e desenhados para bem atender à estratégia do negócio, olhando igualmente para o futuro e para fora da organização (CASTRO; EBOLI, 2013, p. 4).

¹ Não consta do artigo de Eboli (2004) a referência a respeito de qual Pontifícia Universidade Católica é mencionada nesta citação.

Na visão de Castro e Eboli (2013), a EC precisa delinear o seu programa e o seu currículo em conformidade com as necessidades e as estratégias da organização, a fim de propiciar o desenvolvimento das competências profissionais necessárias para o negócio.

Eboli (2004) estabelece que o objetivo principal da educação corporativa é o desenvolvimento de competências essenciais para o negócio, ou seja, é necessário que as empresas identifiquem as suas competências críticas para orientar os programas educacionais que serão implantados na organização. A autora afirma que o resultado esperado com a implantação desse sistema é o aumento da competitividade organizacional, e não apenas o desenvolvimento de habilidades individuais, pois as UCs devem focar no aprendizado organizacional, no fortalecimento da cultura institucional e no conhecimento coletivo, não se restringindo ao conhecimento individual.

Meister (1999) estabelece 10 objetivos e princípios fundamentais para a universidade corporativa, ou seja, concepções norteadoras para o desenvolvimento da educação corporativa dentro de uma organização. São eles:

1. Oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização.
2. Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem.
3. Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências básicas.
4. Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer trabalhadores de amanhã.
5. Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem.
6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado.
7. Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o “autofinanciamento” pelas unidades de negócio.
8. Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem.
9. Criar um sistema de avaliação de resultados e também dos investimentos.
10. Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados (MEISTER, 1999, p. 31).

Eboli (2004, p. 7-8), por seu turno, elenca sete concepções que orientam o desenvolvimento de um sistema de educação corporativa:

1. Competitividade: Valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores transformando-os efetivamente em fator de diferenciação da empresa frente aos concorrentes, para ampliar e consolidar sua capacidade de competir, aumentando assim seu valor de mercado através do aumento do valor das pessoas. Significa buscar continuamente elevar o patamar de competitividade empresarial através da instalação, desenvolvimento e consolidação das competências críticas – empresariais e humanas.

2. Perpetuidade: Entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão da herança cultural, que exerce influência intencional e sistemática com o propósito de formação de um modelo mental, a fim de conservar, transmitir, disseminar, reproduzir ou até mesmo transformar as crenças e valores organizacionais, para perpetuar a existência da empresa.

3. Conectividade: Privilegiar a construção social do conhecimento estabelecendo conexões, intensificando a comunicação empresarial e favorecendo a interação de forma dinâmica para ampliar a quantidade e qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo (fornecedores, distribuidores, clientes, comunidade etc...) da organização que propiciem gerar, compartilhar e transferir os conhecimentos organizacionais considerados críticos para o negócio.

4. Disponibilidade: Oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis e concretas para que os colaboradores realizem a aprendizagem “a qualquer hora e em qualquer lugar”, estimulando-os assim a se responsabilizarem pelo processo de aprendizado contínuo e autodesenvolvimento.

5. Cidadania: Estimular o exercício da cidadania individual e corporativa e da construção social do conhecimento organizacional, através da formação de atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de refletirem criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la continuamente, e de atuarem pautados por postura ética e socialmente responsável, imprimindo assim qualidade superior na relação de aprendizagem entre colaboradores, empresa e sua cadeia de agregação de valor.

6. Parceria: Entender que desenvolver continuamente as competências críticas dos colaboradores, no intenso ritmo requerido atualmente no mundo dos negócios, é uma tarefa muito complexa e audaciosa, exigindo que se estabeleçam relações de parceria no âmbito interno e externo, com ideal e interesse comum na educação desses colaboradores.

- Parcerias Internas: Estabelecer relações de parceria com líderes e gestores, para que estes se envolvam e se responsabilizem pela educação e aprendizagem de suas equipes, e desempenhem plenamente o papel de educador, formador e orientador no cotidiano de trabalho para que sejam percebidos como lideranças educadoras, cujo modelo de comportamento deve ser seguido e buscado pelos demais colaboradores da empresa.

- Parcerias Externas: realizar parcerias com universidades, instituições de nível superior ou até mesmo clientes e fornecedores que tenham competência para agregar valor às ações e aos programas educacionais corporativos, ancoradas numa concepção comum sobre as necessidades de qualificação da força de trabalho.

7. Sustentabilidade: Ser um centro gerador de resultados para a empresa, buscando agregar sempre valor ao negócio. Significa também buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autossustentável, diminuindo assim as vulnerabilidades do projeto de Educação Corporativa, a fim de viabilizar um sistema de educação realmente contínuo, permanente e estratégico.

Em Queiroz (2004), os sete princípios estabelecidos por Eboli (2004) são indicados a partir dos resultados das pesquisas que a autora realizou em 21 universidades corporativas que

estavam em funcionamento no Brasil no momento da investigação, que ocorreu entre os anos de 2000 e 2003.

Os princípios designados como norteadores para as ações em EC e que foram citados pelas autoras podem auxiliar as empresas, principalmente por organizarem e categorizarem tais ações.

É importante mencionar que a educação corporativa vem sendo interpretada como uma “forma” de abordar a educação a partir de parâmetros corporativos. Transmitir a cultura organizacional, os valores institucionais, ou seja, preservar a memória institucional é um dos objetivos da educação corporativa, uma vez que auxilia no fortalecimento das relações do funcionário com a empresa, na medida em que estimula o sentimento de pertencimento à organização. Nesse sentido,

A memória, esta operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra [...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e de fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (POLLAK, 1989, p. 10).

Assim, a educação corporativa é, também, uma maneira encontrada pelas empresas de perpetuar a sua identidade, seus valores e suas crenças, podendo ser um alicerce para manter a aderência do grupo, como uma possibilidade de conseguir o seu objetivo de tornar-se cada vez mais competitiva no mercado. Como é possível perceber no trecho acima extraído de Pollak (1989), manter a memória de uma instituição reforça o que é comum naquele grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento, pois a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer preservar.

Allen (2010) ressalta que um dos maiores desafios para as universidades corporativas é o uso da tecnologia. No início, as empresas buscaram substituir a aprendizagem em sala de aula por cursos oferecidos a distância, ou seja, usaram a tecnologia para eliminar a sala de aula. O novo paradigma reside em como usar a tecnologia para melhorar a aprendizagem, e não para substituir as aulas presenciais. Outro desafio apontado pelo autor é medir e avaliar a EC, identificando a sua contribuição para a organização e para a aprendizagem individual.

2.2 Gênese da educação corporativa

A educação corporativa, segundo Meister (1999), teve sua origem em organizações americanas que se empenharam para desenvolver internamente uma estrutura que garantisse o aprendizado contínuo de seus funcionários, visando, através da educação, à melhoria no desempenho corporativo, ou seja, a melhoria da *performance* e o aumento da produtividade, para gerar uma vantagem competitiva no mercado.

Desse ponto de vista, a educação corporativa deveria buscar mudanças no comportamento, na atitude, na postura e nas habilidades, e não apenas a transmissão de técnica tanto para os funcionários como para a cadeia de relacionamento da empresa, que inclui clientes, parceiros, fornecedores e comunidade.

Para Renaud-Coulon (2006 *apud* MCGEE, 2006), o que viabilizou o surgimento das UCs seria, em primeiro lugar, a Era da Informação, com a democratização do conhecimento, ou seja, a disseminação do conhecimento em escala global. O segundo fator foi o fato de os conhecimentos transmitidos pelas universidades tradicionais não proporcionarem a empregabilidade requerida pelas empresas. Como terceiro motivo, foi apontado o tempo que se leva para a obtenção de um diploma acadêmico. Por último, existem assuntos, como os relacionados à cultura de uma empresa, ou à estratégia de negócios, que somente a UC consegue desenvolver de acordo com cada empresa no qual está inserida.

Segundo Allen (2010), há duas décadas, a educação corporativa ganhou força nos Estados Unidos, contudo, as UCs se espalharam e estão em todas as partes do mundo. Na Europa, chamam as UCs de “academias” ou “institutos”. Na China, Ásia, Austrália, América do Sul e partes da África, o número de UCs vem aumentando consideravelmente.

2.3 Educação corporativa no Brasil

No Brasil, os efeitos da globalização foram observados na década de 1990, com a abertura econômica, e, nesse contexto, surgiu a EC no país.

No entender de Castro e Eboli (2013), no Brasil, a educação corporativa tem um duplo desafio: além de propiciar avanços nas competências profissionais dos funcionários de uma determinada organização, precisa enfrentar as falhas do sistema educacional brasileiro, que se encontra nas piores posições de desempenho, de acordo com o *Program for International Student Assessment* (PISA). Os autores não mencionam quais são as falhas do sistema

educacional brasileiro, mas dizem que essas possíveis lacunas provenientes de tal sistema são uma preocupação da UC:

Nesse particular, as universidades corporativas brasileiras, assunto do presente ensaio, têm uma dupla missão. Devem fazer o que fazem todas, ou seja, avançar a competência profissional dos seus quadros. Mas, também, corrigir lacunas resultantes de um sistema educacional claudicante, para ser generoso com ele (CASTRO; EBOLI, 2013, p. 2).

Assim, na visão de Castro e Eboli (2013), a EC auxilia os funcionários das empresas no desenvolvimento de suas competências individuais, além de retificar possíveis lacunas causadas por falhas na educação formal brasileira.

De acordo com Eboli (2004), em um primeiro momento, a educação corporativa surgiu no contexto organizacional, e depois começou a ser estudada no âmbito acadêmico, mas, ainda segundo a autora, para um avanço sobre o tema, é importante que a academia se aproxime do meio empresarial para poder compreendê-lo.

Cumprido esclarecer que as referências utilizadas neste trabalho de dissertação de mestrado, ou seja, as reflexões iniciais da pesquisa se fazem à luz das concepções de Meister (1999), Eboli (2004), Renault-Coulon (2008), McGee (2006), Allen (2010) e Castro e Eboli (2013), estudiosos que realizam pesquisas sobre o tema em questão há mais de uma década e utilizam os termos educação corporativa (EC) e universidade corporativa (UC) como equivalentes.

3 O CAMINHO PERCORRIDO NESTA PESQUISA

O presente trabalho está inserido na área de Educação, mais especificamente no campo da História da Educação.

Cumpra observar que o método da pesquisa em História “[...] não cabe em esquemas prévios, e as categorias que servem de apoio ao trabalho serão construídas no caminho da investigação” (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007, p. 9). Portanto, não cabe ao processo de investigação se prender a esquemas preconcebidos, pois isso seria perder o processo de constituição da própria pesquisa. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 147) também entendem que “[...] o foco da pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio *design* só deverão ser definidos no decorrer do processo de investigação”.

Assim, a escolha das categorias de análise foi construída durante o processo da pesquisa, ou seja, durante o percurso do estudo.

Optou-se por realizar um diálogo com a área de Administração, posto que, durante as pesquisas iniciais no banco de teses e dissertações da CAPES, notou-se que esse tema de estudo tinha um maior volume de pesquisas nessa área e percebeu-se que a pesquisadora brasileira que mais investiga sobre o assunto pertence à área de Administração, como docente e pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP). Por evidenciar que “pode acontecer que o historiador descubra inadvertidamente muito do que procura quando sai do seu quarto e olha ao redor” (DUBY, 1993, p. 39), se fez necessário sair das referências iniciais no campo da História da Educação, para perceber outros entendimentos a respeito do objeto de estudo. Desse modo, o que se busca com este estudo historiográfico é resgatar o que as produções discentes das áreas de Educação e Administração investigaram, para explorar os entendimentos que se têm sobre a educação corporativa, em áreas diferentes e em tempos históricos distintos.

No início, era apenas um interesse em adquirir conhecimento sobre um assunto que foi escolhido devido à experiência profissional da autora desta dissertação na gestão da área de Recursos Humanos (RH). A partir das leituras das teses e dissertações nas áreas investigadas, ou seja, com o contato com o objeto de pesquisa por meio das fontes primárias, as perguntas foram construídas. Nesse diapasão, vale notar que a

A complexidade do real abre para o pesquisador um campo muito vasto de possibilidades de investigação. Isso porque entendemos que os papéis sociais são improvisados e ultrapassam uma suposta racionalidade que muitas vezes o investigador atribui ao processo histórico. O pesquisador, pensando assim a história, se depara com o desconhecido e o inesperado; por isso o

instrumental com que vai trabalhar ajuda-o muito mais a perguntar do que a responder (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007, p. 9).

Portanto, o contato com as fontes de pesquisa é essencial para o historiador, pois, nesse contato, o pesquisador se depara com as perguntas que serão realizadas nas fontes de pesquisa. As fontes de pesquisa funcionam como elementos perturbadores. Por fontes primárias, entende-se, nesta dissertação, toda e qualquer base material e imaterial que dá sustentação à narrativa histórica, ou seja, os documentos históricos, que se apresentam sob muitas formas, a depender dos interesses de pesquisa do historiador, tais como fotografias, gravações ou qualquer outra informação original, documentos manuscritos e impressos, pictóricos, iconográficos, sonoros etc. Esses documentos são comumente denominados de fontes primárias, porque estão diretamente relacionados aos objetos de investigação. Por sua vez, aquelas fontes que se relacionam indiretamente aos objetos de investigação são denominadas de secundárias, compreendidas como documentos, relatos, que citam, revisam e comentam os documentos considerados primários. Na presente pesquisa, as fontes primárias são as produções discentes nas áreas investigadas dentro do período que corresponde à pesquisa.

O conhecimento histórico é historicamente produzido e se modifica de acordo com as problemáticas que o investigador coloca no presente, envolvendo a sua própria experiência e as concepções que possui; já a investigação é entendida como respostas às inquietações acadêmicas do pesquisador em um dado momento (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007).

A partir dessa perspectiva, os passos da pesquisa foram:

- a) escolha, definição do tema e problematização;
- b) seleção das evidências;
- c) fichamento e síntese das fontes primárias da pesquisa; e
- d) análise dos dados para compreensão das questões apresentada na pesquisa.

Conforme já explicitado anteriormente, a escolha inicial do tema deveu-se à experiência da pesquisadora na gestão da área de Recursos Humanos, especificamente da área de Treinamento e Desenvolvimento. O contato inicial com o referencial teórico sobre educação corporativa (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004) e a referência de Severino (2007) contribuíram para a realização de um projeto inicial de pesquisa, o qual foi alterado no decorrer da investigação e com a escolha das fontes primárias de pesquisa, pois, de acordo com Veyne (1983), o estudo historiográfico depende da problemática que é formulada e dos documentos disponíveis.

Com a definição das fontes primárias – produção discente da pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Administração – e da questão principal da pesquisa – Quais concepções de educação corporativa emergem da produção discente considerada? –, foi realizada consulta no banco de teses e dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dados das universidades que possuem pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Administração, com a finalidade de mapear a produção discente em ambas as áreas investigadas, entre 1990 e 2014.

Foram utilizadas como descritores as palavras-chave “educação corporativa” e “universidade corporativa”. O período escolhido para a pesquisa foi definido a partir da revisão da literatura, compreendendo que a década de 1990 corresponde à inserção da educação corporativa no Brasil, e o ano de 2014 foi estabelecido como data limite por anteceder a entrada da pesquisadora no programa de pós-graduação *stricto sensu*.

No levantamento inicial da pesquisa, foram mapeados 120 títulos de dissertações de mestrado e teses de doutoramento sobre a temática “educação corporativa” e “universidade corporativa”, defendidas e aprovadas entre os anos de 1990 e 2014, nas áreas de Educação e Administração. Devido à limitação do tempo para a conclusão da pesquisa, não seria viável a leitura e a análise de todos os documentos levantados, de modo que se optou por trabalhar apenas com dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Administração avaliados pela CAPES como “consolidados”, portanto, os programas que oferecem cursos de mestrado acadêmico e doutorado. Optou-se por não trabalhar com dissertações defendidas nos programas de mestrado profissional, pois estas foram defendidas apenas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Sendo um dos principais objetivos desta dissertação buscar diferenças e semelhanças na produção discente sobre EC nas áreas privilegiadas nesta pesquisa, a ausência desse tipo de dissertação na área de Educação impedia que tal objetivo fosse alcançado. Com a exclusão das dissertações de mestrado profissional, o número passou para 96 produções. Diante desse grande número de teses e dissertações, foi observado um segundo critério agregado ao principal, escolhendo programas que apresentassem produção nas duas modalidades de curso, mestrado acadêmico e doutorado.

Após a definição da amostra, foram realizados os fichamentos², tendo como referência Barreira (1995), e elaboradas as sínteses de 28 pesquisas, conforme foi delimitado nos resultados de pesquisa.

² Conforme o Anexo desta dissertação.

O método para a exposição das sínteses foi o da narrativa, posto que, segundo Furet (1986), o pesquisador, ao escolher seu objeto de estudo, coloca nessa experiência questões seletivas, construindo, assim, o seu objeto de estudo. Em lugar de descrever o que foi vivido pelo pesquisador, a busca foi por explicar o problema, contextualizando o objeto de investigação e buscando revelar a rede de significados que foi colocada pelo pesquisador.

Após a realização das sínteses, foi elaborada a análise dos dados, objetivando a sua interpretação:

A interpretação desses resultados não apresenta o mesmo grau de certeza que os próprios resultados. A interpretação é no fundo a análise dos mecanismos (objetivos e subjetivos) [...] a interpretação consiste em ultrapassar o nível dos dados descritos para relacionar com outros níveis de realidade histórica (FURET, 1986, p. 97-98).

As interpretações visam a responder as questões iniciais da pesquisa, a fim de chegar às concepções sobre a educação corporativa por meio dos estudos realizados nas áreas de Educação e Administração, além de cotejar semelhanças e diferenças existem nessas investigações. Para auxiliar as análises qualitativas, foi utilizado o *software* Atlas TI, versão 7.5.15.

Além da análise qualitativa, conforme já explicitado, foi empregada a análise quantitativa dos dados. Portanto, a pesquisa utilizou metodologia qualitativa e quantitativa, para melhor compreensão dos dados levantados e por entender como necessário para alcançar os objetivos propostos neste estudo.

Para Furet (1986), agrupar os dados permite analisá-los de maneira serial. Primeiramente, ao se agrupar os dados quantitativos, permite-se uma compreensão objetiva do objeto de investigação, além de responder diretamente à pergunta do investigador, mas, agrupando-os de maneira quantitativa, realiza-se subjetivamente a compreensão de questões complementares que são diferentes das razões iniciais pelos quais os dados foram reunidos. Cabe notar que existe ainda outro tipo de fonte, as que não são numéricas, mas que o pesquisador pretende utilizá-las de maneira ordenada. Para isso, deverá reorganizá-las sistematicamente em unidades conceituais e cronologicamente comparáveis (FURET, 1986).

4 DOS RESULTADOS DA PESQUISA: O QUE DIZEM OS NÚMEROS

Após consulta no banco de teses e dissertações da CAPES, no banco de dados das universidades que possuem pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Administração e no banco de dados da BDTD, foi mapeada a produção discente realizada com a temática de educação corporativa.

As palavras-chave “educação corporativa” e “universidade corporativa” foram utilizadas como descritores. Por motivos já explanados anteriormente, foi considerada a produção discente da pós-graduação referente ao período que se inicia em 1990 e se estende até 2014.

Ao todo, foram mapeadas 120 dissertações de mestrado e teses de doutoramento sobre a temática educação corporativa e universidade corporativa, defendidas e aprovadas entre os anos de 1990 e 2014. Desses trabalhos, 79 pesquisas são da área de Administração e 41 da área de Educação, o que corresponde a dizer que 66% são pesquisas realizadas na área de Administração e 34% na área de Educação.

O Quadro 1, a seguir, mostra que, na área de Educação, o estudo do tema EC está presente em todas as regiões do Brasil, exceto na região Norte. As regiões Sudeste e Sul representam 61% do total de pesquisas realizadas sobre a temática nas áreas investigadas. Com relação aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, todas as produções referem-se a mestrado acadêmico e doutorado, não havendo produção em programas de mestrado profissional.

Na sequência, por sua vez, os dados do Quadro 2 permitem concluir que, na área de Administração, não há produções na região Norte, e a região Sudeste do país concentra 60% do total de pesquisas sobre o tema EC.

Todas as siglas dos estados e das universidades constantes dos quadros estão com os seus respectivos significados na lista de abreviaturas e siglas, no início desta dissertação.

Quadro 1 - Localização, por estado e região, da produção discente de pós-graduação em Educação.

PRODUÇÃO ACADÊMICA					
Região	Estado	Instituição	Dissertações de Mestrado Acadêmico Aprovadas	Dissertações de Mestrado Profissional Aprovadas	Teses de Doutorado Aprovadas
Sudeste	MG	CEFET	1	-	-
		UFU	1	-	-
	Total do Estado		2	-	-
	SP	PUC-CAMPINAS	3	-	-
		PUC-SP	2	-	1
		UPM	3	-	-
		UNICAMP	1	-	-
		USP	-	-	-
	Total do Estado		9	-	1
	RJ	Estácio de Sá	1	-	-
Total do Estado		1	-	-	
Total da Região			12	-	1
Centro-Oeste	DF	UCB	3	-	-
		UnB	3	-	1
	Total do DF		6	-	-
	GO	UFG	1	-	-
	Total do Estado		1	-	-
Total da Região			7	-	1
Sul	RS	PUC-RS	3	-	1
		UNILASSALLE	1	-	-
		UCS	1	-	-
		UFRGS	2	-	-
	Total do Estado		7	-	1
	SC	UFSC	2	-	-
	PR	PUC-PR	1	-	-
		UFPR	-	-	1
Total do Estado		1	-	1	
Total da Região			10	-	2
Nordeste	SE	UFS	2	-	-
	Total do Estado		2	-	-
	CE	UFC	2	-	2
	Total do Estado		2	-	2
	MA	UFMA	2	-	-
	Total do Estado		2	-	-
Total da Região			6	-	2
TOTAL DO BRASIL			35	-	6

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada nos bancos de dados da CAPES, da BDTD e das universidades com pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Quadro 2 - Localização, por estado e região, da produção discente de pós-graduação em Administração.

PRODUÇÃO ACADÊMICA						
Região	Estado	Instituição	Dissertações de Mestrado Acadêmico Aprovadas	Dissertações de Mestrado Profissional Aprovadas	Teses de Doutorado Aprovadas	
Sudeste	MG	UniHorizontes	2	-	-	
		FIPEL	-	2	-	
		UFMG	1	-	-	
		UFLA	2	-	-	
	Total do Estado			5	2	-
	SP	PUC-SP	4	-	-	
		EAESP/FGVSP	-	1	1	
		FECAP	-	1	-	
		UMESP	1	-	-	
		UNINOVE	1	-	-	
		UNISANTOS	2	-	-	
		USP	6	-	5	
	Total do Estado			15	2	6
	RJ	IBMEC	-	1	-	
		PUC-RJ	3	-	-	
		EBAPE/FGVRJ	2	12	-	
	Total do Estado			5	13	-
Total da Região			25	17	6	
Centro-Oeste	DF	UnB	5	-	-	
	Total do DF			5	-	-
Total da Região			5	-	-	
Sul	RS	UFRGS	2	2	1	
		Unisinos	2	-	-	
		UFSM	2	-	-	
	Total do Estado			6	2	1
	PR	PUC-PR	2	-	-	
	Total do Estado			2	2	1
	SC	UFSC	2	-	-	
UNIVALI		2	-	-		
Total do Estado			4	-	-	
Total da Região			12	2	1	
Nordeste	BA	UFBA	1	1	-	
		UNIFACS	3	-	-	
	Total do Estado			4	1	-
	PE	UFPE	2	-	-	
		FBV	-	1	-	
	Total do Estado			2	1	-
	CE	UFC	-	2	-	
	Total do Estado			-	2	-
PB	UFPB	1	-	-		
Total do Estado			1	-	-	
Total da Região			7	4	-	
TOTAL DO BRASIL			49	23	7	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada nos bancos de dados da CAPES, da BDTD e das universidades com pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

A partir dos dados apresentados, optou-se por não trabalhar com dissertações defendidas nos programas de mestrado profissional, apesar de o número de trabalhos encontrados ser significativo.

O motivo dessa exclusão deve-se ao fato de tais dissertações terem sido defendidas apenas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Como um dos principais objetivos do presente estudo é aferir diferenças e semelhanças na produção discente sobre EC oriunda de ambas as áreas – Educação e Administração –, a ausência desse tipo de programa, mestrado profissional, na área de Educação, impediria que tal objetivo fosse alcançado.

Assim, com a exclusão das pesquisas de mestrado profissional, o número a ser considerado, ao invés de 120, foi de 96 pesquisas defendidas e aprovadas nas áreas de Educação e Administração.

4.1 Amostra analisada: critérios de definição e composição

Para a composição da amostra da pesquisa, optou-se por: (1) trabalhar apenas com dissertações (D) e teses (T) defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Administração avaliados pela CAPES como “consolidados”, ou seja, programas que oferecem cursos de mestrado acadêmico e doutorado.

Diante do grande número de teses e dissertações e do tempo insuficiente para leitura e análise dessas pesquisas, devido ao cumprimento do prazo para encerramento do programa de mestrado, foi agregado um segundo critério ao principal: (2) trabalhar com programas que apresentassem produção nas duas modalidades de curso – dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Dessa forma, a leitura e a análise das teses e dissertações defendidas em ambas as áreas foram realizadas conforme demonstrado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Teses e dissertações sobre educação corporativa que foram analisadas.

Instituição	Educação		Administração		Totais
	D	T	D	T	
PUC-RS	3	1	-	-	4
PUC-SP	2	1	-	-	3
UFC	2	2	-	-	4
UFRGS	-	-	2	1	3
UnB	3	1	-	-	4
USP	-	-	6	4	10
Totais	10	5	8	5	28

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Conforme os critérios estabelecidos, para a análise qualitativa da produção discente nas áreas de Educação e Administração, foram consideradas as teses de doutoramento e as dissertações de mestrado acadêmico relacionadas nos Quadros 4 e 5, a seguir apresentados.

Quadro 4 - Teses e dissertações analisadas na área de Educação.

(continua)

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	INSTITUIÇÃO	D/T
Educação corporativa: a educação percebida na administração de empresas	BRAGA, José Carlos	2013	PUC-RS	D
A educação corporativa e as suas contribuições para o desenvolvimento humano	SILVEIRA, André Stein	2011	PUC-RS	T
Educação Corporativa Natura: uma experiência de formação de pessoas	SANTOS, Evanilson Araújo	2007	UnB	D
A constituição do docente <i>on-line</i> em um contexto de educação corporativa	CASALETTI, Bárbara Burgardt	2012	PUC-RS	D
Um estudo sobre a relação entre o uso das NTICE na educação corporativa e a gestão do conhecimento de uma instituição pública: o caso do TCU	MATHIAS, Emmily Flugel	2011	UnB	T
A prática educativa do instrutor de treinamento na indústria	CALLEGARI, Rosângela	2010	PUC-RS	D
Avaliação educacional na educação corporativa: as práticas de avaliação da aprendizagem e a contribuição dos cursos dos programas de educação corporativa para atuação profissional do educando	LIMA, Joice Garcia	2011	UFC	D

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	INSTITUIÇÃO	D/T
Aprendizagem organizacional como fator de institucionalização na Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba-UCIP	RAPOSO, Mariana Reis	2006	UnB	D
Autoavaliação institucional: estudo de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros	MARINELLI, Marcos	2013	UFC	T
As políticas de formação no Banco do Brasil e suas implicações pedagógicas: do DESED à universidade corporativa (1965 a 2006)	VENÂNCIO, Vânia Maria Lopes	2007	UnB	D
Representações sociais de policiais militares sobre educação a distância no âmbito da rede EAD/SENASP	SOUSA, Lourdes Lousane Rocha de	2012	UFC	D
Reestruturação produtiva, reengenharia e educação no trabalho: universidade corporativa para a nova fase do capitalismo	RIBEIRO, Eleazar de Castro	2006	UFC	T
Educação a distância e universidade corporativa: um estudo sobre os sistemas de tutoria dos programas educacionais	DAHMER, Alessandra Zago	2013	PUC-SP	T
Universidade corporativa: a questão curricular em empresas nacionais de grande porte	TUCCI, Valdirene Silva Eid	2009	PUC-SP	D
A constituição identitária do educador corporativo nas empresas: o significado da experiência e da formação pedagógica para essa constituição	PEREIRA, Sylvia Bachiegga Rodrigues	2013	PUC-SP	D

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Quadro 5 - Teses e dissertações analisadas na área de Administração.

(continua)

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	INSTITUIÇÃO	D/T
Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas: um estudo empírico	ARAÚJO, Antônio de Pádua	2011	USP	T
Conflito estudo <i>versus</i> trabalho: um estudo de caso sobre educação corporativa <i>on-line</i>	TROMBETTA, Maria Rosa	2009	USP	D
Crítérios e indicadores de desempenho para sistemas de treinamento corporativo virtual: um modelo para medir resultados	SCHRÖEDER, Christine da Silva	2005	UFRGS	D
Avaliação de resultados em educação corporativa: um estudo com as organizações que se destacam em gestão de pessoas	DIAS, Carolina Aparecida de Freitas	2012	USP	D

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	INSTITUIÇÃO	D/T
A influência do sistema de educação corporativa no desenvolvimento das competências no Programa <i>Trainee</i> : um estudo de caso em uma organização do setor químico	MARTINS, Eduardo Caruso	2008	USP	D
Os efeitos da participação em programas de um sistema de educação corporativa sobre a carreira: um estudo de caso	ROGEL, Georgia Tiepolo Schmidt	2008	USP	D
A educação corporativa na gestão dos bancos no Brasil: um estudo sobre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial	MORAES, Fábio Cássio Costa	2012	USP	T
Desenvolvimento de um sistema de avaliação de <i>e-learning</i> corporativo	PILLA, Bianca Smith	2007	UFRGS	T
Adoção de inovações: o uso do <i>e-learning</i> por colaboradores de uma empresa de telecomunicações	VASCONCELLOS, Liliana	2008	USP	T
Fatores críticos para a implementação do <i>e-learning</i> nas empresas	CAVALHEIRO, Constantino Rodrigues	2007	USP	D
Educação a Distância Via Internet/Intranet: estudo de múltiplos casos realizados em empresas privadas brasileiras	GHEDINE, Tatiana	2004	UFRGS	D
As universidades corporativas no contexto do ensino superior	ALPERSTEDT, Cristiane	2001	USP	T
O uso de tecnologias de comunicação baseadas na internet em treinamentos corporativos a distância: um estudo exploratório em organizações bancárias	BORGES NETO, Francisco	2004	USP	D

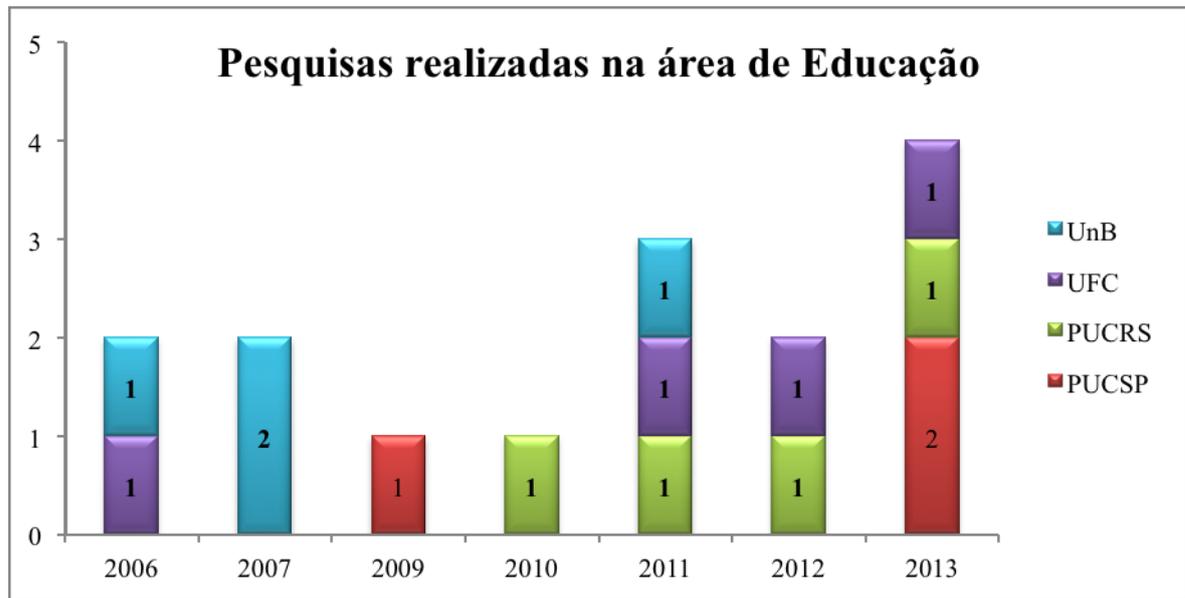
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Fez-se necessário datar acontecimentos históricos, descrevendo-os e agrupando-os, a fim de compreender essa produção discente, pois, em conformidade com Vieira, Peixoto e Khoury (2007), a História pode ser entendida como um campo de possibilidades, uma representação do real. Nesse sentido, o interesse do pesquisador por um tema e a maneira como irá dialogar com ele são os elementos que imprimem a visão que possui, naquele momento, sobre as questões que foram investigadas.

Uma análise preliminar dos dados da amostra referentes à área de Educação evidencia que as pesquisas iniciais foram realizadas no ano de 2006. Portanto, na área de Educação, as pesquisas analisadas nesta dissertação foram desenvolvidas após uma década e meia da

inserção da educação corporativa no Brasil. No país, a educação corporativa surgiu na década de 1990, em um cenário de abertura econômica, fato que impulsionou as organizações para uma ideologia de competição diante de um mercado globalizado (MARTINS, 2008; EBOLI, 2004). Após 2006, ano a ano, ocorreu pelo menos um estudo sobre o tema educação corporativa. Nos anos de 2011 e 2013, houve uma maior concentração de investigações sobre a temática, conforme mostram os dados do Gráfico 1.

Gráfico 1 - Amostra cronológica das pesquisas realizadas na área de Educação por instituição de ensino superior.



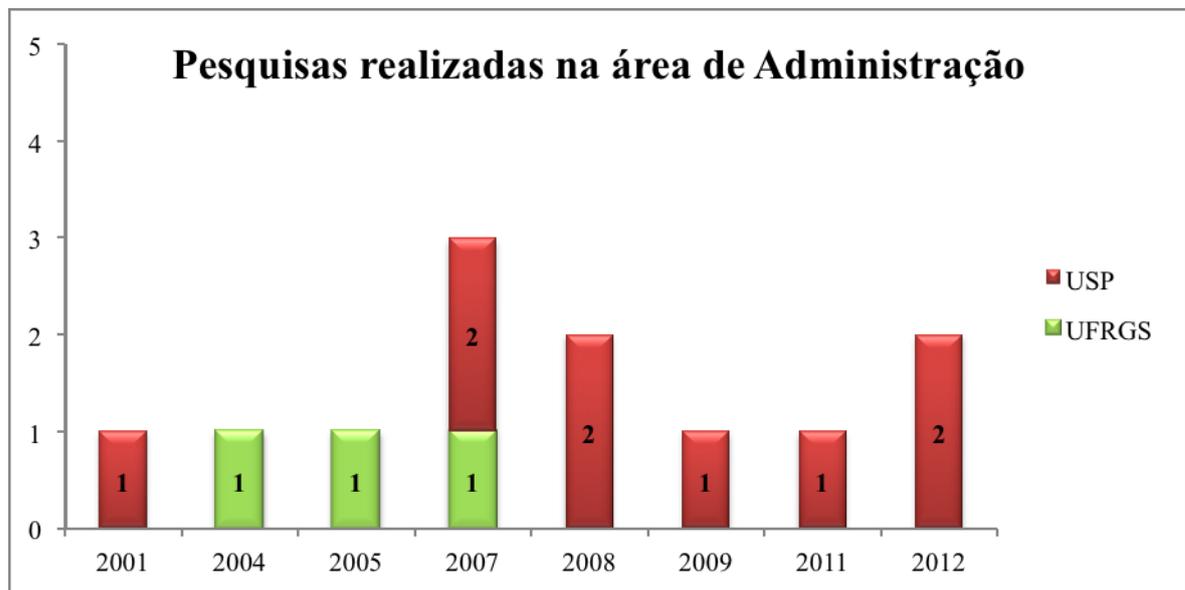
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Na área de Administração, o Gráfico 2 demonstra que as investigações sobre a educação corporativa se iniciaram no ano de 2001, na Universidade de São Paulo. Essa instituição concentra, a partir do mapeamento inicial da pesquisa, o maior número de trabalhos realizados sobre educação corporativa referentes a mestrado acadêmico e doutorado.

Alguns indícios podem ser considerados para a compreensão dessa ocorrência. Na USP, está presente a pesquisadora brasileira que mais tem produzido pesquisas sobre educação corporativa, Marisa Eboli, referência citada em grande parte das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação e em Administração que compõem o conjunto das escritas da história da educação corporativa no Brasil analisadas nesta pesquisa (conforme os Apêndices A a D).

Além disso, fazem parte do quadro de pesquisadores dessa instituição Joel Dutra, Roberto Ruas³, Maria Tereza Leme Fleury, dentre outros que investigam sobre o tema competências, assunto que está sempre presente nas pesquisas sobre educação corporativa. Outra motivação poderia ter sido a concentração de grandes empresas no estado de São Paulo, as quais foram as pioneiras na adesão à educação corporativa, como apontado nas sínteses de pesquisa.

Gráfico 2 - Amostra cronológica das pesquisas realizadas na área de Administração por instituição de ensino superior.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Vale notar que a pesquisa realizada no ano de 2001 é bastante citada como referência nas investigações que foram elaboradas posteriormente na USP.

Foi eliminada a dissertação de Francisco Borges Neto (2004), pois, após o fichamento e a síntese do trabalho, verificou-se que esse estudo investigou a utilização da tecnologia da comunicação baseada na internet pelos alunos de treinamentos corporativos, identificando os fatores de incentivo e as barreiras que dificultam o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC). A dissertação do referido autor não apresenta, em nenhum momento, o conceito de educação corporativa ou universidade corporativa. Provavelmente, o equívoco da pesquisadora em selecionar essa amostra foi a utilização da expressão “treinamento empresarial”, além do fato de que, no momento inicial da coleta de dados, o conhecimento da

³ O Prof. Dr. Roberto Ruas não faz mais parte do corpo docente da USP, entretanto, de acordo com o seu currículo publicado na Plataforma Lattes, ele foi docente da referida instituição nos anos de 2004 e 2005. Informação disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788015P2>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

pesquisadora sobre a distinção entre EC e treinamento ainda não estava suficientemente claro. Contudo, após a leitura detalhada da dissertação, percebeu-se que a pesquisa não expõe alguns conceitos que são importantes para a compreensão da educação corporativa, tais como competência, educação contínua, necessidade de se alinhar o conteúdo dos cursos à estratégia organizacional, dentre outros.

4.2 Temas abordados nas teses e dissertações analisadas

Sobre o tema de pesquisa, em conformidade com Vieira, Peixoto e Khoury (2007), compreende-se que o fato de o pesquisador demarcar, limitar, uma determinada característica do objeto de estudo para investigação não significa que ele está fragmentando o objeto de análise, mas sim que pretende entendê-lo de maneira mais global.

Para a análise, foram consideradas 10 teses de doutoramento, sendo cinco na área de Educação (uma da PUC-RS; uma da PUC-SP; uma da UnB; e duas da UFC), e cinco na área de Administração (uma da UFRGS; e quatro da USP). Quanto às dissertações de mestrado acadêmico, foram analisadas 10 pesquisas na área de Educação (duas da PUC-SP; duas da UFC; três da UnB; e três da PUC-RS) e sete na área de Administração (duas da UFRGS; e cinco da USP).

Como definição para a apresentação das temáticas, utilizou-se como critério a apresentação por instituição e por sequência cronológica.

4.2.1 As teses

A seguir, são apresentadas, brevemente, as teses analisadas nesta pesquisa, considerando os temas nelas abordados.

4.2.1.1 Na área de Educação

Iniciando pela área de Educação, as subseções a seguir trazem as teses divididas por instituições de ensino em que foram defendidas.

4.2.1.1.1 PUC-RS

O interesse do pesquisador André Stein Silveira (2011) foi conhecer as contribuições que a educação corporativa pode trazer para o desenvolvimento humano das pessoas que realizaram cursos por meio da EC.

O pesquisador narra que, na sua experiência como docente, buscou, durante a sua carreira, levar conhecimento prático para a sala de aula, visto que isso lhe trazia a sensação de gratificação, por perceber que o conteúdo ministrado poderia ser aplicado pelos alunos.

4.2.1.1.2 PUC-SP

Alessandra Zago Dahmer (2013) pesquisou os sistemas de tutoria da educação a distância realizados por universidades corporativas, a fim de identificar as competências do tutor, as suas formas de atuação e as tecnologias da informação e comunicação empregadas por esse profissional. Avaliou, ainda, quais seriam as consequências da ausência de um tutor nos cursos a distância estudados.

A pesquisadora relata a sua trajetória profissional nos últimos cinco anos, pois entende não ser possível separar a vida do pesquisador da experiência que antecedeu a pesquisa. Assim, conta que a sua experiência profissional foi desenvolvida na área de Tecnologia, além da docência em educação a distância. Realizou pesquisa de mestrado, em 2006, com interesse pela inclusão digital e a inserção profissional de jovens e adultos de camadas populares. A partir de 2008, assumiu a coordenação do Núcleo de Educação a Distância da Fundação Instituto de Administração (NEAD-FIA). Na FIA, integra o núcleo de pesquisa em Gestão da Educação Corporativa, que tem por finalidade realizar um estado da arte sobre a educação corporativa no Brasil. Assim, sua experiência motivou o seu interesse inicial de pesquisa.

4.2.1.1.3 UnB

Emmily Flugel Mathias (2010) investigou a utilização de Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) no contexto da educação corporativa e sua capacidade de realizar a gestão do conhecimento para auxiliar a empresa na obtenção de objetivos estratégicos.

4.2.1.1.4 UFC

O interesse de Eleazar de Castro Ribeiro (2006) foi identificar a educação no trabalho como alicerce para as mudanças originadas pela reengenharia, buscando compreender o percurso das influências históricas sobre a educação no trabalho.

Para tanto, em sua visão, a reengenharia propiciou a reestruturação produtiva, trazendo mudanças para as organizações. Para o pesquisador, os processos de educação no trabalho visam a formar os trabalhadores em três níveis – individual, grupal e coletivo. Contudo, acredita que, em todas as dimensões, o capital se utilizou das características dos próprios processos de capacitação para dar sustentação conceitual à reestruturação produtiva.

O pesquisador é instrutor de cursos de pós-graduação, consultor interno de uma empresa estatal e coordenador de cursos de graduação em Administração. Sua experiência profissional é apontada como motivação inicial para o estudo do tema.

Por seu turno, Marcos Marinelli (2013) pesquisou o sistema de educação corporativa dos bancos de desenvolvimento, entendendo que eles não possuem um processo de avaliação institucional dos seus programas educacionais. Pretendeu, ainda, realizar um diagnóstico das práticas de EC nessas instituições, identificando as suas principais características (dimensões, fatores e variáveis), a fim de propor um modelo de avaliação institucional.

4.2.1.2 Na área de Administração

As subseções a seguir trazem as teses desenvolvidas na área de Administração divididas por instituições de ensino em que foram defendidas.

4.2.1.2.1 UFRGS

Bianca Smith Pilla (2007) investigou sobre o *e-learning*, recurso utilizado pelas empresas para a aprendizagem contínua dos funcionários, a fim de propor um modelo de avaliação.

4.2.1.2.2 USP

Cristiane Alperstedt (2001) buscou identificar o papel das universidades corporativas no contexto do ensino superior, investigando a universidade corporativa, suas características,

seus objetivos e a relação que possui, ou poderá vir a possuir, com as instituições de ensino superior tradicionais.

A pesquisadora acredita que o fato de ter estudado concomitantemente em dois cursos de graduação, Economia e Administração, sendo um em instituição federal e outro em instituição estadual possibilitou uma comparação das instituições de ensino, o que despertou o seu interesse pelo estudo da organização universidade. Esse interesse foi ainda mais motivado com o início da carreira como docente em instituições universitárias da rede privada e o contato com instituições de ensino no exterior, quando da realização do doutorado, sendo este último fundamental para ampliar a sua visão com relação aos tipos de instituição de ensino superior.

A pesquisadora relata que esses fatos contribuíram para que o seu interesse também se voltasse para a universidade corporativa, antes mesmo de esta ser conhecida pela “mídia acadêmica”.

Liliana Vasconcellos (2008), por sua vez, buscou compreender a adoção individual do *e-learning* pelos funcionários da organização, utilizando o modelo de avaliação *Technology Acceptance Model* (TAM) como referência.

Já Antônio de Pádua Araújo (2011) almejou compreender a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais, tendo como referência as políticas e as práticas desenvolvidas por empresas brasileiras.

Por seu turno, Fábio Cássio Costa Moraes (2012) pretendeu compreender a relação entre os valores disseminados pelas organizações e as competências desenvolvidas pela educação corporativa nos programas de formação gerencial, a fim de verificar se existem dispersões entre eles.

4.2.1.3 Considerações sobre as teses

Na primeira categoria discutida, as temáticas contempladas nos estudos discentes a respeito da educação corporativa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado relacionam-se aos seguintes objetos na área de Educação, conforme o Quadro 6, e na área de Administração, de acordo com o Quadro 7.

Quadro 6 - Temas investigados nas teses da área de Educação.

Ano	Instituição	Tema
2006	UFC	As influências históricas do capitalismo sobre a educação no trabalho.
2012	UFC	A avaliação institucional dos programas de EC.
2010	UnB	A utilização de Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) pela EC.
2011	PUC-RS	O desenvolvimento humano das pessoas que realizaram cursos através da EC.
2013	PUC-SP	Os sistemas de tutoria da educação a distância realizados por UC.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

É diversificado o interesse das teses na área de Educação quanto ao objeto educação corporativa, com destaque para a utilização das tecnologias da comunicação e informação como recursos de promoção da EC presente em duas pesquisas, sendo que Mathias (2010) se interessou pela capacidade das NTICE em realizar a gestão do conhecimento e Dahmer (2013) focou o estudo no tutor e no uso das tecnologias.

Quadro 7 - Temas investigados nas teses da área de Administração.

Ano	Instituição	Tema
2007	UFRGS	O uso do <i>e-learning</i> na EC.
2001	USP	O papel das UCs como concorrentes potenciais ao modelo tradicional de ensino superior ou como parceiros estratégicos no desenvolvimento das pessoas.
2008	USP	A adoção do <i>e-learning</i> pelos funcionários.
2011	USP	A contribuição da EC no desenvolvimento das competências individuais.
2012	USP	A relação entre os valores disseminados pelas organizações e as competências desenvolvidas pela EC nos programas de formação gerencial.

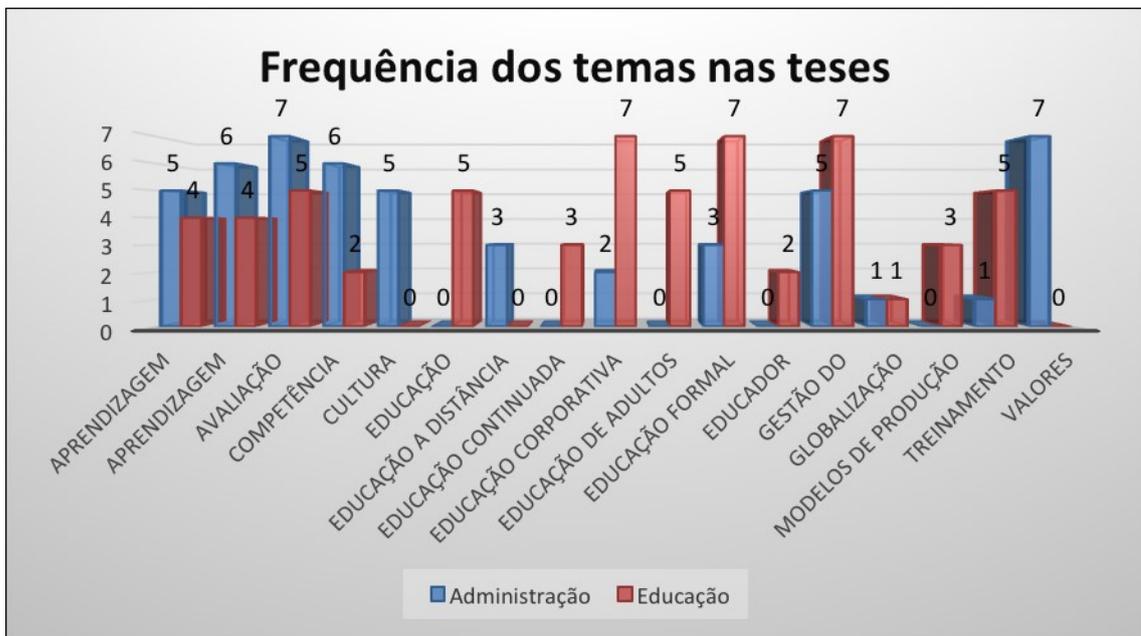
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Com relação aos estudos realizados sobre a temática EC nas teses de doutorado da área de Administração, também há uma dominância no interesse pela investigação pelo uso da

tecnologia da comunicação, destacando-se que, em Pilla (2007) e Vasconcellos (2008), busca-se a compreensão da utilização das tecnologias da comunicação e informação para o *e-learning* corporativo, sendo que Pilla (2007) propõe um modelo de sistema que permite avaliar o *e-learning* coporativo e Vasconcellos (2008) aborda como se dá a inovação da aprendizagem via *e-learning* nas empresas. Nas obras de Araújo (2011) e Moraes (2012), compreende-se que a intenção de pesquisa é abordar valores, políticas e práticas organizacionais e sua relação com o desenvolvimento das competências na organização.

Por meio dos dados levantados com a utilização do *software* Atlas TI, versão 7.5.15, pode-se entender a frequência com que os temas são abordados nas teses e a sua relação com as áreas de Educação e Administração, como mostra o Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Frequência dos temas nas teses.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos com a utilização do *software* Atlas TI, versão 7.5.15.

Cabe notar que a busca por constantes não quer dizer

[...] que a História é feita de objetos invariáveis que jamais mudarão, mas somente que pode captar nela um ponto de vista invariável como verdade [...] um ponto de vista científico, escapando às ignorâncias e às ilusões de cada época e sendo trans-histórico (VEYNE, 1983, p. 19).

A constante está sendo percebida como o que está mais presente nas pesquisas, independentemente do tempo e do espaço em que foram escritas, e que foi considerado relevante para a compreensão do fenômeno.

Na área de Educação, os assuntos abordados com maior frequência, junto à temática principal, foram: educação formal, gestão do conhecimento, educação (entendida como a

educação que acontece nas relações sociais que os sujeitos estabelecem ao longo da vida), educação de adultos e treinamentos.

Já a maior frequência de assuntos relacionados ao tema principal na área de Administração foi para o estudo dos processos de avaliação da educação corporativa, dos valores organizacionais, da aprendizagem organizacional e da competência.

Cumprir apresentar uma diferença com relação à frequência dos temas investigados entre as áreas privilegiadas neste estudo. As teses realizadas na área de Educação buscam uma maior compreensão sobre o fenômeno da educação corporativa e sua relação com as outras formas educacionais. As teses realizadas na área de Administração, por sua vez, interessam-se por conceitos pertinentes ao meio organizacional e sua relação com a educação corporativa.

4.2.2 As dissertações

A seguir, são apresentadas, brevemente, as dissertações analisadas nesta pesquisa, considerando os temas nelas abordados.

4.2.2.1 Na área de Educação

Iniciando pela área de Educação, as subseções a seguir trazem as dissertações divididas por instituições de ensino em que foram defendidas.

4.2.2.1.1 PUC-SP

Valdirene Silva Eid Tucci (2009) procurou identificar se os motivos que viabilizaram o desenvolvimento da educação corporativa na empresa estão refletidos nos currículos dos cursos dos programas da universidade corporativa. Propôs analisar, também, os motivos de desenvolvimento da EC no Brasil, apresentando o que chama de “breve histórico” sobre a implantação de universidades corporativas no cenário nacional.

Relata que o interesse pela pesquisa surgiu a partir do seu histórico acadêmico e se consolidou com a sua experiência profissional, visto que lidera projetos sobre educação corporativa.

A pesquisadora possui mais de 15 anos de experiência em Recursos Humanos e entende que a educação corporativa possibilita desenvolvimento pessoal e profissional.

Por seu turno, o foco da pesquisa de Sylvia Bachiegga Rodrigues Pereira (2013) foi investigar a constituição da identidade do educador corporativo, compreendendo a importância da experiência e do conhecimento pedagógico para esse processo. Assim, a pesquisa foi centrada no profissional que desempenha, na empresa, o papel de formar outros profissionais, denominando-o de educador corporativo.

4.2.2.1.2 UFC

Joice Garcia Lima (2011) buscou compreender como é realizada a avaliação da aprendizagem nos programas de educação corporativa e identificar a contribuição desses cursos para a melhoria da *performance* profissional. Além disso, pretendeu analisar a coerência entre o Projeto Político Pedagógico e o método de avaliação realizada.

A pesquisadora entende que a realização da avaliação da aprendizagem na educação corporativa ainda é um desafio para as organizações, contudo, acredita que a realização da avaliação dos programas educacionais da EC permitirá o aprimoramento das práticas educacionais.

Em sua opinião, a trajetória que a pesquisadora percorreu antes da realização da pesquisa foi de fundamental importância para o desenvolvimento das questões sobre avaliação na educação corporativa. Desde o final da graduação em Pedagogia, iniciou participação no Programa de Iniciação Científica da UFC, onde pesquisou sobre a “Educação corporativa: ações transformadoras da cultura organizacional”, objetivando compreender a motivação das organizações para o desenvolvimento de programas de EC. Vários questionamentos surgiram no percurso desse estudo, o que culminou na dissertação de mestrado sobre avaliação educacional dos programas de educação corporativa.

A investigação da pesquisadora Lourdes Lousane Rocha de Sousa (2012) foi sobre a educação corporativa da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), onde os cursos de educação continuada são ministrados através de ensino a distância a todos os agentes de segurança pública (bombeiros, policiais militares, policiais civis e guardas municipais). Seu interesse voltou-se para as representações sociais dos policiais militares com relação ao ensino a distância e sua contribuição para o exercício profissional.

A pesquisadora é profissional militar, graduada em Pedagogia. A partir da sua experiência como discente em cursos a distância oferecidos pela Rede de Educação a Distância da SENASP, e da docência exercida em plataforma EAD, ela se interessou pelas questões da aprendizagem mediadas pelas tecnologias.

4.2.2.1.3 UnB

Mariana Reis Raposo (2006) estudou o processo de institucionalização da Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba (UCIP), analisando os processos de aprendizagem e sua influência na institucionalização da UCIP.

Já Evanilson Araújo Santos (2007) investigou os papéis exercidos pelas universidades corporativas e suas relações com instituições de ensino superior.

Por seu turno, Vânia Maria Lopes Venâncio (2007) desenvolveu uma pesquisa histórica sobre a educação empresarial praticada em uma organização brasileira do setor financeiro, tendo como tema as políticas de formação que nortearam as práticas pedagógicas nessa organização. Considerou o período de 1965 a 2006, para refletir sobre as implicações das práticas pedagógicas utilizadas no Banco do Brasil (BB) quando relacionadas ao desenvolvimento econômico e social dessa instituição. Procurou compreender, na história do Banco do Brasil, os períodos de transição institucional; analisar a história da formação dos educadores na referida instituição, visto que são bancários e exercem, também, a atividade de educadores; e identificar as teorias e metodologias que sustentaram a formação desses educadores, durante o período estudado.

A pesquisadora é funcionária do Banco do Brasil, e, na época em que escreveu a dissertação, possuía 26 anos de trabalho desenvolvido nessa instituição, sendo simultâneos 12 anos como educadora. Em maio de 2005, começou a gerenciar a área responsável pelo desenvolvimento interno de programas, projetos e ações educativas para funcionários, clientes e comunidade. Explicita que essa experiência motivou o estudo do tema, além de contribuir para o acesso às informações, tanto por meio das pessoas quanto por documentos utilizados para análise. Afirma que, apesar das inúmeras pesquisas realizadas em nível *lato e stricto sensu* no BB, elas estavam interessadas na proposta didático-pedagógica dessa organização, com foco no conhecimento dos programas de formação ou em públicos específicos de capacitação profissional. Desse modo, sua pesquisa procurou analisar a proposta pedagógica e o papel do educador como sujeito e ator social desse processo.

4.2.2.1.4 PUC-RS

O tema de pesquisa de Rosângela Callegari (2010) foi a prática educativa realizada na indústria, tendo como foco o instrutor de treinamento, ou seja, a pessoa que transmite conhecimento dentro da empresa.

A pesquisadora possui experiência de aproximadamente 20 anos como profissional da área de Recursos Humanos, atuando com Treinamento e Desenvolvimento em empresas nacionais e multinacionais, e destaca que a sua experiência provocou a motivação inicial para o estudo do tema.

Por sua vez, a investigação da pesquisadora Bárbara Burgardt Casaletti (2012) foi sobre como se dá a constituição do docente *on-line* no contexto da universidade corporativa.

O despertar para as questões da docência aconteceu quando a autora era aluna do curso de licenciatura em Matemática, pois percebia que os professores muito sabiam a respeito do conteúdo, mas pouco conheciam sobre o que chama de “as questões da Educação” (CASALETTI, 2012, p. 18). Foi no encontro com as professoras Gelsa Knijnik e Léa Fagundes que a pesquisadora descobriu as obras de Paulo Freire e Jean Piaget. O estudo dessas obras possibilitou à pesquisadora um novo olhar sobre Educação e sobre o ensino de Matemática, de forma que decidiu que não gostaria de reproduzir, com seus alunos, a sua experiência como aluna.

Antes do ingresso na docência, foi aprovada em concurso público para o Tribunal Regional do Trabalho, onde trabalhava na época da realização da pesquisa. Realizou curso de docência *on-line* no ano de 2008, momento em que os ensinamentos da Prof.^a Maria Cândida Moraes contribuíram ainda mais para as suas reflexões como docente.

Destaca a Resolução nº 71, do Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT), que instaurou a Política Nacional de Educação a Distância e Autoinstrução para os Servidores da Justiça do Trabalho. Essa deliberação fez surgir o interesse pelo tema da pesquisa.

Já José Carlos Braga (2013) realizou pesquisa em uma empresa de cosméticos, Natura Cosméticos – Programa Cosmos, principal programa da empresa voltado para o desenvolvimento de liderança. A pesquisa teve como objetivo entender os conceitos e as práticas da Educação que são utilizados pela área de Administração por meio da educação corporativa.

A experiência do pesquisador como consultor em Treinamento e Desenvolvimento foi um estímulo inicial para o estudo do tema, visto que, ao longo de sua carreira, por muitas vezes, sentiu uma limitação na concepção e na execução dos programas de T&D, com a percepção de que o objetivo da empresa fora atingido de maneira parcial.

4.2.2.2 Na área de Administração

As subseções a seguir trazem as dissertações desenvolvidas na área de Administração divididas por instituições de ensino em que foram defendidas.

4.2.2.2.1 UFRGS

Tatiana Ghedine (2004) pesquisou sobre os cursos de programas de educação corporativa que são oferecidos a distância, via internet ou intranet, em empresas privadas.

Já Christiane da Silva Schröder (2005) investigou sobre os critérios e os indicadores essenciais para avaliar o sistema de treinamento corporativo que acontece por meios virtuais.

4.2.2.2.2 USP

Constantino Cavalheiro (2007) investigou os fatores críticos para a implantação do *e-learning*, pois, em sua visão, apesar do avanço da tecnologia, persistem as dificuldades com relação à implantação desse modelo de ensino.

Por seu turno, Georgia Tiepolo Schmidt Rogel (2007) buscou compreender a relação entre a educação corporativa e a carreira, entendendo que, no contexto atual, o capital humano passou a ter importância estratégica dentro das organizações, para que elas consigam competir em um cenário global. Dessa forma, as pessoas se transformam em diferencial estratégico para que as empresas consigam obter vantagem competitiva.

Já Eduardo Caruso Martins (2008) pesquisou sobre a relação entre educação corporativa e Programa *Trainee*. Em sua visão, no contexto da globalização, em um cenário de constantes mudanças, na sociedade do conhecimento, a capacidade de a empresa realizar a gestão do conhecimento é um dos fatores de vantagem competitiva frente à concorrência.

A pesquisa de Maria Rosa Trombetta (2009) investigou sobre os resultados afetivos alcançados por estudantes-executivos em consequência dos programas de educação corporativa *on-line*, analisando as percepções dos sujeitos com a introdução da atividade educativa e o impacto desta sobre as várias dimensões da sua vida.

Carolina Aparecida de Freitas Dias (2012), por sua vez, pesquisou como se dá a avaliação dos resultados nos programas de educação corporativa, vislumbrando, também, suas práticas, seus procedimentos, suas limitações e suas vantagens.

4.2.2.3 Considerações sobre as dissertações

Com relação às produções discentes da pós-graduação *stricto sensu* dos programas de mestrado acadêmico, as pesquisas interessam-se pelos seguintes temas na área de Educação, conforme o Quadro 8, e na área de Administração, de acordo com o Quadro 9.

Quadro 8 - Temas investigados nas dissertações da área de Educação.

Ano	Instituição	Tema
2006	UnB	A institucionalização da Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba – UCIP.
2007	UnB	O papel da UC e sua relação com as instituições de ensino superior.
2007	UnB	As políticas de formação que nortearam as práticas pedagógicas em uma organização.
2006	UFC	A avaliação da aprendizagem nos programas de EC.
2012	UFC	As representações sociais dos policiais militares com relação ao ensino a distância e sua contribuição para o exercício profissional.
2009	PUC-SP	Os currículos dos cursos dos programas da UC.
2013	PUC-SP	A constituição da identidade do educador corporativo.
2010	PUC-RS	O foco no instrutor de treinamento empresarial.
2012	PUC-RS	A constituição do docente <i>on-line</i> no contexto da UC.
2013	PUC-RS	Os conceitos e práticas da Educação que são utilizados pela área da Administração por meio da EC.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Quadro 9 - Temas investigados nas dissertações da área de Administração.

Ano	Instituição	Tema
2004	USP	A utilização de tecnologias da comunicação baseadas na internet pelos alunos de treinamentos corporativos.
2007	USP	Os fatores críticos para a implantação do <i>e-learning</i> .
2007	USP	A relação entre EC e carreira.
2008	USP	A relação entre EC e Programa <i>Trainee</i> .
2009	USP	Os resultados afetivos alcançados por estudantes-executivos em consequência dos programas de EC <i>on-line</i> .
2012	USP	A avaliação dos resultados nos programas de EC.
2004	UFRGS	Os cursos de programas de EC que são oferecidos a distância, via internet ou intranet.
2005	UFRGS	Os indicadores essenciais para avaliar o sistema de treinamento corporativo.

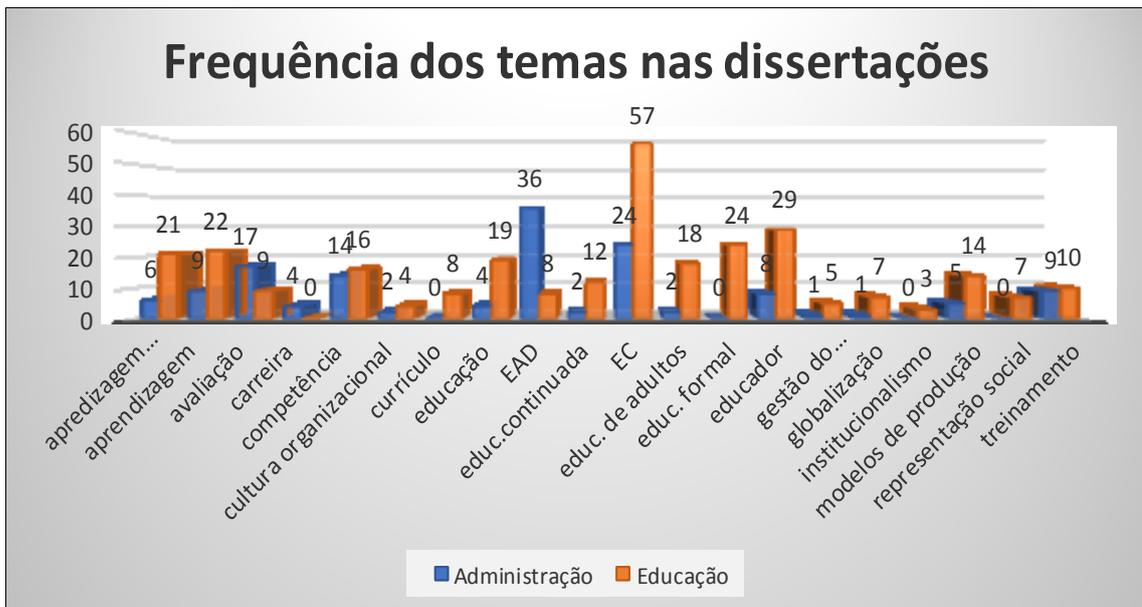
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Sobre os temas investigados na área de Educação, há, nas dissertações de mestrado, um considerável interesse pela formação do instrutor de treinamento corporativo, como é possível perceber em Venâncio (2007), Pereira (2013), Callegari (2010) e Casaletti (2012), sendo as últimas duas pesquisadoras pertencentes à mesma instituição.

Na área de Administração, as pesquisas realizadas pelos programas de mestrado acadêmico podem ser agrupadas nos seguintes temas de investigação: o uso das tecnologias, que está presente nas pesquisas de Cavalheiro (2007) e Ghedine (2004); a avaliação dos resultados da EC, conforme exposto nas pesquisas de Dias (2009), Trombetta (2012) e Schröder (2005); e a relação da EC com outros programas estratégicos, que está evidenciada nas pesquisas de Rogel (2007) e Martins (2008), sendo que estes dois pesquisadores foram orientados pela Prof.^a Dra. Marisa Eboli.

Por meio dos dados levantados com a utilização do *software* Atlas TI, versão 7.5.15, para auxílio na análise qualitativa, pode-se compreender a frequência com que os temas são abordados nas dissertações e sua relação com as áreas de Educação e Administração, como demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Frequência dos temas nas dissertações.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos com a utilização do *software* Atlas TI, versão 7.5.15.

As dissertações defendidas na área de Educação privilegiam com maior constância os assuntos referentes ao educador corporativo, à educação formal, às teorias da aprendizagem e à aprendizagem organizacional. A maior frequência de assuntos relacionados ao tema principal na área de Administração é para o estudo dos processos da educação a distância, da avaliação dos resultados em educação corporativa e do conceito de competência.

“Os que podem ler o texto não o leem de maneira semelhante” (CHARTIER, 1991, p. 179). O que *software* Atlas TI apresenta graficamente, ou seja, quantificando as variações entre as áreas, pode ser percebido com a leitura dos textos das áreas de Educação e Administração, sendo que o cruzamento que se faz para o estudo da educação corporativa é, por vezes, diverso e distinto, e, em alguns momentos, semelhante. O estudo das interrogações contribuiu para um melhor entendimento dessas diferenças ou semelhanças.

4.2.3 Considerações sobre a motivação inicial das pesquisas analisadas

Com relação à motivação inicial para a escolha do tema educação corporativa, existe uma conformidade em relação à experiência profissional e à docência, em nove pesquisas realizadas na área de Educação: Silveira (2011), Dahmer (2013), Ribeiro (2006), Lima (2001), Sousa (2012), Venâncio (2007), Callegari (2010), Casaletti (2012) e Braga (2013), e em uma pesquisa na área de Administração, com Alperstedt (2001). Há indícios, nas pesquisas de Martins (2008) e de Moraes (2012), de que a prática profissional na área de

Recursos Humanos ou de gestão, bem como a experiência na docência, contribuiu para o interesse no desenvolvimento da pesquisa, motivando a escolha do tema e sendo mobilizadora para que as questões iniciais de pesquisa fossem formuladas.

Sobre experiência, Thompson (2002) esclarece que ela acontece na relação que os sujeitos estabelecem com os diferentes espaços sociais. Portanto, está relacionada com a vivência cotidiana do indivíduo, com o posicionamento assumido no dia a dia. O autor entende que o trabalho é parte do dia a dia das pessoas, de modo que o questionamento inicial pode surgir dessa prática, do seu agir cotidiano, e ser aprofundado, lapidado, no decorrer do percurso da pesquisa e no contato com as fontes. Assim, “no diálogo, os dados obtidos pelo pesquisador levam-no a reelaborar conceitos, as noções, as categorias de análise” (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007, p. 38).

4.3 Questões investigadas nas teses e dissertações analisadas

As questões explicitadas nas teses de doutoramento e nas dissertações de mestrado serão aqui analisadas, pois parte-se do princípio de que elas são um indicativo de como será o desenvolvimento do estudo até chegar ao conhecimento do objeto que é almejado na pesquisa.

No texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (1990) retrata o método de investigação concebido, no século XIX, pelo pesquisador Giovanni Morelli: o “método morelliano”. Inicialmente, esse método de investigação foi utilizado para distinguir os quadros antigos, ou seja, tinha a finalidade de reconhecer uma obra original frente a uma cópia. O autor percebeu que o diferencial entre uma pintura original e uma cópia estava nos pequenos detalhes das obras, como lóbulo das orelhas, unhas, formato dos dedos das mãos e dos pés etc., posto que esses pequenos detalhes seriam negligenciados pelos copiadores.

O método morelliano foi bastante criticado por muitos estudiosos em sua época e caiu em descrédito. Contudo, Wind retomou os estudos de Morelli, pois percebeu que tal método tem muitas semelhanças com o que desenvolveu o criador de Sherlock Holmes, que se baseava em indícios, os quais eram muitas vezes negligenciados, para desvendar um crime. Wind também descobriu que Freud citou, em sua obra, em uma fase que antecede à descoberta da Psicanálise, a influência que sofreu do método morelliano: “Creio que o método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (FREUD *apud* GINZBURG, 1990, p. 147).

Assim como Morelli, o inventor da Psicanálise teve grande interesse pelos dados negligenciados, ou seja, por aquilo que está à margem e é pouco considerado pela maioria das pessoas, pois considerava que essas informações poderiam ser reveladoras.

No presente estudo, entende-se que, por meio dos questionamentos trazidos pelos autores das dissertações de mestrado e das teses de doutoramento, é possível compreender as suas intenções e os caminhos por eles percorridos no desenvolvimento das pesquisas, identificando as características que cada área encontra para chegar ao conhecimento do objeto de estudo – o que privilegiam os autores; as referências que embasam o estudo; se trilham caminhos conhecidos e seguros que confirmem hipóteses, ou se partem de locais que permitem caminhos diversos; se partem de conhecimentos preconcebidos, de certezas estabelecidas; dentre outros aspectos.

É importante considerar que o caminho que os investigadores percorrem para responder às interrogações identificadas não é necessariamente o mesmo de uma área para a outra, pois se tratam de grupos sociais diferentes, que possuem características profissionais, culturais, econômicas, políticas e educacionais distintas. Na busca por aferir semelhanças e diferenças nas áreas de Educação e Administração, verificou-se como cada área interroga o seu objeto de estudo.

4.3.1 As teses

A seguir, são apresentadas, brevemente, as teses analisadas nesta pesquisa, a fim de verificar as questões nelas investigadas.

4.3.1.1 Na área de Educação

Silveira (2011, p. 26) almejou saber “Quais as contribuições para o desenvolvimento humano que a educação corporativa do SENAC-RS proporciona aos seus partícipes?”.

Ao investigar sobre a EC e o desenvolvimento humano, o autor entendeu a instituição escolar como vinculada a um processo histórico, e realizou uma contextualização das transformações ocorridas na administração, para demonstrar a “evolução nas relações de trabalho e na forma de aprender a trabalhar” (SILVEIRA, 2011, p. 35).

Para isso, desenvolveu um estudo de caso único, empregando os métodos quantitativo e qualitativo, com a finalidade de realizar uma pesquisa descritiva para delinear as características do fenômeno estudado. Utilizou de questionário quanti-qualitativo, com

questões desenvolvidas a partir do estabelecido por Chiavenato⁴ sobre 12 tendências do desenvolvimento.

Dahmer (2013, p. 27) quis saber

Quais as principais TIC utilizadas nos cursos a distância das UCs e como o tutor as emprega nas situações de ensino aprendizagem? Qual o papel do tutor em cada situação de aprendizagem? Qual a participação atual do tutor nos programas educacionais a distância das UC? Os sistemas de tutoria a distância nas UCs têm características diferentes nas universidades corporativas? Quais as possíveis consequências de não ter tutoria num programa de treinamento de uma UC?

Investigou a EC, se interessando pela EAD e compreendendo essa modalidade como um recurso para viabilizar a educação dentro da empresa. Por não necessitar de um espaço físico para que a educação aconteça, a modalidade EAD, além de possibilitar ao empregado que participa de treinamentos uma maior flexibilidade de horários para a realização dos cursos, proporciona, para a empresa, a redução dos custos com espaço físico. O estudo de Dahmer (2013) também teve foco na presença do tutor nos cursos realizados via EAD.

A autora desenvolveu pesquisa quantitativa, através de levantamento de dados *survey*, e pesquisa qualitativa, para responder às questões. Utilizou questionário eletrônico com sete respondentes (tutores de UC) que conceberam ser essa a melhor opção para participação na pesquisa, e entrevista, por telefone, com três respondentes (tutores de EC) que optaram por essa forma de contato. A utilização do *survey* teve caráter exploratório para identificar as principais práticas de educação a distância nos sistemas de educação corporativa.

Em sua pesquisa, Dahmer (2013) investigou 10 universidades corporativas brasileiras com programas educacionais a distância. Utilizou, como fonte primária, questionários, entrevista e consulta a documentos oficiais.

Mathias (2010, p. 2) buscou compreender

O que as organizações precisam fazer para acompanhar os avanços da sociedade? Qual o papel da educação na preparação dos trabalhadores em uma sociedade, onde a informação e o conhecimento têm sido considerados seus principais ativos? De que forma as Novas Tecnologias da Comunicação e Expressão têm sido utilizadas em benefício da educação e das organizações?

A autora investigou o papel da educação no preparo dos trabalhadores na sociedade em que a informação e o conhecimento são considerados os principais ativos da empresa. Interessou-se, também, pelo uso das Novas Tecnologias da Comunicação e Expressão (NTICE) utilizadas em benefício da educação e das empresas.

⁴ Como base, o autor citou a obra: CHIAVENATO, Idalberto. *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

Realizou pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, composta por três passos. O primeiro passo foi a criação e a disponibilização de um *blog* para a coleta de percepções dos servidores do Tribunal de Contas da União (TCU) acerca dos temas centrais do estudo. O segundo passo foi coleta de dados secundários, referentes às características dos sujeitos da pesquisa, disponíveis nos bancos de dados do Tribunal. Por fim, o terceiro passo foi a realização de entrevistas com os dirigentes do TCU.

Ribeiro (2006, p. 16) indagou se, “Na última década do século XX, no mundo ocidental, o capitalismo apropriou-se dos processos de educação no trabalho, para realizar seus objetivos de reestruturação produtiva, especialmente por meio da reengenharia?”.

O autor remeteu aos processos históricos do capitalismo para explicar o perfil do trabalhador desejado em cada época, contextualizando as influências históricas sobre a educação no trabalho, pois objetivou demonstrar que a universidade corporativa é um artefato da reengenharia. Para tanto, realizou pesquisa bibliográfica.

Marinelli (2013, p. 32) quis saber

Qual é a realidade dos processos de autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional e nacional? Quais são os principais requisitos (dimensões, fatores e variáveis) de um modelo de autoavaliação institucional de sistema de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional e nacional?

O pesquisador questionou o processo de autoavaliação da educação corporativa em bancos de desenvolvimento, buscando, em todas as suas categorias de análise (educação, educação de adultos, avaliação e desenvolvimento), realizar um percurso histórico para melhor compreensão.

Utilizou método analítico comparativo, além de análise sistêmica e crítica, com estudo de casos múltiplos. Analítico, pois esse método foi entendido como apropriado para um número pequeno de estudos de casos, além de permitir a compreensão do contexto do objeto estudado; comparativo, visto que permitiu ao pesquisador realizar comparações, analisar regularidades, além de continuidade ou descontinuidade; análise sistêmica, porque possibilitou integrar várias dimensões, tais como social, econômica, ambiental e gestão; e análise crítica, por permitir uma visão crítica, buscando novos sentidos e interpretações.

Com relação às fontes de pesquisa, em sua forma primária, realizou entrevista semiestruturada, reuniões com grupos focais e aplicação de questionário. Na forma secundária, buscou informações através de bibliografia disponível na mídia impressa ou eletrônica.

Apresentados os questionamentos realizados em suas teses, o Quadro 10, a seguir, objetivou uma melhor visualização do caminho percorrido pelos pesquisadores para a investigação do objeto de estudo.

Quadro 10 - O que e como interrogam as teses na área de Educação.

Pesquisador	Metodologia	Tipo de investigação	Método	Fonte de pesquisa	Observações
Silveira (2011)	Quantitativa/ qualitativa	Descritiva	Estudo de caso único	Questionário	Percurso histórico
Dahmer (2013)	Quantitativa/ qualitativa	Exploratória	Estudo de caso múltiplo	Questionário/ entrevista/ documentos oficiais	<i>Survey</i> para auxílio de levantamento de dados
Mathias (2010)	Qualitativa	Descritiva	Estudo de caso único	<i>Blog</i> /entrevistas/ documentos institucionais	Tratamento dos dados secundários por sistema ISCNET e GRH do TCU
Ribeiro (2006)	Bibliográfica	Bibliográfica			Percurso histórico
Marinelli (2013)		Método analítico comparativo/ análise sistêmica e crítica	Estudo de caso múltiplo	Entrevista semiestruturada/ reuniões com grupos focais/questionário/ mídia impressa ou eletrônica	Utilizou o <i>software Statistical Package for the Social Sciences</i> para as análises de dados e a interpretação/percurso histórico

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

4.3.1.2 Na área de Administração

Pilla (2007, p. 24) buscou compreender

Como medir adequadamente resultados de treinamento, e, em especial, do treinamento realizado a distância, desde a forma como o treinando reage ao programa de treinamento até a maneira pela qual os conhecimentos adquiridos vêm a alterar seu comportamento e seus procedimentos de trabalho, apresentando retorno financeiro como produto final do aprimoramento de processos e da potencialização do capital intelectual da empresa? Como avaliar o *e-learning* corporativo?

A fim de conhecer como medir e avaliar adequadamente os resultados de treinamento realizado a distância na empresa, ou seja, o *e-learning* corporativo, a autora realizou pesquisa qualitativa, do tipo exploratório-descritivo.

A etapa exploratória objetivou caracterizar práticas de *e-learning* corporativo em uma universidade e nove empresas na Austrália, e em uma universidade e nove empresas no

Brasil. Como fonte primária, realizou entrevista semiestruturada, grupo focal, análise de documentos e observação direta.

Alperstedt (2001, p. 8) quis saber se “São as Universidades Corporativas instituições de concorrência pessoal ou de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior?”.

Para compreender se as universidades corporativas são instituições de concorrência pessoal ou de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior, a autora realizou pesquisa qualitativa, do tipo exploratório, com a finalidade de conhecer o fenômeno estudado, desenvolvendo um estudo de caso múltiplo.

Para a primeira fase do estudo, foi utilizada a metodologia chamada de *grounded theory*, que permite o surgimento da teoria a partir dos dados. Como fonte primária, realizou entrevistas semiestruturadas. Dados secundários vieram a partir de documentos e de *papers* publicados.

Vasconcellos (2008, p. 8) buscou saber quais “as dificuldades encontradas na adoção do *e-learning* pelos colaboradores?”.

Para entender as dificuldades na adoção do *e-learning* pelos colaboradores na empresa, a autora realizou pesquisa quantitativa e qualitativa, empírica, a partir de entrevistas com especialistas e pré-teste do questionário, que resultaram no Modelo Preliminar de Adoção Individual do *e-learning*. Na segunda etapa da pesquisa, investigou uma empresa de telecomunicações no Brasil, por meio de uma abordagem de múltiplos métodos (entrevistas, questionário e análise de documentos).

Araújo (2011, p. 15) pretendeu compreender “Como ocorre a contribuição da Educação Corporativa para o desenvolvimento das competências individuais, ao se contraporem os conceitos às políticas e práticas organizacionais?”.

O autor, para compreender a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais, realizou pesquisa quantitativa e qualitativa, exploratória e descritiva, de casos múltiplos. As empresas pesquisadas foram Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Serviço Federal de Processamento de Dados. Dados primários foram coletados por meio de entrevistas estruturadas com os gerentes corporativos responsáveis pela área objeto de estudo. A coleta de dados secundários se deu através de documentos disponibilizados pela empresa (*folders*, relatórios de atividade, apresentações institucionais, publicações internas e externas, dentre outros).

Moraes (2012, p. 12) pretendeu conhecer qual a “relação entre valores e competências nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados?”.

A fim de investigar sobre a relação entre valores e competências nos programas de formação gerencial realizados por UC, o autor empreendeu pesquisa qualitativa e quantitativa, do tipo exploratório e descritivo. Como fonte primária, realizou entrevistas e questionários com responsáveis pelos programas de educação corporativa para formação gerencial dos bancos. A pesquisa foi realizada nos seis maiores bancos do Brasil, os quais possuem um grande número de funcionários em nível gerencial.

No Quadro 11, a seguir, foram sintetizados os caminhos percorridos pelos pesquisadores na investigação da temática escolhida.

Quadro 11 - O que e como interrogam as teses na área de Administração.

Pesquisador	Metodologia	Tipo de investigação	Método	Técnica	Observações
Pilla (2007)	Qualitativa	Exploratória/descritiva	Estudo de caso múltiplo	Entrevista/grupo focal/análise de documentos/observação direta	
Alperstedt (2001)	Qualitativa	Exploratória	Estudo de caso múltiplo	Entrevistas/análise de documentos	Metodologia chamada de <i>grounded theory</i>
Vasconcellos (2008)	Quantitativa/qualitativa	Empírica	Estudo de caso único	Entrevistas/questionário/análise de documentos	
Araújo (2011)	Quantitativa/qualitativa	Exploratória/descritiva	Estudo de caso múltiplo	Entrevistas/análise de documentos	
Moraes (2012)	Quantitativa/qualitativa	Exploratória/descritiva	Estudo de caso múltiplo	Entrevistas/questionário	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

4.3.2 As dissertações

A seguir, são apresentadas, brevemente, as dissertações analisadas nesta pesquisa, a fim de verificar as questões nelas investigadas.

4.3.2.1 Na área de Educação

Tucci (2009, p. 14) quis saber “Quais os principais objetivos de duas grandes empresas bem-sucedidas no contexto empresarial nacional a criar uma Universidade Corporativa? Como são elaborados um dos principais currículos corporativos dessas empresas que apresenta um modelo estruturado de UC?”.

Para investigar sobre os objetivos que levam empresas de grande porte no Brasil a desenvolverem a educação corporativa e os currículos que fazem parte desse programa, a pesquisadora realizou pesquisa qualitativa, exploratória, utilizando como fontes primárias a análise documental – “análise geral de materiais elaborados para o público geral a respeito da universidade corporativa, tais como: catálogo, conteúdo disponível pela internet e intranet, materiais em revistas especializadas, artigos e livros” (TUCCI, 2009, p. 84) – e entrevistas individuais.

Pereira (2013, p. 14) interrogou sobre

Quais são os fatores que levam o profissional a assumir este papel? Como as novas atribuições são transformadas em “atos de pertencimento” por esse sujeito (e se realmente são)? Como esses movimentos caracterizam sua constituição identitária, uma vez que seu papel é mediar uma atividade significativa dentro de um processo não formal de educação.

A autora, para compreender como se dá a constituição identitária dos profissionais que realizam cursos nos programas da educação corporativa, bem como para saber o que leva os profissionais a assumirem esse papel, realizou pesquisa qualitativa, utilizando como fonte primária entrevista semiestruturada com sete educadores corporativos de duas empresas do setor de energia elétrica.

Lima (2011, p. 18) almejou compreender “Quais os benefícios gerados pela educação corporativa para a atuação profissional e a organização?”.

Para pesquisar sobre os benefícios proporcionados pela educação corporativa tanto na atuação do profissional que dela participa quanto para a organização, a autora realizou pesquisa quantitativa e qualitativa, do tipo exploratória. Como fonte primária, utilizou questionários com alunos dos programas de EC. Sua amostra de pesquisa foi composta por 210 treinandos de quatro organizações de Fortaleza. Utilizou o *software* SPSS para auxiliar na compreensão dos dados.

Em Sousa (2012, p. 24), as questões de pesquisa foram:

A educação a distância dá conta das necessidades sócio-formativas do profissional da segurança pública na estrutura do Estado? A modalidade de educação a distância é um elemento significativo para o processo de formação do profissional de segurança pública? Quais as representações

sociais do agente de segurança pública com relação à formação profissional à distância? Quais os desdobramentos dos cursos da Rede EAD/SENASP na prática profissional cotidiana e nas relações sociopolíticas do Policial Militar?

Para interrogar se a EAD consegue contribuir para as necessidades socioformativas do profissional da segurança pública, especificamente o profissional militar, a autora perpassou pelo entendimento das representações sociais que esses profissionais possuem sobre os cursos EAD. Realizou pesquisa qualitativa interpretativa, com o objetivo principal de “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (SOUSA, 2012, p. 78). Desenvolveu estudo de caso único, na Polícia Militar do Piauí. Trabalhou com a categoria de policial soldados, aplicando, na 1ª etapa, em 95 soldados, um questionário de perguntas abertas e fechadas. Na 2ª etapa, realizou entrevista semiestruturada com 11 policiais soldados.

Raposo (2006, p. 12) quis conhecer “Até que ponto os processos de aprendizagem, desenvolvidos na Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba – UCIP, mantida pela federação das Indústrias do Estado da Paraíba, intervêm no processo de institucionalização daquela organização”.

Para conhecer se os processos de aprendizagem desenvolvidos na Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba (UCIP) intervêm no processo de institucionalização dessa organização, a autora realizou pesquisa qualitativa, classificada como exploratória e descritiva, investigando estudo de caso único. Como fonte primária, foi realizada entrevista com mantenedores, colaboradores e parceiros/conselho consultivo da UCIP, além de análise documental.

Santos (2007, p. 13) investigou “Qual a importância e o papel das Universidades Corporativas para as organizações? Qual o papel das Instituições de Ensino Superior – IES – para a institucionalização dessas unidades de ensino?”.

Para investigar sobre o papel das universidades corporativas para as organizações e qual a contribuição das IES para a institucionalização das UCs, a autora realizou pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e estudo de caso único, coletando os dados primários por meio de entrevistas semiestruturadas, e utilizando como dados secundários as informações obtidas através de fontes oficiais da empresa, *site*, relatório anual, dentre outros documentos internos.

Venâncio (2007, p. 17) quis saber “Quais as políticas e os pressupostos pedagógicos – teóricos e metodológicos – presentes nos programas de formação do educador do Banco do Brasil, de 1965 a 2006?”

Para saber sobre as políticas e os pressupostos que estão presentes nos programas de formação do educador do Banco do Brasil, desde a fundação dos centros de formação até o ano de 2006, que antecedeu a realização da pesquisa, a autora empreendeu um percurso histórico para a compreensão do objeto de estudo, realizando pesquisa qualitativa e exploratória, investigando estudo de caso único. Como fontes primárias, utilizou documentos institucionais, visando à compreensão de dados históricos e de políticas (alvará de criação do Banco do Brasil, relatórios, planejamento, documentos técnicos internos, documentos de caráter pedagógico, livro-texto, cartas, diário, autobiografia), além de entrevista narrativa com pessoas que, ao longo dos 40 anos analisados na dissertação, atuaram como educadores, planejadores metodológicos ou planejadores conteudistas. Ao todo, foram entrevistadas 23 pessoas, sendo 12 em atividade e 11 aposentados.

Callegari (2010, p. 46) questionou “Como o instrutor de treinamento das indústrias compreende seu papel e sua prática educativa?”.

Para investigar sobre como o instrutor de treinamento das indústrias compreende o seu papel e a prática educativa, realizou pesquisa qualitativa e quantitativa, descritiva, com estudo de caso único, entrevistando oito profissionais com a função de instrutores de treinamento, e aplicando questionário, além de efetuar a análise documental.

Casaletti (2012, p. 37) quis compreender “Como se constitui o docente *on-line* em um contexto de educação corporativa?”, apresentando algumas questões norteadoras:

Quais são as características pessoais e profissionais desejáveis dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem? Que desempenhos docentes são exigidos do professor *on-line*? Qual o referencial pedagógico mais significativo para embasar a prática do docente *on-line* em um contexto de educação corporativa?

Para compreender como se constitui o docente *on-line* no contexto de educação corporativa, a autora utilizou como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, sendo estudo de caso único. Como fonte primária, empregou entrevista com três professores e duas alunas, que são servidoras do Poder Judiciário.

Braga (2013, p. 13) fez os seguintes questionamentos:

Se existe uma ciência que já tem uma extensa tradição no estudo da formação do indivíduo, será que este campo não merece olhares mais cuidadosos por parte dos profissionais que estruturam programas de Educação Corporativa no campo da Administração? Estes olhares já ocorrem? Existem pontes de convergência entre a Educação e Educação Corporativa que possam ser identificadas pelo compartilhamento de práticas?

O autor, a fim de entender o desenvolvimento dos programas de educação corporativa e se existem pontos de convergência entre a Educação e essa modalidade desenvolvida pela

Administração, empreendeu pesquisa qualitativa, com estudo de caso único. Utilizou como fonte primária entrevista com o principal gestor do programa Cosmos, observação *in loco* de três atividades realizadas nesse programa, e análise de fotos e documentos.

O Quadro 12, a seguir, apresenta, de forma esquemática, o caminho percorrido pelos pesquisadores para a investigação do objeto de estudo.

Quadro 12 - O que e como interrogam as dissertações na área de Educação.

Pesquisador	Metodologia	Tipo de investigação	Método	Fonte de pesquisa	Observações
Tucci (2009)	Qualitativa	Exploratória	Estudo de caso múltiplo	Análise de documentos/entrevista individual	
Pereira (2013)	Qualitativa		Estudo de caso múltiplo	Entrevista semiestruturada	Não relatou o tipo de investigação
Lima (2011)	Quantitativa/qualitativa	Exploratória	Estudo de caso múltiplo	Questionário	Utilizou o <i>software</i> SPSS para auxiliar na compreensão dos dados
Sousa (2012)	Quantitativa/qualitativa	Interpretativa	Estudo de caso único	Questionário/entrevista	
Raposo (2006)	Qualitativa	Exploratória/descritiva	Estudo de caso único	Entrevista/análise documental	
Santos (2007)	Qualitativa	Descritiva	Estudo de caso único	Entrevista/análise documental	
Venâncio (2007)	Qualitativa	Exploratória	Estudo de caso único	Entrevista/análise documental	
Callegari (2010)	Quantitativa/qualitativa	Descritiva	Estudo de caso único	Questionário/entrevista/análise de documentos	
Casaletti (2013)	Qualitativa	Descritiva	Estudo de caso único	Entrevista	
Braga (2013)	Qualitativa		Estudo de caso único	Entrevista/observação <i>in loco</i> /análise de documentos	Não relatou o tipo de investigação

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

4.3.2.2 Na área de Administração

Ghedine (2004, p. 4) quis saber “De que forma as organizações privadas brasileiras estão usando a EADI para treinamento e capacitação de seus colaboradores?”.

A autora, objetivando o entendimento da maneira como as organizações privadas brasileiras estão usando a educação a distância via internet para treinamento e capacitação de seus colaboradores, realizou pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o tema, através de estudo de caso múltiplo, em 12 empresas. Como fonte de pesquisa primária, realizou entrevista presencial em nove empresas e encaminhou questionário via correio para três organizações.

Schröder (2005, p. 14) investigou sobre “Como são realizadas as mensurações de resultados organizacionais decorrentes da aplicação da metodologia de EAD?”.

Para investigar sobre como são realizadas as mensurações de resultados organizacionais com os cursos realizados por programas de educação corporativa na modalidade de ensino a distância, a autora realizou pesquisa qualitativa e exploratória. Como fonte primária de pesquisa, efetuou entrevistas com especialistas em educação a distância e análise de 32 práticas organizacionais de treinamento virtual. Com relação à análise de documentos, considerou como documentos os materiais digitais elaborados por profissionais de nível gerencial que eram responsáveis por treinamento virtual. Também realizou observação direta.

Cavalheiro (2007, p. 14) quis compreender

Quais ações devem ser tomadas para garantir que a implementação do *e-learning* traga os resultados esperados? Quais as principais barreiras encontradas no decorrer da implementação e como estão sendo superadas pelas empresas? Quais os principais erros que devem ser evitados no processo de implementação de *e-learning*?

O autor buscou conhecer quais as ações que devem ser efetivadas para garantir que a implementação do *e-learning* consiga os resultados esperados, buscando identificar as principais barreiras e os principais erros a serem evitados no processo de implementação de *e-learning*. Realizou pesquisa qualitativa, exploratória, por se tratar de tema pouco explorado, sendo realizado estudo de caso. Como fonte de pesquisa, utilizou observação participante, registros em arquivos, informações documentais e entrevistas.

Rogel (2007, p. 17) pretendeu saber “Qual o efeito percebido pelos indivíduos em uma organização de sua participação em programas de Sistema de Educação Corporativa (SEC) sobre suas trajetórias de carreira?”.

A autora pesquisou o efeito percebido pelos indivíduos de uma organização depois da participação em programas de Sistema de Educação Corporativa (SEC) e os efeitos dessa participação sobre a carreira. Realizou pesquisa qualitativa, exploratória, com estudo de caso único em uma empresa do setor financeiro. O levantamento de dados foi em duas etapas, sendo entrevistas semiestruturadas com gestores das áreas de educação corporativa e carreiras, e aplicação de questionários na amostra definida. Como fonte secundária, pesquisou documentos internos da empresa e publicações na imprensa e internet.

Martins (2008, p. 24) buscou compreender “Como o Sistema de Educação Corporativa influencia no desenvolvimento de competências requeridas nos participantes do Programa *Trainee*?”.

O autor investigou o Sistema de Educação Corporativa e sua influência no desenvolvimento de competências requeridas nos participantes do Programa *Trainee*. Realizou pesquisa qualitativa, com estudo de caso em uma empresa do setor químico. A pesquisa também se caracterizou por descritiva. Como fonte de pesquisa, realizou entrevista em profundidade, a qual não utiliza um questionário estruturado, e sim um roteiro.

Trombetta (2009, p. 17) quis saber “Quais são os resultados afetivos percebidos a partir das tensões, conflitos e contradições vivenciadas por estudantes-executivos quando incorporam atividades educacionais corporativas *online* em suas rotinas?”.

A autora intererrogou sobre os resultados afetivos percebidos por estudantes-executivos quando participam de atividades educacionais corporativas *on-line* nas empresas. Realizou pesquisa qualitativa, com abordagem metodológica crítico-dialética, compreendendo o ser humano como social e histórico, que, apesar da determinação do contexto no qual está inserido, é capaz de transformá-lo, mudando, assim, sua realidade social. Desenvolveu estudo de caso único. Como fonte primária para coleta de dados, realizou pesquisa documental (relatórios da empresa de forma impressa ou eletrônica), questionários de avaliação das disciplinas, entrevista semiestruturada com alunos e gestores que indicaram a participação do funcionário nos programas educacionais e observação participante, a fim de cruzar as evidências.

Dias (2012, resumo) quis compreender “Como as organizações que se destacam em gestão de pessoas avaliam os resultados em Educação Corporativa?”.

A autora buscou entender como as organizações avaliam os resultados em educação corporativa, e, para isso, realizou estudo qualitativo e quantitativo, de caráter descritivo. Pretendeu identificar as práticas e os procedimentos de avaliação empregados nas organizações estudadas, por meio da análise de conteúdo dos cadernos de evidência

apresentados pela pesquisa Melhores Empresas para Você Trabalhar. Como fonte primária de levantamento de dados, realizou entrevista semiestruturada com a organização que realiza a avaliação dos resultados em educação corporativa de forma contínua e sistemática, caracterizando estudo de caso único.

Abaixo, o Quadro 13 tem a finalidade de melhorar a visualização do caminho percorrido pelos pesquisadores na investigação da temática escolhida.

Quadro 13 - O que e como interrogam as dissertações na área de Administração.

Pesquisador	Metodologia	Tipo de investigação	Método	Técnica	Observações
Ghedine (2004)	Qualitativa	Exploratória	Estudo de caso múltiplo	Entrevista/questionário	
Schröder (2005)	Qualitativa	Exploratória	Estudo de caso único	Entrevista/análise documental/observação direta	
Cavalheiro (2007)	Qualitativa	Exploratória	Estudo de caso único	Observação participante/registros em arquivos/informações documentais/entrevistas	
Rogel (2007)	Qualitativa	Exploratória	Estudo de caso único	Entrevista/análise de documentos	
Martins (2008)	Qualitativa	Exploratória/descritiva	Estudo de caso único	Entrevista	Entrevista em profundidade
Trombetta (2009)	Qualitativa	Dialética	Estudo de caso único	Análise documental/questionário/entrevista/	
Dias (2012)	Quantitativa/qualitativa	Descritiva	Estudo de caso único	Entrevista	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

4.3.3 Considerações

Por entender a História como uma representação do real, ou seja, uma parte do real, e não a sua totalidade, conforme Thompson (2002), Vieira, Peixoto e Khoury (2007), Veyne (1983) e Duby (1993), destacou-se o uso do estudo de caso único, ou do estudo de casos múltiplos, representando a fragmentação da realidade para melhor entender o objeto de estudo. Apesar dessa apreensão de parte do real não ser possível de generalizações, como é indicado nas teses e dissertações das respectivas áreas investigadas nesta pesquisa.

Vale notar que algumas pesquisas, tanto na área de Educação quanto na área de Administração, possuem o entendimento de fonte secundária de maneira diferente ao da pesquisadora desta dissertação, que compreende como fonte primária entrevistas, documentos oficiais impressos ou publicados através de mídias eletrônicas, fotos, cartas, ofícios que foram produzidos pelos sujeitos investigados ou instituições investigadas etc. Fontes secundárias são os materiais que discutem sobre as fontes primárias, ou seja, citam, revisam, interpretam as fontes originais.

Na área de Educação, Mathias (2010) e Santos (2007) explicam que consideraram como dados secundários as informações obtidas através de fontes oficiais da organização, mas não citam autor de referência para a compreensão de documentos oficiais como fonte secundária. Marinelli (2013) entendeu documentos internos como dados complementares, mas não os caracterizou como primários nem secundários.

Os pesquisadores Raposo (2006), Venâncio (2007), Callegari (2010), Braga (2013) e Dahmer (2013) mencionam a consulta em documentos, contudo não explicitam o entendimento que possuem acerca deles, como fonte primária ou secundária.

Na área de Administração, Alperstedt (2001) cita que, para a *grounded theory*, dados primários são considerados aqueles originalmente coletados pelo pesquisador, e dados secundários são os disponíveis no ambiente e materializados através de documentos, artigos, livros etc.

Rogel (2007) e Araújo (2011) também consideraram os documentos internos das empresas como documentos secundários, mas não citaram a referência que contribuiu para esse entendimento: “dados secundários, tais como documentos internos da organização e publicações na imprensa e internet” (ROGEL, 2007, p. 64).

Os pesquisadores Vasconcellos (2008) e Pilla (2007) utilizaram a análise documental em suas investigações, porém não especificaram o entendimento que possuem como fonte primária ou secundária.

Ainda sobre o levantamento de dados, cumpre mencionar que Godoy (1995 *apud* CAVALHEIRO, 2007) ressalta que os documentos são fontes de informação importantes, contudo eles devem ser utilizados em complemento a outras técnicas, tais como entrevista, questionário etc. Segundo o referido autor, “o pesquisador deve ter cautela na análise de documentos, pois muito deles não foram produzidos para uma investigação social, podendo comprometer a análise e suas conclusões” (GODOY, 1995 *apud* CAVALHEIRO, 2007, p. 161).

Portelli (1996), a respeito da compreensão que se tem dado sobre a recuperação das memórias e das fontes orais, identifica o “testemunho como tomada de consciência imediata, de primeira mão, autêntica.” Ou seja, evidencia a ilusão de que a entrevista trará informações mais fidedignas do que os documentos oficiais da empresa. O que está presente, aqui, é a utopia pela busca da objetividade, de modo que o pesquisador saberá discernir a subjetividade do entrevistado e não deixar que ela influencie negativamente os dados da pesquisa. Já sobre os documentos da empresa, confeccionados “extramuros” acadêmicos, o pesquisador tem pouco ou nenhum “controle” sobre ele.

Para compreender o objeto de estudo, as pesquisas elegeram, em sua grande maioria, o tipo exploratório e/ou descritivo.

Foi compreendido, por meio da leitura das teses e dissertações, tanto na área de Educação quanto de Administração, que o principal autor de referência sobre metodologia foi o pesquisador Yin⁵. Os autores compreenderam como características das pesquisas exploratórias aqueles estudos que buscam uma familiaridade do pesquisador com o tema, pois geralmente se referem a assuntos pouco conhecidos. As pesquisas descritivas fazem uma análise e buscam descrever o objeto de estudo após o levantamento de dados. A principal diferença em relação à pesquisa exploratória é que o assunto da pesquisa já é conhecido, já foi estudado, e será realizado um aprofundamento sobre o tema.

Duas teses na área de Educação chamam atenção por abrir outros caminhos de pesquisa. Uma tese na área de Educação utilizou o método analítico, com a finalidade de realizar a análise detalhada de um pequeno número de estudos de caso, descrevendo características do objeto de estudo e verificando como interagem para produzir um resultado. O referencial teórico utilizado foi o estudo de Deslauriers⁶. Esse método parte do concreto para chegar ao abstrato, evidenciando as características essenciais de um fenômeno, para a dedução de uma explicação. Outra tese da área de Educação realizou a pesquisa bibliográfica, por compreender que os livros, textos e revistas possuíam citações que contribuiriam para a compreensão do fenômeno estudado. Curiosamente, essas teses foram desenvolvidas na mesma instituição, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e possuem uma visão mais crítica acerca da educação corporativa.

⁵ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

⁶ DESLAURIERS, J. P. A indução analítica. In: POUPART, J. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

Uma dissertação de mestrado da área de Educação realizou o tipo de pesquisa interpretativa, com referência em Anadon⁷, evidenciando que essa pesquisa visa a compreender o significado que os indivíduos dão para a experiência e a vida.

As escolhas por realizar um ou outro tipo de pesquisa revelam o tipo de pensamento presente entre os investigadores. Com as devidas exceções, a busca por ampliar o conhecimento a respeito da EC e por descrevê-la é o caminho mais percorrido. As evidências sugerem que, por ser a EC um fenômeno ainda recente, da década de 1990, de modo que as primeiras pesquisas acadêmicas se iniciaram nos anos 2000, o tema ainda carece de investigação.

4.4 Referenciais teóricos que orientam as concepções de educação corporativa nas teses e dissertações analisadas

A escolha do referencial teórico é uma evidência de como os autores constroem o seu texto para alcançar os seus objetivos de pesquisa, a fim de responder às questões levantadas.

Cada pesquisador, ao utilizar um autor como referência, busca decifrar um conteúdo, ora para reforçar conceitos de outros autores, ora para evidenciar posicionamentos distintos de outros. Portanto, investigar esses referenciais teóricos é uma busca por apreender como se deu a construção do objeto para cada escritor/pesquisador. O que se pretende é “aproximar-se suficientemente pelo menos de alguns, para vislumbrar um pouco dos vínculos que os uniam uns aos outros e das relações que julgavam manter com o mundo” (DUBY, 1993, p. 36).

Ao apresentar coincidências e diferenças na compreensão sobre a educação corporativa, buscou-se aproximar da maneira como cada pesquisador desenvolveu o seu tema, contribuindo, assim, para a elucidação de um dos objetivos desta pesquisa: compreender as concepções acerca da educação corporativa, nas áreas de Educação e Administração, a partir da amostra analisada na pesquisa, cujos resultados são apresentados nesta dissertação.

Para que essa etapa fosse realizada, após a leitura de todos os documentos de pesquisa, ou seja, fontes primárias, que são as teses e as dissertações das áreas de Educação e de Administração que foram defendidas entre os anos de 1990 e 2014, foram elaborados os fichamentos, conforme o Anexo deste trabalho e produzidas as sínteses (Apêndices A a D), com base nos fichamentos.

⁷ ANADON, Marta. *A pesquisa dita “qualitativa”*: sua cultura e seus questionamentos. UNEB/QAC. 2005.

Nessa etapa, as teses e dissertações foram agrupadas em três grupos, conforme o entendimento que os autores tiveram sobre a educação corporativa a partir dos referenciais que eles utilizaram, quais sejam:

- Grupo 1 – “Concepção acrítica de educação corporativa”: os autores que se fazem aqui representar basicamente reproduzem as leituras e as interpretações de Eboli, Meister e Allen, principalmente, sobre educação corporativa. O foco é sempre a organização empresarial e o objetivo principal da educação corporativa é formar trabalhadores em conformidade com os objetivos estratégicos da empresa;

- Grupo 2 – “Concepção particularizada de educação corporativa”: os autores que constituem este grupo consideram as práticas de educação corporativa como parte de um todo, mas tendem a ignorar as imbricadas e históricas relações que essa parte (educação corporativa) estabelece com o todo (educação geral). A educação corporativa contribui para o desenvolvimento global do ser humano, embora esse não seja o foco principal das organizações; e

- Grupo 3 – “Concepção crítica de educação corporativa”: os autores aqui reunidos expressam uma compreensão das práticas relacionadas à educação corporativa sem desconsiderar sua historicidade e sem perder de vista a totalidade que as encerra.

4.4.1 Concepção acrítica da educação corporativa

Na pesquisa de Dahmer (2013)⁸, não há um contraponto à concepção dos principais referenciais sobre EC (Meister, Eboli, Allen, dentre outros). A autora não questiona a concepção de educação corporativa. Para a pesquisadora, esse tipo de educação já tem seu lugar na sociedade, pois existe, a seu ver, um hiato entre o que os profissionais têm para oferecer e o que as organizações precisam em termos de competências. Assim, as empresas, tanto públicas como privadas, estão desenvolvendo programas de educação, quer sejam presenciais ou a distância. O maior interesse de Dahmer (2013) está na importância do tutor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Tucci (2009)⁹ possui uma visão da educação corporativa buscando atingir a demanda da empresa. O que é importante para a empresa será desenvolvido em termos de competências e currículo. A autora entende que a universidade tradicional tem uma visão global do ser

⁸ Tese de doutorado na área de Educação.

⁹ Dissertação de mestrado na área de Educação.

humano enquanto ser social, cidadão, e, por isso, tem uma formação global. A educação corporativa visa a uma educação que favoreça o negócio.

Com posicionamento semelhante, para Sousa (2012)¹⁰, a educação corporativa é entendida como desenvolvimento de pessoas por competências. O aprendizado contínuo é um dos objetivos dessa educação, de modo que a empresa passa a planejar, estruturar e executar a formação de seus profissionais. Assim, a EC surge com a finalidade de formar os trabalhadores em conformidade com o objetivo estratégico da empresa. Sendo objetivo da educação corporativa aumentar o capital intelectual da empresa, a fim de propiciar a organização maior competitividade no mercado. Sobre a concepção de EC, a percebe como importante processo de formação pessoal, ou seja, formação social de homens e mulheres, e também como significativo para o desenvolvimento profissional.

Para Casaletti (2012)¹¹, o conceito de educação corporativa presente na sua pesquisa corrobora as afirmações dos demais pesquisadores pertencentes a este grupo, e espelha-se naquele definido por Eboli. A autora não faz questionamento sobre a educação corporativa nem sobre seus princípios, fundamentos, finalidade. O foco da sua pesquisa é a formação do docente *on-line*.

Pilla (2007)¹² também concebe a educação corporativa como uma educação voltada para a necessidade de a organização viabilizar o aprendizado constante dos seus funcionários, contribuindo para a melhoria da produtividade, do lucro e dos processos organizacionais, mas sem contrapor qualquer questionamento a esse respeito. Sua concepção é tal qual a das referências utilizadas na sua pesquisa.

A pesquisa de Araújo (2008)¹³ também concebe a EC tal qual os autores de referência no assunto, contudo, preocupa-se em estabelecer que nem todas as “ditas” universidades corporativas são, na verdade, UCs como entendidas pelos seus pesquisadores, pois existe um modismo em usar a nomenclatura.

Para Moraes (2012)¹⁴, a educação corporativa é uma evolução dos tradicionais centros de Treinamento e Desenvolvimento, compreendendo que a EC está vinculada à estratégia organizacional, abrange os públicos interno e externo, utiliza várias tecnologias para facilitar o processo de aprendizagem e alinha competência e valores organizacionais, a fim de obter vantagem competitiva frente aos seus concorrentes.

¹⁰ Dissertação de mestrado na área de Educação.

¹¹ Dissertação de mestrado na área de Educação.

¹² Tese de doutorado na área de Administração.

¹³ Tese de doutorado na área de Administração.

¹⁴ Tese de doutorado na área de Administração.

Na visão de Ghedine (2004)¹⁵, a concepção de educação corporativa refere-se a uma educação voltada para a necessidade da organização para viabilizar o aprendizado constante dos seus funcionários e assim conseguir melhorar a produtividade, o lucro e os processos organizacionais. A autora não questiona o fato de essa educação não se preocupar com todas as dimensões do ser humano. As empresas fazem uso da EADI para ampliar o acesso ao conhecimento e reduzir barreiras como espaço, tempo e custo, além de ampliar a possibilidade de várias pessoas serem treinadas no mesmo conteúdo, utilizando o mesmo recurso.

O pesquisador Cavalheiro (2007)¹⁶, apesar de não se aprofundar nos conceitos e fundamentos da educação corporativa, apresenta como concepção que a EC fornece conhecimentos específicos e necessários para o negócio da empresa. Compreende que a gestão por competências é fundamental para o desenvolvimento da educação corporativa e que esta surgiu em um contexto em que o capital humano é percebido como o mais importante ativo da organização.

Rogel (2007) contextualiza o cenário de surgimento da EC como aquele em que acontece uma mudança de papel da área de gestão de pessoas, do papel burocrático e de controle e especificações do cargo, para um papel estratégico, voltado para o desenvolvimento contínuo das pessoas. Tudo isso é fruto da sociedade do conhecimento. A autora acredita que o desenvolvimento das competências individuais deve ocorrer na medida da necessidade do desenvolvimento das competências da organização, de maneira alinhada à estratégia da empresa. Assim, define a EC da seguinte maneira: “Podemos entender EC como a nova concepção de política de treinamento, a qual leva em conta aspectos estratégicos de desenvolvimento da força de trabalho em um contexto mutável. A premissa é de foco em resultados, preparando o indivíduo para os desafios futuros” (ROGEL, 2007, p. 26).

A concepção da autora sobre a contribuição da educação corporativa para as pessoas é que as competências desenvolvidas pelos programas de EC não se referem apenas ao ambiente da organização na qual o indivíduo está inserido, elas podem ser valorizadas em vários contextos organizacionais, o que implica o alcance da sua influência sobre a carreira do indivíduo. EC é definida como desenvolvimento estratégico de competências humanas alinhadas às competências do negócio, em um processo constante e crescente. Os programas são criados e desenvolvidos em função da necessidade do negócio, independentemente do cargo ocupado pelas pessoas.

¹⁵ Dissertação de mestrado na área de Administração.

¹⁶ Dissertação de mestrado na área de Administração.

Martins (2008)¹⁷ concebe, assim como Rogel (2007), que a EC é uma relação de mão dupla: por um lado, as organizações oferecem desenvolvimento contínuo para os seus funcionários, o que favorece a empregabilidade das pessoas, por outro, as pessoas contribuem com resultados por meio do compromisso com a organização. A EC surge em um cenário de competitividade, em que a contribuição da EC é propiciar o desenvolvimento das competências necessárias para o negócio.

Para Dias (2012)¹⁸, a diferença entre educação corporativa e T&D é que a primeira vincula o processo educacional dos empregados à estratégia da empresa e às competências essenciais para o negócio, e possibilita o desenvolvimento de pessoas além dos funcionários da empresa, incluindo também da cadeia de valor que se relaciona com a organização, ou seja, fornecedores, clientes e comunidade. Além disso, T&D tem atuação tática enquanto educação corporativa tem atuação estratégica.

A autora tem uma concepção de EC como educação que visa a

[...] desenvolver competências do negócio e não habilidades individuais; aprendizagem organizacional em detrimento do conhecimento individual; atuação estratégica, focando a organização como um todo e não somente o indivíduo; público-alvo: público interno (funcionários) e externo (familiares, clientes, fornecedores, distribuidores, parceiros comerciais e comunidade); local: físico ou virtual; visa o resultado: aumentar a competitividade da organização e não somente as habilidades individuais (DIAS, 2012, p. 33).

Vasconcellos (2008)¹⁹ buscou compreender como se dá a adoção individual do *e-learning* pelos funcionários da organização. Ao discorrer sobre educação corporativa, seu foco foi no modo virtual dessa prática, ou seja, o *e-learning* e o vínculo da EC com a cultura organizacional. A pesquisadora não abordou os princípios e fundamentos da educação corporativa.

Schröder (2005)²⁰, ao falar em educação corporativa, a entende como uma nova maneira de “enxergar” o treinamento, a partir da concepção de Meister. A expressão educação corporativa somente apareceu, em sua dissertação, partir da página 159 da pesquisa. Portanto, ela investigou o “novo modelo de treinamento”, especialmente na sua forma virtual de ensino, ou seja, educação a distância, sendo o seu interesse pela avaliação desses programas de treinamento, ou seja, o retorno do investimento para a empresa a partir da análise do aprendizado do aluno. A concepção que possui de EC é como novo paradigma de treinamento na empresa, em conformidade com os autores apresentados.

¹⁷ Dissertação de mestrado na área de Administração.

¹⁸ Dissertação de mestrado na área de Administração.

¹⁹ Tese de doutorado na área de Administração.

²⁰ Dissertação de mestrado na área de Administração.

4.4.2 Concepção particularizada da educação corporativa

Silveira (2011)²¹, por meio do referencial teórico utilizado, entendeu que as empresas nem sempre estão preocupadas com o desenvolvimento do ser humano, e sim com o desenvolvimento de competências que são estratégicas para o negócio. Contudo, o pesquisador entendeu que as empresas, ao investirem em EC, um tipo de educação continuada, causam um impacto no desenvolvimento das pessoas que delas participam. Portanto, pode-se destacar que, nesta pesquisa, o foco da educação corporativa é a aprendizagem para o negócio, o ganho no aspecto humano ocorre de maneira decorrente. Devido à concepção do pesquisador sobre a educação, ou seja, entendendo que ela acontece em todos os meios sociais com os quais o sujeito se relaciona (escola formal, mundo do trabalho, família e demais relações sociais que a pessoa estabelece ao longo da sua vida), acredita que a educação corporativa contribui para o desenvolvimento do ser humano, apesar de não ser o foco principal das organizações.

Assim como Silveira, Pereira (2013)²² apresenta a distinção entre a EC e a educação formal, evidenciando que a primeira tem foco no lucro institucional e guiado pelo mercado. Já a segunda possui foco na formação global do ser humano, no desenvolvimento das habilidades cognitivas, no pensamento autônomo e crítico, na formação do cidadão. Não obstante entender que o foco da educação corporativa não é a formação do sujeito crítico, reflexivo e com pensamento autônomo, acredita que a EC acaba atingindo de forma secundária essa finalidade, devido às relações que são estabelecidas no cotidiano.

Raposo (2006)²³ também participa deste grupo de pesquisas que concebe que a EC atinge de maneira desintencional o desenvolvimento dos funcionários. Para essa pesquisadora, a universidade corporativa não tem, de forma consolidada, princípios e regras comuns que ofereçam suporte para a instalação de universidades corporativas nas empresas. Entende que as organizações podem ser “organizações aprendentes”, pois o *locus* da empresa também oferece uma oportunidade de aprendizagem, acreditando que esta pode acontecer tanto de maneira formal quanto informal, tanto em nível individual como grupal. Desse modo, a concepção da pesquisadora é de que a organização aprende, independentemente de processos formais de institucionalização, tal como a universidade corporativa.

²¹ Tese de doutorado na área de Educação.

²² Dissertação de mestrado na área de Educação.

²³ Dissertação de mestrado na área de Educação.

Venâncio (2007)²⁴, diferentemente dos outros pesquisadores, não discorre sobre os princípios da educação corporativa, fazendo pouca alusão aos pressupostos de Meister e Eboli. Como os demais pesquisadores deste grupo, Venâncio (2007) concebe a educação como algo permanente, de interesse de várias áreas do campo do conhecimento, que possui um caráter plural e que, por isso, interessa tanto às ciências que se preocupam com o conhecimento do homem como às que estão ligadas ao entendimento da sociedade. A autora não questiona se existe educação corporativa ou não, pois entende que a educação acontece no âmbito das relações sociais que o sujeito estabelece em sua vida.

Além disso, a pesquisadora compreende que alcançar os objetivos da empresa com as ações de treinamento pode ser conciliado com o interesse pelo desenvolvimento pessoal, portanto, não são objetivos incompatíveis.

Callegari (2010)²⁵ também concebe que a educação está presente em todas as áreas da sociedade, podendo ocorrer de maneira formal (escolas), não formal (instituições que não têm a educação como finalidade) ou informal (nas relações que o indivíduo estabelece com os seus semelhantes). Dessa forma, a pesquisadora entende que, na empresa, também podem acontecer práticas educativas formadoras do homem, ou seja, concebendo todas as dimensões do ser humano.

4.4.3 Concepção crítica da educação corporativa

Mathias (2010)²⁶ entende que a aprendizagem via educação corporativa surge nas empresas devido à necessidade de as organizações realizarem a gestão do conhecimento, encontrando, na utilização das NTICE, um meio para realizar o seu objetivo. Assim, a informação é vista como uma fonte de poder institucional, e a educação corporativa é entendida como uma necessidade para atingir os objetivos organizacionais. A pesquisadora entende que a educação que é realizada nas empresas difere da educação tal qual a conhecemos tradicionalmente, posto que é uma educação que visa a atingir os objetivos organizacionais e gerar valor aos seus produtos e serviços. Ou seja, “o conhecimento que circula neste ambiente é, necessariamente, de interesse da organização e do trabalho” (MATHIAS, 2011, p. 163), não existindo, portanto, uma preocupação com o ser social de forma mais ampla.

²⁴ Dissertação de mestrado na área de Educação.

²⁵ Dissertação de mestrado na área de Educação.

²⁶ Tese de doutorado na área de Educação.

Um pouco mais radical que a autora anterior, Ribeiro (2006)²⁷ compreende a educação no trabalho como alicerce para as mudanças originadas pela reengenharia. Para isso, realizou um percurso das influências históricas sobre a educação no trabalho, apontando que, em sua visão crítica, a reengenharia surge para que as empresas, por meio da redução de pessoas e da automação dos processos, retomassem os níveis de lucro, e a educação corporativa é um mecanismo utilizado para atingir essa finalidade organizacional. Afirma, ainda, que a EC desenvolve conteúdos próprios e não universais, e, portanto, preocupa-se com o aumento de produtividade da empresa.

Marinelli (2013)²⁸, através do percurso percorrido em sua pesquisa, assim como Ribeiro (2006), também compreende que a EC possui um enfoque financeiro-econômico, visando ao atendimento das necessidades organizacionais para que a empresa se mantenha competitiva no mercado. O autor entende que, para a EC contribuir com a formação de sujeitos críticos, precisa aliar o enfoque social.

Em conformidade com esse pensamento, Lima (2011)²⁹ compreende que a educação corporativa está atrelada à estratégia do negócio, visando à melhoria da competitividade da organização. Em sua visão, novos paradigmas surgem, devido à demanda da sociedade. Nesse aspecto, a EC teria surgido como demanda do capitalismo, pelas mudanças na forma do processo produtivo, sendo que a aprendizagem contínua é importante para a manutenção e a diferenciação das empresas no cenário competitivo.

Santos (2007)³⁰ procura contextualizar as várias concepções sobre educação, pois entende que é uma construção histórica. Para esse pesquisador, para compreender a universidade corporativa, também é preciso considerar o momento do seu surgimento, permitindo, assim, conhecer os “aspectos culturais do país que a adota” (SANTOS, 2007, p. 52). O autor argumenta que se faz necessário, além de conhecer os princípios que fundamentam a educação corporativa, o entendimento das suas limitações estruturais, visto que ainda é um conceito em desenvolvimento, que não está acessível a todas as organizações. Acredita que as unidades de educação corporativa podem ser importantes meios de formação continuada, que favorecem o aumento da competitividade organizacional e da produtividade da empresa, mas adverte que essas ações têm interesse específico nas necessidades da organização. Em sua pesquisa, Santos (2007) não evidenciou a existência de parceria entre a Educação Corporativa Natura (ECN) e instituições de ensino superior. Com relação aos

²⁷ Tese de doutorado na área de Educação.

²⁸ Tese de doutorado na área de Educação.

²⁹ Dissertação de mestrado na área de Educação.

³⁰ Dissertação de mestrado na área de Educação.

princípios estabelecidos por Eboli para a educação corporativa, não conseguiu comprovar que as ações da ECN possuem os sete pressupostos teóricos e evidenciou a existência de traços de ações de Treinamento e Desenvolvimento, acreditando que a ECN vive um momento de transição entre o antigo modelo de treinamento e a educação corporativa.

Um pouco diferente dos demais pesquisadores incluídos neste grupo, Braga (2013)³¹ entende que a diversidade de culturas organizacionais e de objetivos permite que algumas empresas se preocupem, efetivamente, em promover indivíduos autônomos e com pensamento livre. Tal fato, segundo o pesquisador, pode favorecer a empresa a possuir profissionais capazes de propor inovações no contexto organizacional. Contudo, entende que outras organizações possuem práticas de ensino conservadoras, não permitindo a formação desse indivíduo reflexivo e crítico. O autor sustenta que, “através dos programas de EC podemos verificar o quanto se valoriza o aluno e suas contribuições, quão preocupada a organização está com seu impacto no mundo” (BRAGA, 2013, p. 62). Dessa forma, nesta dissertação de mestrado, a concepção de educação corporativa está atrelada à cultura organizacional e às práticas metodológicas de ensino, para que se possa perceber se a organização, de fato, está preocupada com a formação um indivíduo reflexivo e crítico, ou se está empenhada na transmissão de valores, regras e costumes necessários para aumento da produtividade e competitividade.

Alperstedt (2001)³² é uma das pesquisadoras pioneiras no estudo sobre a EC. Algumas pesquisas mencionam esta tese como referência. Sua concepção de universidade corporativa é de uma instituição criada e vinculada a uma empresa, com a finalidade de desenvolver competências essenciais à organização, possuindo como característica a extensão dos seus cursos para além dos funcionários, incluindo clientes, fornecedores, franqueados e comunidade externa. Além disso, a UC estabelece parceria com instituições de ensino superior para a validação de créditos cursados e a concessão de diplomas³³. A autora afirma que algumas instituições utilizam o nome de universidade corporativa sem alterar as suas políticas e práticas de treinamento, sugerindo o modismo da expressão. Para a pesquisadora, caracterizar as universidades corporativas como pertencentes à categoria “público interno”

³¹ Dissertação de mestrado na área de Educação.

³² Tese de doutorado na área de Administração.

³³ Nas palavras da pesquisadora: “Assim sendo, a definição proposta para as universidades corporativas privilegia não apenas a formação estratégica de desenvolvimento de competências essenciais ao negócio da empresa, mas também, paralelamente, a detenção de duas características fundamentais. Uma dessas características refere-se a não restrição dos serviços educacionais aos empregados, com destaque para abertura ao público externo em geral. A outra refere-se ao estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, com destaque para a validação dos créditos cursados e a possibilidade de outorga de diplomas, ou ainda, a outorga de diplomas de forma independente” (ALPERSTEDT, 2001, p. 41).

não é suficiente para distingui-las dos tradicionais departamentos de treinamento, podendo as UCs serem consideradas como uma mera evolução destes últimos.

Trombetta (2009)³⁴ compreende o trabalho como construção histórica que influencia o desenvolvimento do homem. A autora entende que a educação corporativa implica uma nova organização temporal dentro do trabalho e, por isso, merece atenção.

A partir da abordagem de Vygotsky³⁵, o trabalho possibilita desenvolvimento não apenas da vida biológica e humana, mas do psiquismo, ou seja, transforma a natureza externa e também interna.

A pesquisadora, apesar de entender os fundamentos da EC na estratégia organizacional e no desenvolvimento das competências, objetivou investigar a influência da EC sobre o sujeito, visto que essa modalidade de educação no trabalho modifica o socialmente já estabelecido na relação do homem com o trabalho. Essa concepção entende que a educação que acontece dentro do trabalho gera um conflito na relação homem e trabalho. Assim, a EC gera um impacto na vida dos sujeitos, com a introdução da aprendizagem estruturada no local de trabalho.

Trata-se de uma pesquisa que tem uma visão distinta, pois o seu fundamento não está apenas na compreensão da educação corporativa e dos benefícios para a empresa, buscando contextualizar historicamente essa nova relação que o homem está estabelecendo com o trabalho e o seu impacto para o indivíduo e para a sociedade.

4.4.4 Considerações

O grupo 1, ou seja, o agrupamento de teses e dissertações que possuem uma concepção de educação corporativa quase que exclusivamente pautada nos referenciais teóricos utilizados, é composto por 12 pesquisas: quatro teses e oito dissertações, sendo quatro da área de Educação e oito da área de Administração.

Ao analisar esses estudos, é possível perceber que eles possuem algumas características que permitem a separação em subgrupos.

As pesquisas realizadas na área de Educação, por Dahmer (2013), Casaletti (2012) e Sousa (2012), e na área de Administração, por Pilla (2007), Ghedine (2004), Cavalheiro (2007), Vasconcellos (2008) e Schröder (2005), investigam o uso da tecnologia na educação corporativa, ou seja, a prática da educação a distância, *e-learning*, educação *on-line*. Possuem

³⁴ Dissertação de mestrado na área de Administração.

³⁵ Autor não encontrado nas referências da pesquisadora.

como característica semelhante compreender os desafios desse processo dentro da empresa, quer seja na implantação dessa forma de aprendizagem, quer seja para a adoção dessa prática pelos funcionários, quer seja pela avaliação dos resultados com esse modelo de educação. O entendimento desses pesquisadores é que, por meio dos cursos oferecidos a distância, a empresa atingirá o objetivo da competitividade e do desenvolvimento de competências estratégicas para o negócio, pois conseguirá disseminar a educação para um maior número de empregados, eliminando algumas barreiras como espaço e tempo.

Esses autores partem do contexto da existência da educação corporativa como um fato estabelecido e já presente em muitas organizações. Alguns até questionam que muitas empresas utilizam a nomenclatura de educação corporativa, mas não modificaram suas práticas de treinamento, portanto, questionam o modo como as empresas empregam a terminologia sem atender aos critérios estabelecidos pelos referenciais teóricos.

Um segundo subgrupo, composto pela pesquisadora da área de Educação Tucci (2009) e os autores da área de Administração Araújo (2011), Rogel (2007), Moraes (2012) e Martins (2008), investiga a prática da educação corporativa como estratégia organizacional para gerar vantagem competitiva frente aos concorrentes em um mercado global. O interesse desses pesquisadores, ao estudarem a educação corporativa, é apreender sobre como o currículo da EC contribui para o desenvolvimento de competências profissionais e estratégicas para a empresa, bem como para a carreira dos profissionais que dela participam, demonstrando o alinhamento da educação corporativa com a estratégia organizacional, seus valores, competência e cultura.

Este subgrupo também não questiona a educação corporativa, pois os autores entendem que a educação corporativa ganhou espaço no cenário em que o desenvolvimento das pessoas é um dos fatores de vantagem competitiva frente à concorrência. Na era entendida como era do conhecimento, as pessoas tornam-se estratégica para as organizações, e a educação corporativa incentiva o desenvolvimento contínuo dos funcionários.

Outro subgrupo é o que investiga a educação corporativa e a avaliação do resultado gerado por essa prática. Dias (2012), da área de Administração, buscou desenvolver métodos para avaliação dos resultados da EC e concebeu a educação corporativa com sua finalidade de desenvolver competências estratégicas e críticas para o negócio, contribuindo para que a organização aumente a sua competitividade no mercado global.

O que se extrai deste grupo 1, composto pelos três subgrupos apresentados, é a influência que a educação corporativa tem ao se alinhar a estratégia organizacional, para desenvolver competências consideradas críticas para o negócio, realizar a gestão do

conhecimento e contribuir para a competitividade da empresa, pois o desenvolvimento dos funcionários vislumbra que eles estejam mais preparados para enfrentar o cenário de constante mudanças. Os autores concebem que o foco da educação corporativa está na educação para o negócio, e não para a educação global. A expressão-chave para este grupo é: um sistema de desenvolvimento de pessoas que visa a desenvolver competências críticas para o negócio.

Diferentemente do grupo 1, o grupo 2 entende que a educação corporativa faz parte de uma concepção mais ampla, que é a educação ao longo da vida. O grupo 2 é composto pelos pesquisadores da área de Educação Silveira (2011), Raposo (2006), Pereira (2013), Venâncio (2007) e Callegari (2010, sendo que o primeiro investigou a relação da educação corporativa e o desenvolvimento humano, o segundo pesquisou sobre a institucionalização da EC em uma empresa, e os demais falaram sobre a formação do profissional que tem o papel de formar os demais trabalhadores, ou seja, o instrutor de treinamento ou educador corporativo, dentre outros termos empregados. O foco dessas pesquisas é compreender os conceitos e pressupostos da EC alinhados à formação individual. Ao final do estudo, os autores concluem que a educação corporativa pode possibilitar a aprendizagem dos funcionários que dela participam, visto que entendem que a educação pode acontecer tanto em escolas educacionais formais quanto não formais, ou até mesmo em meios informais, uma vez que concebem que a educação acontece em qualquer lugar e nas relações que o sujeito estabelece ao longo da vida.

O grupo 3, considerado mais crítico com relação à educação corporativa, e foi assim analisado pela pesquisadora desta dissertação, pois seus autores apresentam posições relevantes a serem consideradas. Foram reunidos neste grupo os pesquisadores da área de Educação Mathias (2010), Ribeiro (2006), Marinelli (2013), Lima (2011), Santos (2007) e Braga (2013), e, na área de Administração, os autores Alperstedt (2001) e Trombetta (2009).

Os estudiosos deste grupo evidenciaram, em suas pesquisas, contrapontos a respeito da educação corporativa. Mathias (2010) esclareceu que a educação que é realizada nas empresas difere da educação formal, pois é uma educação que visa a atingir os objetivos organizacionais, ou seja, gerar valor aos produtos e serviços da empresa. Ou seja, “o conhecimento que circula neste ambiente é, necessariamente, de interesse da organização e do trabalho” (MATHIAS, 2010, p. 163), não existindo, portanto, uma preocupação com o ser social de forma mais ampla. Marinelli (2013) percebeu na EC um enfoque financeiro-econômico, visando ao atendimento das necessidades organizacionais. Para a EC contribuir com a formação de sujeitos críticos, precisa aliar o enfoque social. Ainda sobre o aspecto do capital, Ribeiro (2006) argumentou que a educação corporativa é consequência da

reengenharia para gerar aumento de produtividade e lucro para a organização. Concebeu, ainda, que a educação de qualidade não deve ser entendida como as habilidades necessárias para o desempenho de uma função no trabalho, mas relaciona-se com “condições mais amplas de trabalho e vida do trabalhador” (RIBEIRO, 2006, p. 165).

Santos (2007), em seu estudo, não conseguiu evidenciar os sete princípios estabelecidos para a educação corporativa. Concluiu que a área de Treinamento e Desenvolvimento vivencia um momento de transição entre o antigo modelo de treinamento e a educação corporativa.

Alperstedt (2001) considerou que universidades corporativas pertencentes à categoria “público interno”, ou seja, que só realizam treinamento para os funcionários, não apresentam características suficientes para se distinguirem dos tradicionais departamentos de treinamento.

Trombetta (2009) apresentou uma visão de que a educação corporativa traz um conflito ao trabalhador, pois altera a relação laboral, ao introduzir o estudo no local de trabalho.

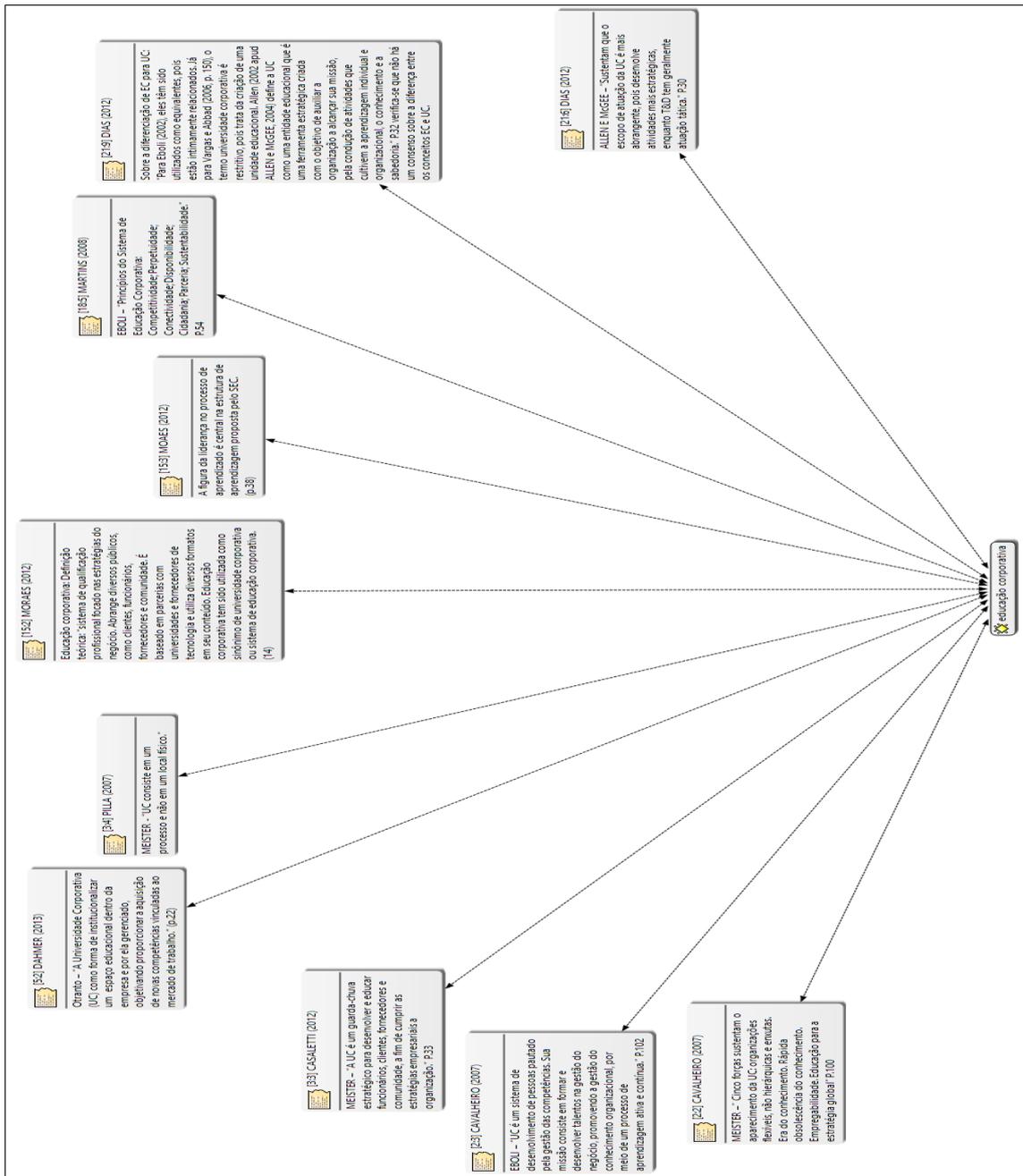
Braga (2013) entendeu que é preciso analisar as práticas metodológicas de ensino nas empresas para que se possa perceber se a organização, de fato, está preocupada com a formação um indivíduo reflexivo e crítico, ou se está empenhada na transmissão de valores, regras e costumes necessários para aumento da produtividade e competitividade.

Lima (2011) realizou uma contextualização histórica relevante para a compreensão da EC. Contextualizou o cenário mundial que gerou a mudança da concepção de Treinamento e Desenvolvimento para a compreensão de educação corporativa, procurando compreender historicamente o percurso da concepção de avaliação e dos modelos de avaliação e objetivando o entendimento da compreensão que se tem hoje. Preocupou-se em problematizar o processo de ensinar e entendê-lo como um processo de formação, e não somente de preparação técnica.

Diante de todo o exposto, é possível afirmar que os trabalhos sobre educação corporativa analisados nesta dissertação explicitam as seguintes semelhanças: o seu vínculo com o desenvolvimento de competências essenciais para a estratégia organizacional; a gestão do conhecimento em uma era de mudanças constantes; a flexibilização do ensino por meio de utilização de recursos tecnológicos, permitindo o fácil acesso ao conteúdo; e o foco em aumentar a competitividade da empresa através do conhecimento das pessoas.

A Figura 1, a seguir, representa os principais conceitos que foram citados nos textos analisados a partir dos referenciais teóricos utilizados sobre EC.

Figura 1 - Citações sobre EC.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos com a utilização do *software* Atlas TI, versão 7.5.15.

Quanto às diferenças, foi possível constatar que nem todos os pesquisadores entenderam ser possível a educação corporativa contribuir para uma educação global, no sentido mais amplo, como prática necessariamente relacionada à formação do ser social, capaz de formar sujeitos reflexivos e críticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação percorreu 25 anos de estudos, de 1990 a 2014, sobre a educação corporativa, tendo como objeto de investigação as concepções sobre a EC a partir das teses e dissertações defendidas nas áreas de Educação e Administração, buscando um diálogo entre as duas áreas.

Foi realizada consulta nos bancos de teses e dissertações da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e das universidades envolvidas na produção de pesquisa em pós-graduação *stricto sensu* nas duas áreas de estudo do tema, usando como palavra-chave as expressões “educação corporativa” e “universidade corporativa”, tendo sido identificadas 120 pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas entre os anos de 1990 e 2014.

Não sendo viável a leitura e a análise de todos os documentos levantados dentro do prazo estabelecido para a conclusão desta pesquisa, escolheu-se por analisar apenas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Administração avaliadas pela CAPES como “consolidados”, ou seja, de programas que oferecem cursos de mestrado acadêmico e doutorado. Foram excluídas da amostra as dissertações defendidas nos programas de mestrado profissional, visto que elas foram defendidas apenas na área de Administração, impedindo, assim, o alcance de um dos objetivos desta dissertação – buscar diferenças e semelhanças na produção discente sobre EC nas duas áreas privilegiadas nesta pesquisa.

Com a subtração das dissertações de mestrado profissional, o número passou para 96 produções, um número ainda significativo, de modo que foi contemplado um segundo critério agregado ao principal, englobando programas que apresentassem produção nas duas modalidades de curso, mestrado acadêmico e doutorado.

Com a definição da amostra, o número passou para 28 pesquisas, sendo 15 na área de Educação e 13 na área de Administração. As produções discentes selecionadas na amostra foram fichadas, conforme o Anexo desta dissertação. Neste momento da pesquisa, percebeu-se que uma investigação realizada na área de Administração não se referia à educação corporativa, mas sim ao treinamento empresarial. Dessa forma, a amostra passou a ser composta por 27 trabalhos – 15 na área de Educação (cinco teses e 10 dissertações de mestrado acadêmico) e 12 na área de Administração (cinco teses e sete dissertações de mestrado acadêmico).

A amostra referente à área de Educação evidenciou que as pesquisas iniciais consideradas na amostra desta dissertação foram realizadas no ano de 2006, ou seja, uma década e meia após a inserção da educação corporativa no Brasil, conforme apresentam os estudos de Martins (2008) e Eboli (2004). Sendo que, após 2006, ano a ano, ocorreu pelo menos um estudo sobre o tema educação corporativa, havendo uma maior concentração nos anos de 2011 e 2013.

Na área de Administração, os estudos com o tema educação corporativa tiveram início no ano de 2001, na Universidade de São Paulo, pela pesquisadora Alperstedt (2001), referência bastante citada nas demais pesquisas que foram realizadas na área, especialmente as produzidas na USP, instituição onde a pesquisadora defendeu a sua tese. Importante ressaltar que essa universidade concentra, a partir do mapeamento inicial da pesquisa, o maior número de produções realizadas sobre educação corporativa referentes a mestrado acadêmico e doutorado. Como indício para essa ocorrência, foi ressaltado que, na USP, está presente Marisa Eboli, referência citada em grande parte das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação e em Administração que compõem o conjunto das escritas da história da educação corporativa no Brasil analisadas nesta pesquisa (conforme os Apêndices A a D). Além disso, fazem parte do quadro de pesquisadores dessa instituição Joel Dutra, Roberto Ruas, Maria Tereza Leme Fleury, dentre outros que investigam sobre o tema competências, assunto que foi relacionado à educação corporativa com maior frequência, conforme indicado pelo *software* Atlas TI, versão 7.15.5, nas pesquisas sobre educação corporativa (Gráficos 3 e 4).

Outro motivo ainda considerado relacionou a concentração de grandes empresas no estado de São Paulo, as quais foram as pioneiras na adesão à educação corporativa, como apontado nas sínteses de pesquisa.

Com relação à primeira categoria de análise, que são os temas escolhidos pelas teses e dissertações nas respectivas áreas privilegiadas nesta pesquisa, percebeu-se que as teses na área de Educação possuem um interesse diversificado quanto ao objeto educação corporativa, com um destaque para a utilização das tecnologias da comunicação e informação como recursos de promoção da EC presente em duas pesquisas, Mathias (2010) e Dahmer (2013). Já nas dissertações de mestrado acadêmico defendidas nessa mesma área, o maior interesse foi pela formação do instrutor de treinamento corporativo, como se viu em Venâncio (2007), Pereira (2013), Callegari (2010) e Casaletti (2012), sendo as últimas duas pesquisadoras pertencentes à mesma instituição.

Na área de Administração, percebeu-se, nas teses, uma semelhança com as teses defendidas na área de Educação, ou seja, uma predominância pelo interesse na investigação pelo uso da tecnologia da comunicação relacionada à EC, presente em Pilla (2007) e Vasconcellos (2008). Outro tema mais abordado nas teses e que estava presente nas obras de Araújo (2011) e Moraes (2012) foram valores, políticas e práticas organizacionais e sua relação com o desenvolvimento das competências pela educação corporativa. Por sua vez, as dissertações defendidas na área de Administração investigaram o uso das tecnologias e sua relação com a EC, conforme as pesquisas de Cavalheiro (2007) e Ghedine (2004); avaliação dos resultados da EC, como exposto nas pesquisas de Dias (2009), Trombetta (2012) e Schröder (2005); e relação da EC com outros programas estratégicos, como nas pesquisas de Rogel (2007) e Martins (2008).

Contudo, mesmo o tema sendo, em alguns momentos, o mesmo, foi possível perceber, com a utilização do *software* Atlas TI versão 7.5.15, variações entre as áreas. Uma diferença foi com relação à frequência dos temas relacionados ao objeto de investigação. As teses da área de Educação buscam uma maior compreensão sobre o fenômeno da educação corporativa e sua relação com as outras formas educacionais. Já as teses realizadas na área de Administração interessam-se por conceitos pertinentes ao meio organizacional e sua relação com a educação corporativa.

As dissertações defendidas na área de Educação privilegiam assuntos referentes ao educador corporativo, à educação formal, às teorias da aprendizagem e à aprendizagem organizacional. Por seu turno, na área de Administração, há uma predominância para relacionar a educação corporativa aos processos de educação a distância, à avaliação dos resultados e ao conceito de competência.

Em Allen (2010), compreendeu-se que um dos maiores desafios das empresas na atualidade é a utilização da tecnologia em prol da aprendizagem corporativa, contudo, o autor sustenta que, em um primeiro momento, as empresas buscaram mudar o treinamento presencial para o treinamento virtual, ou seja, a tecnologia substituindo a sala de aula, e, na atualidade, o desafio é utilizar a tecnologia para favorecer a aprendizagem. Todavia, nota-se, nos trabalhos que foram analisados nesta dissertação de mestrado, que, quando o assunto relacionado à EC é a tecnologia, os objetivos ainda estavam relacionados à implantação da tecnologia e à sua utilização pelos funcionários. Um indício para essa ocorrência é o fato de a UC só ter chegado ao Brasil na década de 1990 e ainda ser um assunto pouco explorado no meio acadêmico, conforme explicitado nas pesquisas que foram analisadas.

Esta dissertação de mestrado já deixou claro que, conforme Thompson (2002), Vieira, Peixoto e Khoury (2007), Veyne (1983) e Duby (1993), compreende-se a História como uma parte do real, e não como a sua totalidade, e, por ter essa compreensão, entende-se que a preferência dos pesquisadores pelo estudo de caso único, ou pelo estudo de casos múltiplos, ou seja, a fragmentação da realidade, foi a forma mais utilizada para o melhor entendimento do objeto de estudo.

Vale notar que algumas pesquisas, tanto na área de Educação quanto na área de Administração, possuem um entendimento diferente de fonte primária e de fonte secundária quando comparado ao da pesquisadora desta dissertação. Não há um consenso sobre o assunto, como foi possível notar nas pesquisas, porém, para esta pesquisadora, são entendidas como fonte primária, entrevistas, documentos oficiais impressos, ou publicados através de mídias eletrônicas, que foram produzidos pelos sujeitos investigados ou instituições investigadas. Esses documentos são comumente denominados de fontes primárias, porque estão diretamente relacionados aos objetos de investigação. Já as fontes secundárias são os materiais que discutem sobre as fontes primárias, ou seja, citam, revisam, interpretam as fontes originais. São, assim, aquelas fontes que se relacionam indiretamente aos objetos de investigação, são denominadas de secundárias.

Na área de Educação, Mathias (2010) e Santos (2007) explicitaram que consideraram como dados secundários as informações obtidas através de fontes oficiais da organização. Na área de Administração, Alperstedt (2001) citou que, para a *grounded theory*, dados primários são considerados aqueles originalmente coletados pelo pesquisador, e dados secundários são os disponíveis no ambiente e materializados através de documentos, artigos, livros etc. Rogel (2007) e Araújo (2011) também consideraram os documentos internos das empresas como documentos secundários.

Para explorar o objeto de estudo, as pesquisas elegeram, em sua grande maioria, o tipo exploratório e/ou descritivo.

Foi compreendido, por meio da leitura das dissertações e teses, tanto na área de Educação quanto de Administração, que o principal autor de referência metodológica é o pesquisador Yin (2001). Os autores compreenderam como características das pesquisas exploratórias que os estudos buscam uma familiaridade do pesquisador com o tema, pois geralmente se referem a assuntos pouco conhecidos. E por pesquisas descritivas, concebem a análise e a descrição do objeto de estudo após o levantamento de dados. Sua principal diferença em relação à pesquisa exploratória é que o assunto pesquisado já é conhecido, já foi estudado, e será realizado, então, um aprofundamento sobre o tema.

Foi possível constatar que duas teses na área de Educação abrem outros caminhos de pesquisa. Uma tese utilizou o método analítico, com a finalidade de realizar a análise detalhada de um pequeno número de estudos de caso, descrevendo características do objeto de estudo e verificando como interagem para produzir um resultado. Outra tese da área de Educação realizou a pesquisa bibliográfica, por entender que livros, textos e revistas possuíam citações que contribuiriam para a compreensão do fenômeno estudado. Curiosamente, essas teses foram desenvolvidas na mesma instituição (UFC) e possuem uma visão mais crítica acerca da educação corporativa.

Por seu turno, uma dissertação de mestrado da área de Educação realizou o tipo de pesquisa interpretativa, para a compreensão do significado que os indivíduos dão para a experiência e a vida.

A escolha por realizar uma ou outra modalidade de pesquisa revela o tipo de pensamento presente entre os investigadores, e, com as devidas exceções, a busca por ampliar o conhecimento a respeito da EC e por descrevê-la é o caminho mais percorrido. As evidências sugerem que, por ser a EC um fenômeno ainda recente, da década de 1990, de modo que as primeiras pesquisas acadêmicas se iniciaram nos anos 2000, o tema ainda carece de investigação. Tal fato também é apontado pelo pesquisador americano Allen (2010), pois, apesar do crescimento e da proliferação da UC, ainda há espaço para evolução.

A respeito da categoria referenciais teóricos e concepções sobre educação corporativa, as teses e dissertações foram agrupadas em três grupos, de acordo com a compreensão dos autores a respeito da educação corporativa, a partir dos referenciais utilizados. Assim, no Grupo 1 – “Concepção acrítica de educação corporativa”, os pesquisadores definem a EC basicamente como as concepções dos principais referenciais teóricos utilizados (Eboli, Meister e Allen) e a relacionam à gestão por competência, tendo como foco principal formar trabalhadores em conformidade com os objetivos estratégicos da empresa; no Grupo 2 – “Concepção particularizada de educação corporativa”, os estudiosos consideram as práticas de educação corporativa como parte de um todo, ou seja, da educação continuada, e concebem que a educação corporativa pode contribuir para o desenvolvimento global do ser humano, embora esse não seja o objetivo das organizações; e no Grupo 3 – “Concepção crítica de educação corporativa”, os autores possuem uma compreensão bastante crítica da EC, buscando contextualizá-la historicamente. Os pesquisadores evidenciaram em suas pesquisas contrapontos a respeito da educação corporativa e perceberam, na EC, um enfoque financeiro-econômico relacionado à necessidade organizacional para atingir vantagem competitiva frente

aos concorrentes e ao cenário da globalização, em contraponto com a formação global, relacionada com a formação do ser social, capaz de formar sujeitos reflexivos e críticos.

Ao chegar à etapa final desta caminhada, uma constatação se sobrepõe a todas às outras. A prática da educação corporativa ainda está em construção, constatação evidenciada a partir das pesquisas que foram analisadas nesta dissertação. Não obstante os estudiosos definam a EC como diferente dos centros de treinamento, entende-se, a partir das fontes primárias desta pesquisa, ou seja, as teses e as dissertações defendidas nas áreas de Educação e Administração no período de 1990 a 2014, que muitas empresas ainda não conseguiram implementar, em suas práticas, os princípios que foram estabelecidos pelos principais estudiosos do assunto. Outro aspecto relevante foi a compreensão de que, embora as empresas reconheçam a importância das pessoas e das atividades de capacitação de seus trabalhadores, o foco ainda está na necessidade da organização, ou seja, o capital intelectual como essencial para a obtenção dos resultados almejados pela empresa e para torná-la mais competitiva e estratégica no cenário. Portanto, o humano ainda é um recurso, e não uma preocupação em si.

Para encerrar o presente estudo, cabe apresentar alguns aspectos limitativos da pesquisa. A primeira limitação é o fato de a amostra selecionada contemplar apenas os estudos relacionados às áreas de Educação e Administração, portanto desconsiderando o olhar das outras áreas de estudo sobre a temática; e uma segunda limitação diz respeito ao olhar do pesquisador sobre a fonte, ou seja, a subjetividade, “Por muito controlável ou conhecida que seja a subjetividade existe, e constitui, além disto, uma característica indestrutível dos seres humanos” (PORTELLI, 1996, p. 61). É necessário considerar que as concepções de EC foram apreendidas pela autora desta pesquisa à luz das produções discentes.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

- ALPERSTEDT, Cristiane. **As universidades corporativas no contexto do ensino superior**. 2001. 201 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2001.
- ARAÚJO, Antônio de Pádua. **Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas: um estudo empírico**. 2011. 316 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2011.
- BORGES NETO, Francisco. **O uso da tecnologia de comunicação baseadas na internet em treinamentos corporativos a distância: um estudo exploratório em organizações bancárias**. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2004.
- BRAGA, José Carlos. **Educação corporativa: a educação percebida na administração de empresas**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- CALLEGARI, Rosângela. **A prática educativa do instrutor de treinamento na indústria**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CASALETTI, Bárbara Burgardt. **Constituição do docente on-line em um contexto de educação corporativa**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- CAVALHEIRO, Constantino Rodrigues. **Fatores críticos para a implantação do e-learning nas empresas**. 2007. 346 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2007.
- DAHMER, Alessandra Zago. **Educação a distância e universidade corporativa: um estudo sobre os sistemas de tutoria dos programas educacionais**. 2013. 118 f. (Tese em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- DIAS, Carolina Aparecida de Freitas. **Avaliação de resultados em educação corporativa: um estudo com as organizações que se destacam em gestão de pessoas**. 2012. 260 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.
- GHEDINE, Tatiana. **Critérios e indicadores de desempenho para sistemas de treinamento corporativo virtual: um modelo para medir resultados**. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- LIMA, Joice Garcia. **Avaliação educacional na educação corporativa: as práticas de avaliação da aprendizagem e a contribuição dos cursos dos programas de educação corporativa para a atuação profissional do educando**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MARINELLI, Marcos. **Autoavaliação institucional**: estudo de sistema de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros. 2013. 440 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MARTINS, Eduardo Caruso. **A influência do sistema de educação corporativa no desenvolvimento das competências no Programa Trainee**: um estudo de caso em uma organização do setor químico. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2008.

MATHIAS, Emmily Flugel. **Um estudo sobre a relação entre o uso da NTICE na educação corporativa e a gestão do conhecimento de uma instituição pública**: o caso do TCU. 2010. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MORAES, Fábio Cássio 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. 178 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Sylvia Bachiegga Rodrigues. **A constituição identitária do educador corporativo nas empresas**: o significado da experiência e da formação pedagógica para esta constituição. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PILLA, Bianca Smith. **Desenvolvimento de um sistema de avaliação e-learning corporativo**. 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RAPOSO, Mariana Reis. **Aprendizagem organizacional como fator de institucionalização da Universidade Corporativa da Indústria do Paraíba – UCIP**. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RIBEIRO, Eleazar de Castro. **Reestruturação produtiva, reengenharia e educação no trabalho**: universidade corporativa para a nova fase do capitalismo. 2006. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ROGEL, Georgia Tiepolo Smidt. **Os efeitos da participação em programas de educação corporativa sobre a carreira**: um estudo de caso. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Evanilson Araújo. **Educação Corporativa Natura**: uma experiência de formação de pessoas. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHRÖEDER, Christiane da Silva. **Critérios e indicadores de desempenho para sistemas de treinamento corporativo virtual**: um modelo para medir resultados. 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVEIRA, André Stein da. **A educação corporativa e suas contribuições para o desenvolvimento humano**. 2011. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUSA, Lourdes Losane. **Representações sociais de policiais militares sobre educação a distância no âmbito da rede EAD/SENASP**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

TROMBETTA, Maria Rosa. **Conflito estudo versus trabalho: um estudo de caso sobre educação corporativa on-line**. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2009.

TUCCI, Valdirene Silva Eid. **Universidade corporativa: a questão curricular em empresas nacionais de grande porte**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VASCONCELLOS, Liliana. **A adoção de inovações: o uso do e-learning por colaboradores de uma empresa de telecomunicações**. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VENÂNCIO, Vânia Maria Lopes. **As políticas de formação no Banco do Brasil e suas implicações pedagógicas: do DESED à universidade corporativa (1965 a 2006)**. 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FONTES SECUNDÁRIAS

ALLEN, Mark. Corporate universities 2010: globalization and greater sophistication. **The Journal of International Management Studies**, v. 5, n. 1, p. 48-53, abr. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1998.

BARREIRA, Luiz Carlos. **História e historiografia as escritas recentes da História da Educação brasileira (1971-1988)**. 1995. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2005. p. 53-67.

CASTRO, Cláudio de Moura; EBOLI, Marisa. Universidade corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, p. 408-414, jun./ago. 2013.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01030141991000100010&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DUBY, Georges. **A História continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

EBOLI, Marisa P. Educação corporativa no Brasil: da prática à teoria. In: ENCONTRO ANPAD, 2004, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: Pallotti, 2004. v. 28. p. 331-332.

FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1986.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia da Letras, 1989. p. 143-179.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MCGEE, Philip. Corporate universities: competitors or collaborators? **The Journal of Human Resource and Adult Learning**, maio 2006. Disponível em: <<http://www.globalccu.com/Philip-McGee.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

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

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIROZ, Alceu Moraes. Universidades corporativas: do sonho da implantação ao desafio da gestão: um estudo de caso. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 131-139, 2004.

RENAUD-COULON, Anninck. Corporate universities are not training centres. **Global CCU**, [S.l.], 2008. Disponível em: <<http://www.globalccu.com/corporate-universities-not-training-centres.html>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Ayn. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática. 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: _____. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 12-47.

ANEXO – Instrumento de coleta de dados³⁶**(I) – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**AUTOR

Nome:

Titulação:

Não informada ()

Bacharel () em:

Licenciado () em:

Mestre () em:

Doutor () em:

Vínculo institucional:

TEXTO

1) Dissertação de mestrado ()

Orientador:

Programa:

Instituição:

Cidade:

Ano da defesa:

Se localizado na *Web*:

Disponível em:

Acesso em:

2) Tese de doutorado ()

Orientador:

Programa:

Instituição:

Cidade:

Ano da defesa:

³⁶ Cf. BARREIRA, Luiz Carlos. *História e historiografia as escritas recentes da História da Educação brasileira (1971-1988)*. 1995. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

Se localizado na *Web*:

Disponível em:

Acesso em:

(II) – DADOS DE CONTEÚDO

TEMA (assunto estudado, pesquisado, investigado):

PROBLEMA INVESTIGADO (o que o autor quis saber sobre o tema):

OBJETIVOS (geral e específicos):

MATERIAIS DA PESQUISA (fontes utilizadas, nas formas primária e secundária):

REFERÊNCIAS (teóricas e metodológicas) UTILIZADAS:

CONCLUSÕES (a que o autor chegou sobre o tema/problema estudado, investigado):

OBSERVAÇÕES (espaço para registro de questões suscitadas quando da leitura do texto e relacionadas com o estudo, a investigação, a pesquisa que o leitor vem realizando):

APÊNDICE A – Sínteses - Teses na área de Educação

Título: A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Silveira (2011) pesquisou as contribuições que a educação corporativa pode trazer para o desenvolvimento humano das pessoas que realizaram cursos por meio desses programas. O pesquisador narra que, na sua experiência como docente, buscou, durante a sua carreira, levar conhecimento prático para a sala de aula. Isso lhe trazia sensação de gratificação, por perceber que o conteúdo ministrado poderia ser aplicado pelos alunos.

O pesquisador interrogou sobre “Quais as contribuições para o desenvolvimento humano que a educação corporativa do SENAC-RS proporciona aos seus partícipes?” (SILVEIRA, 2011, p. 26).

Silveira foi aluno do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde defendeu a dissertação no ano de 2011, sob a orientação do Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus³⁷.

O pesquisador considerou, a partir de Arantes³⁸, o entendimento da escola como uma instituição histórica, afirmando que foi e é funcional a certas sociedades. Ainda em conformidade com Arantes, acredita ser a escola apenas uma forma de educação, pois a aprendizagem acontece nos diversos ambientes nos quais o indivíduo se relaciona.

Para o autor, na sociedade atual, existe uma lacuna entre a educação formal (escola) e as novas tecnologias, acreditando que a escola não acompanhou as mudanças e os avanços da tecnologia³⁹, e, por isso, entende existir uma defasagem no aprendizado do indivíduo, que acaba se refletindo no desempenho na empresa.

³⁷ Graduado em Medicina, pela atual Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutor em Ciências Humanas – Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pós-doutorado em Psicologia, pela *Universidad Autónoma de Madrid*, na Espanha. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e saúde, educação de professores, educação, educação continuada e educação especial/inclusiva. Educador Sênior do *Advanced Trauma Life Support Program* (ATLS), pela Região XIV (2010- 2016), e Educador do *Advanced Trauma Course for Nurses* (ATCN). Membro da Associação Brasileira de Psicologia da Saúde (membro do Conselho Fiscal 2014-2016). Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4793566H1>>.

³⁸ ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

³⁹ Revolução Informacional ocorrida no século XX.

Entende, com Delors⁴⁰, com base no relatório elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que o desenvolvimento do ser humano acontece ao longo da vida, através das relações que estabelece nos meios com o qual interage. Kotter⁴¹ utiliza a expressão “organização que aprende”, pois as constantes mudanças exigem a necessidade de manter-se em permanente evolução, tanto para o indivíduo quanto para a empresa. Em Eboli⁴², apreendeu a educação como um processo de transmissão da herança cultural às novas gerações.

Silveira (2011, p. 35) contextualizou as transformações ocorridas na Administração para demonstrar a “evolução nas relações de trabalho e na forma de aprender a trabalhar”, fazendo esse estudo a partir de Chiavenato⁴³. A Era Industrial Clássica (1900-1950) marca o início dos processos de industrialização, onde havia um cenário de previsibilidade e certeza, com o predomínio de três teorias tradicionais da Administração: a Administração Científica, a Teoria Clássica e a Teoria das Relações Humanas⁴⁴. Ainda segundo Chiavenato, a Era Industrial Neoclássica (1950-1990) é marcada pelo desenvolvimento tecnológico e o fim do cenário de previsibilidade e certeza. O novo cenário é marcado pela mudança como parte do dia a dia. A Era da Informação (após 1990) concebe a informação como insumo. Nesse cenário, o conhecimento torna-se essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da empresa, visto que as mudanças acontecem em um ritmo mais acelerado, trazendo incerteza e instabilidade.

A partir de Rosseti⁴⁵, o pesquisador entendeu que as mudanças contínuas no cenário mundial proporcionaram a criação da área de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), responsabilizando essa área pelo treinamento dos funcionários para a aprendizagem de tarefas específicas. Contudo, como as mudanças acontecem em um ritmo cada vez mais acelerado e constante, surgiu, dentro das empresas, o conceito de “aprendizagem continuada” e “autodesenvolvimento”, em que o interesse não é apenas para o desenvolvimento para a realização da tarefa, mas sim para o “desenvolvimento das competências humanas, tais como

⁴⁰ DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Corte/Unesco/Mec, 2006.

⁴¹ KOTTER, John P. *Liderando mudança*. Tradução de Follow-up Traduções e Assessoria de Informática. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.

⁴² EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

⁴³ CHIAVENATO, Idalberto. *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

⁴⁴ “Administração Científica, enfatizava as tarefas no nível do operário; Teoria clássica, valorizava o modelo burocrático e a estrutura organizacional; Teoria da Relações Humanas, ressaltava o papel das pessoas nas organizações.” (SILVEIRA, 2011, p. 35).

⁴⁵ ROSSETI, José Pachol. *Introdução à economia*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

atitudes, posturas e habilidades” (SILVEIRA, 2011, p. 39). Com Tidd, Bessant e Pavitt⁴⁶, entendeu que as organizações, para se manterem e terem sucesso, necessitam do aprendizado contínuo, de modo que a aprendizagem, o desenvolvimento das pessoas, é estratégico para a empresa. Nesse diapasão, surge a educação corporativa. Para Eboli, as empresas, ao perceberem que a educação formal tradicional (escolas e universidades) não estava alinhada às constantes mudanças devido à globalização, se adaptaram para estruturar suas áreas de T&D e amoldaram os seus programas educacionais para conseguirem atender às novas exigências e assim manterem-se competitivas no mercado. Eboli⁴⁷ conceitua a educação corporativa como um sistema de formação de pessoas pautado por uma gestão de pessoas com base em competências. Portanto, para a empresa evoluir do tradicional Centro de Treinamento e Desenvolvimento para um Sistema de Educação Corporativa (SEC), precisa de uma gestão voltada para o desenvolvimento de competência. Eboli concebeu sete princípios norteadores para o sucesso do SEC: Competitividade, Perpetuidade, Conectividade, Disponibilidade, Cidadania, Parceria e Sustentabilidade.

Para Silveira (2011), a sociedade atual quer dos trabalhadores mais do que o saber técnico, quer também o desenvolvimento de competências comportamentais, como liderança, trabalho em equipe, gestão de conflitos.

O autor entendeu com Eboli que, apesar de, nos Estados Unidos, a UC ter surgido há aproximadamente 45 anos, no Brasil, as primeiras UCs foram criadas no final do século XX, com as escolas profissionalizantes. Ademais, apresentou que o MEC não reconhece as universidades corporativas como universidades.

Silveira (2011) destacou que o tema adquire importância no cenário nacional e, dessa forma, o Governo federal, por meio do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, desenvolveu um *site* sobre educação corporativa (www.educor.desenvolvimento.gov.br), com a finalidade de transmitir informações sobre esse assunto para as empresas.

Silveira (2011, p. 51), a partir de Portella (*apud* Bayma)⁴⁸, entendeu que a educação corporativa não desenvolve a pessoa em todas as dimensões, mas de acordo com as necessidades da empresa, admitindo que esse tipo de programa é “aprendizado *customized*, sob medida, de encomenda”. Portella compreende o saber como interdisciplinar.

⁴⁶ TIDD, Joe; BESSANT, John; PAVITT, Keith. *Gestão da inovação*. Tradução de Elizamari Rodrigues Becker *et al.* 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

⁴⁷ EBOLI, Marisa *et al.* (Org.). *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas, 2010.

⁴⁸ BAYMA, Fátima *et al.* (Org.). *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

Com relação às concepções sobre desenvolvimento, Silveira (2011) pontuou que, nas empresas, o desenvolvimento está ligado a capacitações desenvolvidas pelo funcionário que possibilitem a ele uma ascensão na organização. Em Delors, apreendeu que a educação, ao longo da vida, está fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, sendo que, se uma das partes não estiver motivada, o êxito no aprendizado ficará comprometido e, portanto, não ocorrerá desenvolvimento. Para Pérez⁴⁹, o desenvolvimento relaciona-se à intencionalidade educativa, que inclui os agentes que estão envolvidos na ação, podendo ser o Estado, os professores, a sociedade civil.

Silveira (2011) concebeu que o desenvolvimento do ser humano como pessoa capaz de avaliar o mundo de forma crítica e construtiva, assim como para contribuir nas interações sociais de seus pares, nem sempre é considerado pelas empresas. Mosqueira e Stöbus⁵⁰ compreendem que o desenvolvimento humano se inicia no nascimento e termina com a morte, ou seja, acontece durante toda a vida. Em Maslow⁵¹, compreendeu que, se uma pessoa possui uma relação favorável com o trabalho, ou seja, satisfação nas necessidades, isso causaria efeito no desenvolvimento do indivíduo. E citou que, no entender do ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato, por meio do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, desenvolvimento humano é um aprimoramento do raciocínio, da capacidade de discernimento.

Silveira (2011) considerou as suas experiências pessoais que contribuíram para o seu desenvolvimento como ser humano, apresentando que a educação é um dos caminhos para o desenvolvimento, e entendendo, por educação, a educação familiar, a educação escolar, a educação não formal, ou seja, aquela apreendida nas relações sociais, culturais. Assim, o desenvolvimento humano é um processo que não tem um fim, pois a experiência, a vivência, contribuirá para o desenvolvimento pessoal, profissional e comportamental. Dessa forma, entendeu que o trabalho e a educação participam da formação do indivíduo. O autor acredita que o trabalho “faz do homem um ser de valor. É através dele que sustenta a si e sua família, torna-se um ser honrado, um ser produtivo” (SILVEIRA, 2011, p. 60).

A partir de Chiavenato⁵², apresentou uma linha conceitual de desenvolvimento focada nas organizações, de modo que o desenvolvimento possui 12 tendências: ênfase em agregar valor às pessoas e à organização; conteúdos dos programas de desenvolvimento planejados,

⁴⁹ PÉREZ, Romero Clara. *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madri: Biblioteca Nueva, 2004.

⁵⁰ MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. *Educação para a saúde: desafio para sociedades em mudança*. 2. ed. Porto Alegre: D.C. Luzzatto, 1984.

⁵¹ MASLOW, Abraham H. *Maslow no gerenciamento*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

⁵² CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

implementados por gerentes e suas equipes; programas de desenvolvimento relacionam-se ao negócio da empresa, ou seja, à estratégia organizacional; crença de que o desenvolvimento profissional, a capacitação constante, contribui para a melhoria da qualidade de vida; os programas de desenvolvimento focam no futuro, no que virá a ser a empresa; a tecnologia da informação trouxe novas abordagens ao treinamento e desenvolvimento; adequação das práticas de treinamento às diferenças individuais dos funcionários; maior ênfase em técnicas de grupo, contribuindo para a melhoria do conviver social; utilização de mecanismos de motivação e de realização pessoal; busca pela excelência; ênfase no compartilhamento das informações em substituição aos controles externos; o desenvolvimento permite que a pessoa saiba como está o seu desempenho e também proporciona mais autonomia para a realização do trabalho (retroação ou retroinformação).

Silveira (2011) realizou um estudo de caso com base em Yin⁵³. Considerou, em sua tese, a partir dos autores Papalia e Olds⁵⁴, o perfil dos participantes na pesquisa da seguinte maneira: como jovem adulto, as pessoas com idade entre 20 e 40 anos, e como adulto na meia-idade, as pessoas entre 40 e 65 anos. Realizou uma análise quantitativa, com uso da estatística descritiva, para identificar o perfil dos funcionários do SENAC-RS que são participantes do estudo e também para identificar o grau de satisfação dos participantes. Entendeu, com Stevenson⁵⁵, que a análise quantitativa possui limitações, de modo que realizou, também, a análise qualitativa, com desenvolvimento de questões⁵⁶ e análise textual descritiva, referenciando em Moraes e Galiuzzi⁵⁷. Compreendeu, com Gil⁵⁸, que o objetivo da pesquisa descritiva é descrever as características de uma população ou fenômeno determinado.

O pesquisador dividiu os sujeitos de pesquisa em três grupos: Grupo 1 – Bolsa-Auxílio, para os funcionários que participaram de programas de educação, sendo ensino fundamental, ensino médio ou técnico, graduação, pós-graduação; Grupo 2 – Participantes de Capacitações, ou seja, por meio do plano anual de capacitações, é indicada a participação em variados treinamentos, desde seminário, congresso, cursos de curta duração; e Grupo 3 –

⁵³ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

⁵⁴ PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁵⁵ STEVENSON, William J. *Estatística aplicada à administração*. Tradução de Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Harbra, 1981.

⁵⁶ Para a construção e desconstrução das questões qualitativas, o autor utilizou metodologia própria, intitulada de vetor, pela qual vetor positivo indica resposta com posicionamento positivo; vetor negativo aponta resposta com posicionamento negativo, ou seja, contrário ao estabelecido pelo SENAC-RS; e vetor neutro ocorre quando o respondente não demonstrou um posicionamento.

⁵⁷ MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual: discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

⁵⁸ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gestores, que são diretores de unidade, gerentes e coordenadores que participaram dos programas de desenvolvimento de liderança.

Silveira (2011) evidenciou que o programa de educação corporativa estabelecido pelo SENAC-RS é recente, mas, a partir dos dados da pesquisa, foi possível afirmar que contribuiu para o desenvolvimento das pessoas que participaram dele. Sendo que a contribuição da EC para o desenvolvimento humano foi mais percebida no público com perfil de meia-idade, 41 a 65 anos. O autor apresentou que, para melhor apreensão no público jovem adulto, faixa etária de 20 a 40 anos, requer mais estudo. Foram respondidas 185 questões, com base nas 12 tendências para o desenvolvimento estabelecidas por Chiavenato para os grupos 1 e 2. O grupo 3 teve o objetivo específico de verificar a percepção dos gestores quanto ao próprio desenvolvimento e também com relação à contribuição dos programas para as pessoas que fazem parte de suas equipes.

O pesquisador concluiu que as empresas nem sempre estão preocupadas com o desenvolvimento do ser humano, mas, ao investirem em educação continuada, causam um impacto no desenvolvimento humano das pessoas que delas participam. Portanto, nesta pesquisa de Silveira (2011), o foco da educação corporativa é a aprendizagem para o negócio; o ganho no aspecto humano ocorre de maneira decorrente. O pesquisador entendeu que a educação acontece em todos os meios sociais com os quais o sujeito se relaciona, ou seja, escola formal, mundo do trabalho, família e demais relações sociais que a pessoa estabelece ao longo da sua vida. A educação corporativa pode contribuir para o desenvolvimento do ser humano, apesar de este não ser o foco principal das organizações.

Título: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE CORPORATIVA: UM ESTUDO SOBRE OS SISTEMAS DE TUTORIA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Dahmer (2013) pesquisou os sistemas de tutoria da educação a distância (EAD) realizados por universidades corporativas, a fim de identificar as competências do tutor, suas formas de atuação e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) empregadas por esse profissional. Avaliou, ainda, quais seriam as consequências da ausência de um tutor nos cursos a distância estudados.

A pesquisadora relata a sua trajetória profissional nos últimos cinco anos, pois entende não ser possível separar a vida do pesquisador da experiência que antecedeu a pesquisa.

Assim, conta que a sua experiência profissional foi desenvolvida na área de Tecnologia, além da docência em educação a distância. Realizou pesquisa de mestrado, em 2006, com interesse pela inclusão digital e inserção profissional de jovens e adultos de camadas populares. A partir de 2008, assumiu a coordenação do Núcleo de Educação a Distância da Fundação Instituto de Administração (NEAD-FIA). Na FIA, integra o núcleo de pesquisa em Gestão da Educação Corporativa, que tem por finalidade realizar um estado da arte sobre a educação corporativa no Brasil. Desse modo, a sua experiência motivou o seu interesse inicial de pesquisa.

A pesquisadora quis saber “Quais as principais TIC utilizadas nos cursos a distância das UCs e como o tutor as emprega nas situações de ensino aprendizagem? Qual o papel do tutor em cada situação de aprendizagem? Qual a participação atual do tutor nos programas educacionais a distância das UCs? Os sistemas de tutoria a distância nas UCs têm características diferentes nas universidades corporativas? Quais as possíveis consequências de não ter tutoria num programa de treinamento de uma UC?” (DAHMER, 2013, p. 27).

Dahmer foi aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e defendeu sua tese no ano de 2013, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida⁵⁹.

Dahmer (2013) situou como marco temporal de sua pesquisa os anos de 1990, nos quais acredita ter ocorrido uma maior investigação sobre os problemas que acometem o mundo do trabalho.

A autora afirmou que o Relatório de “Tendências Mundiais de Emprego 2013”, publicado pela Organização Internacional do Trabalho, demonstrou as altas taxas de desempregados em nível mundial e também a existência de um desarranjo entre a qualificação profissional existente e as competências desejadas pelas organizações. Exibiu, ainda, os dados da pesquisa sobre o Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em que há a demonstração de que a falta de qualificação teórica e de experiência profissional é uma das principais causas de desemprego. Mencionou que algumas políticas públicas têm como finalidade reduzir as taxas de desemprego, por meio do aumento da qualificação/formação profissional. São elas: Plano

⁵⁹ Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira, mestre em Educação: Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutor em Educação: Filosofia, também pela PUC-SP, com pós-doutorado, em Lyon, na França. Foi secretário de Educação da cidade de São Paulo (2001-2002) e vice-reitor acadêmico da PUC-SP (1994-1996), onde é professor titular do curso de pós-graduação em Educação: Currículo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Informática, e atuou como vice-presidente da Fundação Padre Anchieta - Rádios e TV Educativas de São Paulo (2007-2010). Foi Diretor de Currículo, Avaliação e Formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783742U4>>.

Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor); Política Nacional de Qualificação (PNQ); e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Para Bianchetti⁶⁰, a educação na empresa é uma maneira de o trabalhador aumentar a sua empregabilidade.

Dahmer (2013) relatou que ocorreu um aumento significativo da educação realizada por empresas, com a finalidade de qualificar os funcionários para que as empresas possam se manter no mercado e também se tornar mais competitivas. A educação corporativa, ou universidade corporativa, seria, então, uma maneira de “institucionalizar um espaço educacional dentro da empresa e por ela gerenciado” (SILVEIRA, 2013, p. 22).

A autora sustentou que algumas empresas se valem da tecnologia para viabilizar a educação a distância, e, assim, não necessitam de um espaço físico para que a educação aconteça, possibilitando ao empregado treinando uma maior flexibilidade para a realização dos cursos e também a redução dos custos que a manutenção de um espaço físico exigiria.

Dahmer (2013), por meio da literatura pesquisada⁶¹, encontrou alguns elementos presentes nos cursos de EAD – os alunos, os professores e/ou tutores, o processo de ensino aprendizagem, os recursos didáticos e a tutoria para auxiliar a aprendizagem dos alunos. Estabeleceu que, de acordo com Bentes⁶² e Holmberg⁶³, a tutoria tem sido mencionada como um pilar de apoio aos alunos para a garantia da qualidade do ensino a distância. Citou, ainda, que o MEC 2007⁶⁴ estabeleceu a importância da tutoria nos cursos EAD.

Apresentou, ainda, um dado histórico, ao afirmar que a tutoria no ensino a distância não é recente. Em Moore e Kearsley⁶⁵, a tutoria teve sua origem na década de 1880, com os cursos por correspondência.

Dahmer (2013) argumentou que, apesar de vários autores considerarem importante a presença de um tutor para os cursos realizados via EAD, algumas universidades corporativas não consideram a presença de tutores em seu ensino, dado que foi comprovado no questionário realizado pelo portal e-Learning Brasil, nos anos de 2003 e 2012.

⁶⁰ BIANCHETTI, Lucídio; CRUZ, Dulcinéia. A formação do “total trabalhador Sadia”: estratégias de qualificação de trabalhadores em uma empresa agroindustrial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001.

⁶¹ KEEGAN, Desmond. *Foundations of distance education*. 3. ed. Londres: Routledge, 1996; BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea); MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

⁶² BENTES, Roberto de Fino. A avaliação do tutor. In: _____. *Educação a distância, o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

⁶³ HOLMBERG, Börje. *The evolution of the character and practice of distance education*. Open Learning, 1995.

⁶⁴ Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, parágrafo único do artigo 7º.

⁶⁵ MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

Na primeira parte da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica, a fim de responder à questão: “Quais as principais TIC utilizadas nos cursos a distância das UCs e como o tutor as emprega nas situações de ensino aprendizagem?”, momento em que a autora percebeu uma carência desse tema na área de Educação, mais especificamente quando relacionado à educação corporativa e à educação a distância. Foram pesquisadas a plataforma da Scielo, da Capes, da Unesco e do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, nos anos de 1980 a 2013. A autora afirmou que, na base da Scielo, usando as palavras-chave “educação corporativa” e “universidade corporativa”, o maior número de pesquisas encontra-se na área de Administração.

Dahmer (2013, p. 35), por meio da literatura investigada⁶⁶, ressaltou que a educação a distância utiliza de estratégias educacionais baseadas no modelo andragógico “voltado para a concepção instrumental e para o domínio técnico das TIC”. Ou seja, há uma maior preocupação com a educação a distância do que com a interação das pessoas envolvidas no processo – professor/tutor, aluno.

Em Machado⁶⁷, apreendeu que a educação a distância não é um processo de aprendizagem individual. A concepção desse autor baseia-se na teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky. Assim, para a pesquisadora, a presença do tutor favorece o diálogo e a interação em grupo, a colaboração, facilitando o processo de aprendizagem.

Para contextualizar a educação corporativa, citou a década de 1990, período em que existiam 10 universidades corporativas⁶⁸, sendo a primeira delas a Academia Accor, criada em 1992. Em Meister⁶⁹, a educação corporativa é entendida como um processo educacional que envolve, além dos funcionários, os clientes e os fornecedores. Em Eboli⁷⁰, concebeu a educação corporativa atrelada às competências organizacionais.

Definiu, a partir de Perrenoud⁷¹, que competências são um conjunto de habilidades e atitudes, com a utilização de recursos cognitivos, o que possibilita a mobilização do indivíduo

⁶⁶ PICONEZ, Stela Conceição Bertholo; MORAN COSTAS, José Manuel. Aprender e colaborar (entrevista). *EducaRede*, p. 1-3, 2004; ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 12, n. 36, 2007.

⁶⁷ MACHADO, Nilson José. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

⁶⁸ EBOLI, Marisa Pereira. Papéis e responsabilidades na gestão da educação corporativa. In: _____. *et al.* (Org.). *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas, 2010.

⁶⁹ MEISTER, Jeanne. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

⁷⁰ EBOLI, Marisa Pereira. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

⁷¹ PERRENOUD, Philippe. Programas escolares orientados para as competências. O que fazer da ambigüidade? *Pátio Revista Pedagógica*, [S.l.], n. 23, p. 8-11, set./out. 2002.

para agir de acordo com a necessidade das situações. Para Shiroma e Campos⁷², competência está vinculada à empregabilidade, não apenas com relação a conseguir um trabalho, mas na capacidade de manter-se empregado. Segundo Dutra⁷³, competência são conhecimentos, habilidades, atitudes das pessoas, que lhes conferem uma capacidade de executar seu trabalho e agregar valor para as empresas.

A pesquisadora também apresentou que Eboli indicou a existência de três tipos de competências: competências empresariais, o que diferencia a empresa com relação aos seus concorrentes; competências organizacionais, o que garante à empresa ofertar produtos e serviços; e competências humanas, capacidade das pessoas e que é necessária para que a empresa tenha suas competências empresariais e organizacionais. Definiu, ainda, que a educação corporativa atua no nível das pessoas.

Dahmer (2013) argumentou que, para o desenvolvimento das competências pessoais, a EC desenvolve programas de educação presenciais e a distância. Com base em Moore⁷⁴, e sua teoria da distância transacional, sustentou que seis processos devem ser estruturados em programas de educação a distância, associando cada processo à utilização da tecnologia da informação e comunicação e ao papel do tutor.

A pesquisa bibliográfica possibilitou à pesquisadora o desenvolvimento de um referencial para a compreensão dos diferentes papéis do tutor em um contexto de universidade corporativa – infraestrutura (AVA); construção de conhecimento, que envolve eventos síncronos⁷⁵ e assíncronos⁷⁶ e a avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de habilidades, que são as práticas, as simulações utilizadas, os desafios de aprendizagem; e atitude, aprendizagem baseada em projetos e em problemas.

Para responder à pergunta “Qual a participação atual do tutor nos programas educacionais a distância das UC?”, realizou pesquisa quantitativa, por meio de levantamento de dados *survey*, que fez parte da pesquisa nacional de educação corporativa no ano de 2012, ocasião em que a pesquisadora foi responsável por desenvolver as questões relacionadas à prática da educação a distância nas universidades corporativas do Brasil. Citou que utilizou o banco de dados de Eboli, do qual constam as organizações públicas e privadas que

⁷² SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, 1997.

⁷³ DUTRA, Joel de Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas. 2004.

⁷⁴ MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. Publicado em Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevedo, com autorização do autor. Revisão de tradução de José Manuel da Silva. Rio de Janeiro, set. 2002.

⁷⁵ Interação simultânea do professor com o aluno.

⁷⁶ Não há interação simultânea do professor com o aluno.

desenvolvem educação corporativa. Enviou questionário eletrônico às empresas públicas e privadas com práticas de EC e cursos a distância.

Realizou pesquisa qualitativa para responder às questões: “Os sistemas de tutoria a distância nas UCs têm características diferentes nas universidades corporativas? Quais as possíveis consequências de não ter tutoria num programa de treinamento de uma UC?”, com questionário eletrônico com sete respondentes, que conceberam ser essa a melhor opção para participação na pesquisa, e entrevista, por telefone, com três respondentes, os quais optaram por essa forma de contato.

Em sua pesquisa, a autora investigou 10 universidades corporativas brasileiras com programas educacionais a distância. Utilizou, como fonte primária, questionários, entrevista e consulta a documentos oficiais.

Como resultado da pesquisa, Dahmer (2013) identificou que as empresas que possuem um menor percentual de tutoria em seus programas de educação corporativa são aquelas nas quais os próprios funcionários são responsáveis por desenvolver o conteúdo, ou seja, além das atribuições de sua função, desenvolvem conteúdo para os cursos a distância. Com relação às competências do tutor, foi identificado, com maior frequência, “conhecimento e domínio do conteúdo do curso e conteudista” (DAHMER, 2013, p. 99). Apresentou, ainda, que a pesquisa constatou que a ausência do tutor resulta em aspecto negativo para a aprendizagem dos alunos. Constatou, também, que, embora os tutores apontem que os recursos utilizados em sua prática pedagógica são comunicações síncrona e assíncrona, há a predominância da utilização da comunicação assíncrona.

Título: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O USO DAS NTICE NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA E A GESTÃO DO CONHECIMENTO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: O CASO DO TCU

Mathias (2010) investigou a utilização de Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) no contexto da educação corporativa e sua capacidade de realizar a gestão do conhecimento para auxiliar a empresa na obtenção de objetivos estratégicos.

A autora buscou compreender “O que as organizações precisam fazer para acompanhar os avanços da sociedade? Qual o papel da educação na preparação dos trabalhadores em uma sociedade, onde a informação e o conhecimento têm sido considerados

seus principais ativos? De que forma as Novas Tecnologias da Comunicação e Expressão têm sido utilizadas em benefício da educação e das organizações?” (MATHIAS, 2010, p. 2).

Mathias foi aluna curso de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília e defendeu a sua tese no ano de 2010, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos⁷⁷.

Segundo a autora, as transformações acontecem no mundo desde a sua origem, e afetam os indivíduos, as organizações, as comunidades e as nações. Contudo, no final do século XX, as mudanças começaram a ocorrer de forma mais intensa e em uma velocidade mais acelerada, tendo o avanço da tecnologia como impulso. Citou Vargas, para apreender com este autor que, diferentemente da Era Industrial, quando prevalecia a mecanização dos processos, em que o trabalhador era preparado para desempenhar tarefas específicas de acordo com o seu cargo, a nova era, ou seja, a Sociedade Informacional, traz mudanças e desafios para as empresas, existindo a demanda por aprendizagem constante, devido ao avanço da tecnologia e à globalização da informação. Esses aspectos fazem com que seja necessário repensar o modelo de ensino tradicional.

Com Castells⁷⁸, reforçou a concepção de que a Sociedade Informacional caracteriza-se por possuir a informação como matéria-prima, além da lógica de redes, da flexibilidade e da necessidade de sistemas de informação integrados.

Assim, concluiu Mathias (2010) que a educação formal não acompanhou as mudanças promovidas pela Sociedade Informacional. Na educação tradicional, segundo a pesquisadora, ainda observa-se a resistência à mudança para inclusão da tecnologia no ensino, sendo um dos motivos para isso a burocracia dos órgãos reguladores da educação, além da deficiência na formação dos professores. Desse modo, justificou a necessidade da educação continuada, ou educação ao longo da vida, conforme estabelecido em Dellors⁷⁹, para quem o conhecimento permanente dos indivíduos é essencial para o seu desenvolvimento individual, para a empregabilidade, para a produtividade, bem como para promover a capacidade de agregar valor para as organizações e para a sociedade.

⁷⁷ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutor em Sociologia do Conhecimento Científico e Tecnológico pela Universidade de Brasília (2001). Ph. D. em Educação pela Universidade Laval, no Canadá (1995), com foco em aplicações de tecnologias na educação profissional e tecnológica. Mestre em Tecnologias na Educação, com ênfase em Inteligência Artificial, também pela Universidade Laval, no Canadá (1991). Líder do Grupo de Pesquisas Ábaco de Pesquisas Interdisciplinares sobre Informática e Educação desde a sua fundação, em 2005. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787295Y1>>.

⁷⁸ CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

⁷⁹ DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Em Meister⁸⁰, defendeu a ideia da educação ao longo de toda a vida profissional, pois o trabalhador, além de manter-se atualizado, precisa saber lidar com a diversidade de carreiras que são concebidas conforme a conjuntura econômica.

Mathias (2010), com base nas referências citadas, concebeu que as organizações assumiram a formação continuada de seus funcionários devido às dificuldades que a educação formal enfrenta para preparar e capacitar pessoas para a Sociedade Informacional. Acredita que os modelos tradicionais de ensino, em sala de aula, não conseguem atender à demanda crescente de trabalhadores que necessitam qualificação, posto que existem barreiras ao ensino, tais como: distância física entre o curso desejado e o local de ensino, e horários rígidos para a realização da disciplina. Para a pesquisadora, esses aspectos precisam ser superados.

Com apoio em Lastres e Albagli⁸¹, entendeu que o uso das NTICE aumenta o acesso ao conhecimento e propicia flexibilidade para a participação nos cursos, pois ultrapassa as barreiras do tempo e espaço, além de permitir ao “trabalhador-aprendiz” ter um novo papel na relação com o conhecimento, visto que auxilia na sua construção.

Nesse cenário, em que as informações precisam estar acessíveis a qualquer hora e em qualquer local, surge a educação corporativa, que faz uso das NTICE como mediação para gestão do conhecimento, além de alinhar a educação aos objetivos estratégicos das empresas. Portanto, o conceito de EC está relacionado à aprendizagem e ao desempenho organizacional, e tem, dentre outras, a finalidade de realizar a gestão do conhecimento na empresa e assim gerar valor aos produtos e serviços, conforme definido em Nonoka e Takeuchi⁸². A educação corporativa e a gestão do conhecimento utilizam cada vez mais as NTICE, especialmente no que diz respeito à educação a distância.

Na revisão bibliográfica, Mathias (2010) passou a entender, com o apoio de vários estudiosos⁸³, que a educação corporativa e a gestão do conhecimento são estratégias utilizadas

⁸⁰ MEINSTER, J. C. *Educação corporativa*. São Paulo: Makron do Brasil, 1999.

⁸¹ LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Org.). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

⁸² NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

⁸³ PINTO, A. L. S. A. EAD e educação corporativa: caminhos cruzados. In: SILVA, M. A. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003; BEDNAR, A. K. *et al.* Theory into practice: how do we link? In: DUFFY, T. M.; JONASSEN, D. H. (Ed.). *Constructivism and the Technology of Instruction: a conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992; GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. *Dunnette e Hough Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Califórnia, n. 2, p. 507-619. 1991; MACEDO, R. B. *Modelo de avaliação de impacto da aprendizagem no nível de resultados organizacionais: preditores relacionados ao indivíduo e ao contexto organizacional*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007; LEI, D.; HITT, M.; BETTIS, R. Competências essenciais dinâmicas mediante a meta aprendizagem e o contexto estratégico. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. M. (Ed.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001; MOURA, C. M.; BITTENCOURT, C. C. A articulação

pelas empresas para conseguirem inovação em seus processos, além da contribuição para a melhoria da competitividade da empresa frente os concorrentes. Além desses fatores, a pesquisa de Mathias (2010, p. 14) incluiu o “uso das NTICE como mediador da relação entre a EC e gestão do conhecimento”.

Com relação às teorias da aprendizagem, para Mathias (2010), não se pode afirmar que, na educação que é realizada dentro das empresas, existe o predomínio de uma teoria da aprendizagem⁸⁴ sobre as demais, pois, ao contrário da educação dos indivíduos para a vida, com seus diversos propósitos, a EC visa a atender aos objetivos e às estratégias da organização à qual pertencem. Portanto, a autora concorda com Argyris e Schön⁸⁵ e com Loiola e Rocha⁸⁶, para quem a aprendizagem para a organização está além do indivíduo e as inter-relações que estabelece, posto que se vincula também ao organizacional, na medida em que converte os conhecimentos individuais em organizacionais.

Mathias (2010) realiza uma revisão das gerações da educação a distância, desde a 1ª geração, desenvolvida em 1850, à atual, iniciada em 2006.

O estudo de Mathias (2010) utiliza o método descritivo de pesquisa. O autor escolheu o Tribunal de Contas da União (TCU) para realizar o estudo de caso, por ser um órgão que possui base de dados com histórico sobre os programas de educação desenvolvidos nos últimos anos, pela facilidade do pesquisador em interagir com a instituição para obtenção de informações, além do interesse da organização em avaliar a sua prática de educação. Para a obtenção dos dados, a pesquisadora utilizou como fonte primária entrevista semiestruturada com cinco dirigentes e coleta de dados por meio de *weblog* com os servidores que participaram de ações de educação corporativa no período de julho de 2008 a julho de 2009. As 16 questões do questionário tiveram um total de 1.050 comentários. A análise do discurso foi utilizada como técnica de análise de dados, conforme proposto por Bardin⁸⁷. A

entre estratégia, desenvolvimento de competências e aprendizagem: da teoria à realidade organizacional. *RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 5, n.1, jan./jun. 2006; PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, p. 79-91, maio/jun. 1990; TACLA, C. L.; FIGUEIREDO P. N. Processos de aprendizagem e acumulação de competências tecnológicas: evidências de uma empresa de bens de capital no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 101-126, 2003.

⁸⁴ O autor abordou, em sua pesquisa, diversas teorias da aprendizagem, tais como: behaviorista (aprendizagem como mudança de comportamento através de reforço e punição); cognitivista (a crença e a percepção do indivíduo alteram a sua percepção da realidade, de modo que a aprendizagem depende da interação do indivíduo com o ambiente); sociocognitiva (aprendizagem ocorre na interação social); construtivista (aprendizagem baseada em problemas, pois depende da interação do indivíduo com a realidade); e sociointeracionista (o indivíduo aprende com a interação com o outro, na medida em que essa interação viabiliza um conflito que é estimulante para o seu desenvolvimento cognitivo).

⁸⁵ Autores não encontrados nas referências.

⁸⁶ Autores não encontrados nas referências.

⁸⁷ BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

pesquisadora também utilizou o software *Hyper Research – Qualitative Analysis Tool* – versão 2.7.

No ano de 2006-2010, o TCU, em seu planejamento estratégico, estabeleceu uma cultura voltada para resultados, em que a aprendizagem ganhava destaque. No TCU, a aprendizagem organizacional é considerada um processo de criação, compartilhamento, disseminação e utilização de conhecimento, o qual “visa ao desenvolvimento das competências organizacionais, onde estas são definidas como um conjunto de práticas necessárias ao cumprimento da missão e à construção da visão de futuro do Tribunal” (MATHIAS, 2010, p. 21).

O TCU conta com o Instituto Serzedelo Correa, que, além da seleção, realiza a capacitação dos funcionários. Esse instituto utiliza da educação a distância desde 1999, quando estabeleceu uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina para viabilizar curso de extensão.

Como resultado da tese, o pesquisador entendeu que a organização investigada está em transição em relação ao contexto da Sociedade Informacional, pois apresenta a intenção em relação ao uso da NTICE, mas os funcionários não possuem a cultura que demonstre o interesse em fazer uso dessa tecnologia. A maioria do público que participou da pesquisa prefere as aulas presenciais, apesar de não as preferir no modelo tradicional, de forma expositiva, mas sim com a utilização de estudos de casos, simulações e exercícios práticos. Os alunos dos cursos realizados pela EC relatam que a presença física, ou seja, o contato com o instrutor e com os outros colegas, é fator motivacional para o estudo. Contudo, como os resultados revelam, o público que participou da pesquisa tem, em média, a faixa etária de 43,93 anos, ou seja, trata-se de uma geração em que a internet surgiu, fazendo com que tivessem que se adaptar a ela, diferentemente da geração que nasceu com a NTICE e em que estas fazem parte do cotidiano.

A segunda parte dos resultados da pesquisa visa a compreender as estratégias de aprendizagem utilizadas. A pesquisadora identificou, por meio das respostas dos participantes, que o TCU utiliza o “behaviorismo com algumas aproximações contidas nas abordagens cognitivista e sócio-interacionista” (MATHIAS, 2010, p. 116). Ademais, a autora considera que isso se deve ao fato de a organização possuir muitos procedimentos e normatizações que necessitam da memorização por parte dos servidores, e, dessa forma, a abordagem behaviorista seria a que melhor traria resultado. Mas também precisa apresentar soluções para situações complexas em que é necessário desenvolver competências nos servidores, como a

autonomia e a responsabilidade. Nesse contexto, as teorias cognitivistas representam um melhor modelo para a aprendizagem.

A terceira parte dos resultados visa às ações que se relacionam à gestão do conhecimento, sendo que a diretoria de Tecnologia da Informação do TCU acredita que, para se ter um ganho significativo na gestão do conhecimento do Tribunal, é preciso que o uso das NTICE esteja na cultura da organização e todos se sintam empenhados em utilizá-las.

A pesquisa não tinha como objetivo a definição de conceito de “Organização Informacional”, porém, a pesquisadora chegou nesse conceito e propôs que as organizações, para serem classificadas como “Organizações Informacionais”, precisam adotar, de maneira integrada, o uso das NTICE, a educação corporativa e a gestão do conhecimento. “Por um lado desenvolvendo as competências necessárias ao trabalhador e, por outro, mediando a sua relação com o conhecimento por meio das NTICE” (MATHIAS, 2010, p. 163).

Título: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REENGENHARIA E EDUCAÇÃO NO TRABALHO: UNIVERSIDADE CORPORATIVA PARA A NOVA FASE DO CAPITALISMO

Ribeiro (2006) investigou a educação no trabalho como alicerce para as mudanças originadas pela reengenharia, buscando compreender o percurso das influências históricas sobre a educação no trabalho.

O autor evidenciou que a reengenharia propiciou reestruturação produtiva, trazendo mudanças para as organizações. Para o pesquisador, os processos de educação do trabalho visam a formar os trabalhadores em três níveis – individual, grupal e coletivo. Contudo, a tese que o autor defendeu foi a de que, em todas as dimensões, o capital se utilizou das características dos próprios processos de capacitação para dar sustentação conceitual à reestruturação produtiva.

Ribeiro (2006) remeteu aos processos históricos do capitalismo para explicitar o perfil do trabalhador desejado em cada época, compreendendo-o como “mero repetidor, pensante”, ou seja, a capacitação de trabalhadores se dá de acordo com as necessidades do capitalismo. Assim, entendeu que o interesse maior das empresas é o lucro, e não o desenvolvimento das pessoas.

O autor compreendeu a universidade corporativa, criada nos Estados Unidos, em um momento posterior à reengenharia, “como um movimento empresarial para retirar a formação

dos trabalhadores do domínio acadêmico, sob o pretexto de que as universidades estariam desatualizadas e não conseguiam proporcionar a capacitação desejada pelas empresas” (RIBEIRO, 2006, p. 68).

Ribeiro é professor de cursos de pós-graduação, consultor interno de empresa estatal e coordenador de cursos de Graduação em Administração. Sua experiência profissional foi apontada como motivação inicial para o estudo do tema.

Em sua pesquisa, o pesquisador assim interrogou: “Na última década do século XX, no mundo ocidental, o capitalismo apropriou-se dos processos de educação no trabalho, para realizar seus objetivos de reestruturação produtiva, especialmente por meio da reengenharia?” (RIBEIRO, 2006, p. 16).

Ribeiro foi aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação na área de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde defendeu a tese no ano de 2006, sob a orientação do Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio⁸⁸.

Para o autor, a crise do regime socialista fez com que o capitalismo assumisse a hegemonia na economia mundial. Alguns autores entenderam que essa hegemonia ocorreu desde os anos de 1970, marco da interrupção do Ciclo do Ouro, ou Idade de Ouro do Capitalismo Internacional. Ademais, apresentou outros determinantes para o novo momento do capitalismo, tais como “crise da superprodução sem correspondente demanda⁸⁹; abandono dos Estados Unidos do padrão-ouro, substituindo pelo câmbio flutuante; a dupla crise internacional do petróleo (1973 e 1979); recessão mundial devido às altas taxas de juros dos Estados Unidos” (RIBEIRO, 2006, p. 13). Esse contexto histórico teria sido o responsável pelo esgotamento da produção em massa.

Ribeiro (2006) ressaltou que, em 1970, aconteceu o início da reestruturação produtiva do capital, com a finalidade de retomar a lucratividade do período pós-Segunda Guerra Mundial. A reestruturação produtiva desencadeou mudanças sócio-históricas que, segundo o autor, “alcançaram todas as esferas do ser social, tanto do ponto de vista da materialidade (dimensão objetiva) quanto do modo de ser (dimensão subjetiva)” (RIBEIRO, 2006, p. 13), compreendendo, assim, a influência do capitalismo sobre o comportamento social.

⁸⁸ Graduado em Medicina, pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Medicina Social, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e doutor em Medicina Preventiva, pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professor Titular em Saúde Pública, docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, líder do Grupo de Pesquisa Vida e Trabalho e do Laboratório de Humanização da Atenção em Saúde. Reitor da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental, saúde e trabalho, política e planejamento em saúde. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783400P4>>.

⁸⁹ BRAGA, R. *A nostalgia do fordismo: modernização e crise na teoria da sociedade salarial*. São Paulo: Xamã, 2003.

A educação no trabalho deu suporte a essas mudanças, definindo novos paradigmas para a gestão e o comportamento humano nas empresas. Para o pesquisador, a educação corporativa destina-se a resolver problemas corporativos e não forma sujeitos críticos, mas sim “profissionais submissos, não-críticos e com formação deficiente” (RIBEIRO, 2006, p. 16).

Ribeiro (2006) desenvolveu a sua tese demonstrando como, ao longo da história da humanidade, a relação capital-trabalho passou por várias etapas⁹⁰, percorrendo o caminho desde o taylorismo⁹¹, o fordismo⁹², o toyotismo ou o ohnismo⁹³, e como essas concepções do capital influenciaram a visão do homem-trabalhador e as ações das empresas para aperfeiçoar o desempenho dos seus trabalhadores.

Apresentou que a reengenharia surgiu como modelo teórico dos consultores de empresa Michael Hammer e James Champy, com o lançamento do livro, em 1993, “Reengenharia: revolucionando a empresa”. Para esses autores, os princípios das empresas no século XIX e XX – trabalho decomposto em tarefas simples e básicas e simples – não funcionavam mais, pois “o mundo havia se tornado um lugar diferente, inconstante e imprevisível” (RIBEIRO, 2006, p. 60). Tais autores nomearam a nova era como “pós-

⁹⁰ ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000; GOURNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999; ANTUNES, R. (Org.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

⁹¹ Taylorismo: modelo de produção capitalista desenvolvido por Taylor, que é considerado o fundador da Administração Científica. Este modelo apresenta duas características principais: se “preocupava com a cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho [...]; aceitava as relações sociais e antagônicas como naturais, não investigando o trabalho em suas múltiplas dimensões, mas apenas buscando alternativas para a adaptação do trabalho às necessidades do capital. [...] o centro da preocupação de Taylor era o conceito de controle do trabalho” (RIBEIRO, 2006, p. 27). Neste modelo de produção capitalista, caberia à gerência controlar todas as atividades realizadas pela equipe de trabalho, desde as tarefas mais simples até as mais complexas.

⁹² Fordismo: modelo desenvolvido por Henry Ford, em 1913, para construir seu veículo com um preço relativamente baixo e para que fosse comprado em massa. “Estabeleceu um padrão de funcionamento com as seguintes características: produção em massa, com suporte da racionalização radical das operações realizadas pelos operários e combate ao desperdício, especialmente de tempo; parcelamento das tarefas, estabelecendo-se um número limitado (e repetitivo) de operações por cada operário na jornada de trabalho; sistematização da linha de produção [...]; padronização das peças dos automóveis fabricados.” (RIBEIRO, 2006, p. 37).

⁹³ Toyotismo ou ohnismo: modelo de produção concebido por Taichi Ohno, em 1978, quando era engenheiro da Toyota, tendo como referência o modelo de produção fordista, mas adaptado à realidade japonesa e a partir da pergunta “O que fazer para elevar a produtividade quando as quantidades demandadas não aumentam?”, respondendo ele mesmo que há dois tipos modos de aumentar a produtividade: um é aumentar as quantidades produzidas, o outro é reduzir o pessoal da produção. “[...] o que impulsionava o toyotismo, em seu aspecto ontológico, era, buscar origens e natureza de ganhos de produtividade inéditas, fora dos recursos das economias de escala e da padronização taylorista e fordista” (RIBEIRO, 2006, p. 40). Assim, as práticas do ohnismo ou toyotismo eram: produção vinculada à demanda; prioridade no combate ao desperdício; realização do trabalho em equipe, permitindo uma multivariabilidade de funções; produção baseada em processo flexível da organização do trabalho; produção reduzida de modelos, permitindo que a mesma linha de montagem produzisse veículos diferentes; e desenvolvimento de relações de subcontratação com fornecedores de autopeças.

empresarial”, em que as empresas precisavam reunificar as tarefas em processos empresariais, concentrar o foco no cliente e ter como princípio a qualidade, a inovação e a rapidez. Hammer e Champy⁹⁴ afirmaram que as empresas contemporâneas precisavam compreender que a nova era exigia, além do foco no cliente, o entendimento de que a concorrência estava cada vez mais acirrada, vendendo seus produtos em diferentes mercados. A mudança passou a ser constante nesse novo cenário. O autor asseverou, a partir de Aktouf⁹⁵, que o campo da Administração se associou aos movimentos do capitalismo, como “braço armado da ordem econômica dominante”.

Para Hammer e Champy, na ótica do autor da tese, as empresas adeptas da reengenharia precisavam deslocar a visão da capacitação dos funcionários, entendida como treinamento, para uma visão de educação. Os funcionários deveriam compreender “por quê” fazer, em vez de saber apenas “como” fazer. A educação contínua visava também a qualificar os funcionários em um cenário de constante mudança.

O pesquisador compreendeu que, em concomitância à reorganização do capital nos anos de 1970, havia, na sociedade chamada de pós-modernidade⁹⁶, um conjunto de tendências de comportamento. Ou seja, “como resultado dessa mudança de comportamento, o mundo seria mais plural, mais aberto às diferenças culturais e étnicas do cenário político e social” (RIBEIRO, 2006, p. 105).

Com Meister⁹⁷, apresentou que a educação corporativa busca a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, com o objetivo de auxiliar as empresas na solução dos seus problemas. Com Eboli⁹⁸, apreendeu que as forças que teriam ocasionado o aparecimento da educação corporativa são: organizações flexíveis, era do conhecimento, rápida obsolescência do conhecimento, empregabilidade e educação global. Com Chiavenato⁹⁹, demonstrou que a motivação das empresas para privilegiar a educação corporativa é econômica, pois as empresas que estavam adotando esse tipo de educação conseguiam um melhor retorno do seu investimento.

Ribeiro (2006) apontou que, em sua visão crítica, a reengenharia surgiu para que as empresas, por meio da redução de pessoas e da automação dos processos, retomassem os

⁹⁴ HAMER, M.; CHAMPY, J. *Reengenharia: revolucionando a empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

⁹⁵ AKTOUF, O. *Pós-globalização, administração e racionalidade econômica: a síndrome da avestruz*. São Paulo: Atlas, 2004.

⁹⁶ Apresentou que não há consenso com relação a esta era pós-moderna.

⁹⁷ MEISTER, J. C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

⁹⁸ EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

⁹⁹ CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

níveis de lucro. Entendeu, ainda, que o perfil de Hammer, matemático com especialização em Informática, é perfeito para estruturar o que as empresas precisavam fazer, usando o nome de reengenharia. E observou que a educação corporativa desenvolve conteúdos próprios, e não universais. Esse fato deve-se à ligação da educação corporativa com a Escola Americana de Negócios e ao seu rompimento com a vertente europeia, que é mais aberta a temas universais.

Ribeiro (2006) realizou pesquisa bibliográfica, empírico-descritiva.

O autor, por meio da contextualização histórica das várias fases do capitalismo, pretendeu demonstrar que a universidade corporativa é um artefato da reengenharia, pois não percebeu, nesse tipo de educação, a formação crítica das pessoas, mas sim a adequação as necessidades da empresa.

A UC foi entendida como fruto dos ideais da reengenharia. “A reengenharia precisava que, ao invés de treinamento se tivesse educação, que se passasse a ensinar o ‘por quê’ de um serviço” (RIBEIRO, 2006, p. 68). “A educação contínua seria uma das marcas das empresas que passaram pela reengenharia” (RIBEIRO, 2006, p. 68). O autor entendeu, com Frigoto¹⁰⁰, que a educação não pode ser reduzida a um fator, mas sim a uma prática social, como atividade humana e histórica. Compreendeu, ainda, com Arrais Neto¹⁰¹, que educação e qualidade não devem ser entendidas como habilidades necessárias para o desempenho da função no trabalho, mas relacionam-se com as condições mais amplas de trabalho e vida do trabalhador.

Por fim, entendeu que o homem não é um mero produto do sistema, mas pode transformá-lo. Para o autor, a educação corporativa não é um espaço para reflexão e transformação do *status quo*.

Título: AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ESTUDO DE SISTEMAS DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM BANCOS DE DESENVOLVIMENTO BRASILEIROS

Marinelli (2013) pesquisou o sistema de educação corporativa de bancos de desenvolvimento, entendendo que eles não possuem um processo de avaliação institucional dos seus programas de educação corporativa. Pretendeu, ainda, realizar um diagnóstico das

¹⁰⁰ FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

¹⁰¹ ARRAIS NETO, E. A. A insurreição de Prometeu. *Trabalho e Educação* (Cadernos de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará), Fortaleza, n. 8, 1997.

práticas de EC nessas instituições, identificando as suas principais características (dimensões, fatores e variáveis), a fim de propor um modelo de avaliação institucional.

O pesquisador compreendeu que, para a educação profissional de adultos, foi importante apreender sobre as ideias do mercado e do capital, pois são elas que determinam esse tipo de educação.

Na pesquisa de Marinelli (2013), os modelos de avaliação podem possuir características que enfatizam o controle (regular, com ênfase na produtividade, na competitividade, na lógica econômico-financeira) ou a crítica (ênfase na cidadania, no desenvolvimento da sociedade, na lógica dos interesses sociais). O autor revelou que o desafio das empresas será conciliar essas duas visões, ou seja, a lógica econômico-financeira com a lógica social, e assim formar pessoas críticas, “comprometidas com as orientações estratégicas e com sua missão institucional e o crescimento econômico e financeiro, bem como com o desenvolvimento sustentável” (MARINELLI, 2013, p. 30-31).

Marinelli (2013, p. 32) quis saber “Qual é a realidade dos processos de autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional e nacional? Quais são os principais requisitos (dimensões, fatores e variáveis) de um modelo de autoavaliação institucional de sistema de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional e nacional?”.

Marinelli foi aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação na área de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde defendeu sua tese no ano de 2013, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima¹⁰².

Com relação à categoria educação, apresentou uma distinção entre a pedagogia tradicional e a andragogia¹⁰³, afirmando que a primeira tem as seguintes características: a dependência do aluno ao docente, os conteúdos da aprendizagem são definidos por programas e currículos, e a experiência não tem um papel expressivo para a aprendizagem. Já a andragogia entende que o aluno possui maturidade e independência, e o docente é visto como

¹⁰² Graduado em Ciências Econômicas, mestre em Administração, pela Universidade Estadual do Ceará, e doutor em Educação, também pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é membro do *Project Management Institute* (PMI), da Pensilvânia, nos Estados Unidos, da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Avaliador capacitado do SINAES/INEP-MEC. Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência nas áreas de Administração e Educação, com ênfase em Gestão, Avaliação Educacional e Organizacional, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão, planejamento, recursos humanos, processos, avaliação educacional e institucional. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709095Z8>>.

¹⁰³ KNOWLES, M. S. *The adult learner: a neglected species*. Texas: Gulf Publishing Company, 1986; JARVIS, P. *Universities and corporate universities: the higher learning industry in global society*. Londres: Kogan Page Limited, 2001; MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

um facilitador do processo. O conteúdo da aprendizagem é estabelecido a partir das necessidades e dos questionamentos dos alunos, sendo a experiência um recurso para a aprendizagem.

O pesquisador realizou uma descrição de algumas perspectivas epistemológicas da educação ao longo da história, considerando autores brasileiros¹⁰⁴ e europeus¹⁰⁵, posto que estes últimos teriam influenciado os modelos de educação no Brasil. Analisando as perspectivas epistemológicas da educação, compreendeu que existem três formas distintas: modo transmissivo, orientado para a aquisição do conhecimento; modo experimental, que valoriza o sujeito e suas experiências; e modo crítico, que valoriza a interação do sujeito com o coletivo para transformar a sociedade.

Com relação à educação de adultos, entendeu que existe a abordagem humanista, pragmática, voltada para o aprendiz e para o processo de aprendizagem; e a abordagem crítica, que se preocupa com os resultados da aprendizagem, para a transformação social¹⁰⁶.

Em 1930, a educação profissional, no Brasil, passou a ter uma característica técnica, o que fez a separação do ensino secundário do ensino técnico. Após a eleição de Lula, em 2002,

¹⁰⁴ SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1987; LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990; LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994; BOMFIN, D. *Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

¹⁰⁵ LESNE, M. *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977; SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997; BERTRAND, Y. *Teorias contemporâneas da educação*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. (Coleção Horizontes Pedagógicos, v. 4).

¹⁰⁶ MEAD, G. H. *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Chicago University Press, 1934; LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira, 1965; BLUMER, H. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1969; ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974; DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976; DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976; KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Nova Jersey: Englewood Cliffs; Prentice Hall, 1984; JARVIS, P. *Universities and corporate universities: the higher learning industry in global society*. Londres: Kogan Page Limited, 2001; LINDEMAN, E. C. *The meaning of adult education*. Charleston, S. C.: Nabu Press, 2011; ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1961; ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1969; MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. Nova Iorque: Harper and Row, 1970; KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Association Press, 1980; KNOWLES, M. S. *The adult learner: a neglected species*. Texas: Gulf Publishing Company, 1986; FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000; FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004; BROOKFIELD, S. D. *Facilitating adult learning*. In: MERRIAM, S. B.; CUNNINGHAM, P. M. (Ed.). *Handbook of adult and continuing education*. The Jossey-Bass Higher Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989; BROOKFIELD, S. D. *Transformative learning as ideology critique*. In: MEZIROW, J. & Associates. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000; BROOKFIELD, S. D. *Engaging critical reflection in corporate America*. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & Associates. *Transformative learning in practice: insights from community, workplace and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2010.

ocorreu um processo de “revitalização da educação profissional, mediante aumento dos investimentos e oferta de cursos” (MARINELLI, 2013, p. 136). Contudo, uma grande massa da população brasileira ainda permanecia excluída dos meios educacionais. Esse contexto e as mudanças ocorridas devido ao avanço tecnológico, mudanças na economia, teriam viabilizado o surgimento da educação corporativa.

O pesquisador sustentou que a educação corporativa¹⁰⁷ tem por finalidade elevar o patamar de excelência e de competitividade empresarial, envolvendo uma nova filosofia de atuação e novos parâmetros de atuação para a prática da educação nessas instituições, demonstrando uma preocupação com a formação dos seus empregados, potencializando seus resultados por meio de um processo de aprendizagem ativo e contínuo.

Com Alperstedt¹⁰⁸, compreendeu que a universidade corporativa não deve ser entendida tal qual a conhecemos na Instituição de Ensino Tradicional, pois esta envolve a educação em várias áreas do conhecimento, já a UC oferece conhecimento relacionado ao negócio da empresa, ou seja, à área de atuação da empresa e ao desenvolvimento do conjunto de competências que são necessárias a esse negócio. A expressão universidade é entendida como uma jogada de *marketing*. O termo corporativa deve-se ao fato de associar-se a uma corporação, cujo objetivo principal não é a educação, apesar de considerar a educação estratégica para o alcance dos resultados.

Sobre os modelos de educação corporativa, o pesquisador apresentou o modelo de Meister, pesquisadora americana, e de Eboli, pesquisadora brasileira que partiu do modelo de Meister e o adaptou à realidade brasileira. Em ambos os modelos, a intenção da EC é o desenvolvimento dos colaboradores e da cadeia de valor da empresa de acordo com a estratégia organizacional, e de forma contínua, objetivando o desenvolvimento das competências consideradas críticas para o negócio. Assim, apresentou os princípios de Meister e de Eboli para o sucesso da educação corporativa.¹⁰⁹

O pesquisador salientou que os bancos de desenvolvimento devem se atentar para riscos que o modelo de competência acarreta, pois possuem uma lógica relacionada à lógica do mercado e pouco consideram as funções sociais. O autor também asseverou que os bancos de desenvolvimento devem procurar conciliar a dimensão econômico-financeira com a social

¹⁰⁷ MEISTER, J. C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual por meio das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999; ALLEN, M. *The corporate university*. Nova York: Amacon, 2002; EBOLI, M. P. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

¹⁰⁸ ALPERSTEDT, C. *As universidades corporativas no contexto do ensino superior*. 2001. 215 f. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

¹⁰⁹ Esses princípios já foram apresentados nesta dissertação, na subseção 2.1 – Conceituando Educação Corporativa/Universidade Corporativa.

e a ambiental, destacando o desenvolvimento sustentável. E assim formarem cidadãos, “indivíduos sociais conscientes e profissionalmente capacitados” (MARINELLI, 2013, p. 137).

Sobre avaliação institucional, o pesquisador entendeu que as várias abordagens permitem compreendê-las em duas perspectivas¹¹⁰ – controle, com foco na função econômica, e transformação, com foco na função social. Todavia, compreendeu que, dentre os autores estudados, há o entendimento de que a avaliação tem como funções básicas a descrição, a comparação e o juízo, além de ser um processo metodológico sistemático que oferece uma possibilidade para a tomada de decisão.

Após a análise de vários modelos de avaliação, considerando modelos europeus, norte-americanos e o brasileiro, o autor realizou uma síntese, para propor um modelo de autoavaliação institucional apropriado para os sistemas de educação corporativa de bancos de desenvolvimento, que abrange as dimensões econômica, sociopolítica, ambiental e de gestão, composto por 11 dimensões (Liderança; Estratégia e Planos; Usuários; Sociedade; Informações e Conhecimento; Pessoas; Recursos; Processos; Resultados), 25 fatores e 62 variáveis.

A metodologia usada na pesquisa teve como base nos autores De Bruyne, Herman e Schoutheete¹¹¹, que consideram quatro polos: epistemológico, teórico, morfológico, técnico¹¹². Foi empregado o método analítico-comparativo, além de análise sistêmica e crítica. Analítico, pois este método foi entendido como apropriado para um número pequeno de estudos de caso, além de permitir a compreensão do contexto do objeto estudado; comparativo, porque permite realizar comparações, analisar regularidades, além de continuidade ou descontinuidade; a análise sistêmica, visto que possibilita integrar várias dimensões, tais como social, econômica, ambiental e gestão; e a análise crítica, por permitir uma visão crítica, buscando novos sentidos e interpretações.

¹¹⁰ LEITE, D. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005; GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989; SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

¹¹¹ DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

¹¹² Epistemológico: polo do refletir, pensar, indagar. “Polo das questões, princípios, indagações, possibilitando reflexões sobre o objeto de estudo no sentido filosófico” (MARINELLI, 2013, p. 40). O autor adotou a epistemologia de Bachelard, de que ciência e seu objeto estão em construção. Teórico: polo de definição das hipóteses e elaboração de conceitos. Morfológico: estruturação e formação do objeto, onde acontece a organização dos elementos. Técnico: contribui com procedimentos para coleta de dados. Neste polo, são concebidos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa de campo e análise dos resultados.

Com relação às fontes de pesquisa, em sua forma primária, realizou entrevista semiestruturada, reuniões com grupos focais e aplicação de questionário. Em sua forma secundária, buscou informações por meio de bibliografia disponível na mídia impressa ou eletrônica. Ademais, utilizou o *software Statistical Package for the Social Scienses* para auxílio nas análises de dados e interpretação.

A pesquisa foi realizada em dois bancos de desenvolvimento. O autor entendeu que esses bancos possuem boas práticas para a educação corporativa a partir dos itens analisados, porém constatou que os Sistemas de Educação Corporativa dos bancos analisados ainda estão em transformação.

No mais, o autor compreendeu que a educação corporativa surge devido a uma necessidade de qualificação profissional e à exclusão de parte da sociedade ao acesso às instituições tradicionais de ensino. Contudo, compreendeu que a educação corporativa tal qual proposta por Meister e Eboli possui um enfoque financeiro-econômico, visando ao atendimento das necessidades organizacionais, para que se mantenha competitiva no mercado, e que, para que contribua com a formação de sujeitos críticos, precisa aliar o enfoque social. A autoavaliação institucional auxilia a empresa a analisar se os seus objetivos estão sendo atingidos com os programas de educação.

APÊNDICE B – Sínteses - Dissertações na área de Educação

Título: UNIVERSIDADE CORPORATIVA: A QUESTÃO CURRICULAR EM EMPRESAS NACIONAIS DE GRANDE PORTE

O interesse de pesquisa de Tucci (2009) foi verificar se os motivos que viabilizaram o desenvolvimento da educação corporativa na empresa estão refletidos nos currículos dos cursos dos programas da universidade corporativa.

A autora propôs analisar, também, os motivos de desenvolvimento da EC no Brasil, apresentando o que chamou de “breve histórico” sobre a implantação de universidades corporativas no cenário nacional.

Relatou que o interesse pela pesquisa surgiu a partir do seu histórico acadêmico e se consolidou com a sua experiência profissional, uma vez que lidera projetos sobre educação corporativa. Possui mais de 15 anos de experiência em Recursos Humanos e entende que a educação corporativa possibilita desenvolvimento pessoal e profissional.

A pesquisadora quis saber “Quais os principais objetivos de duas grandes empresas bem-sucedidas no contexto empresarial nacional a criar uma Universidade Corporativa? Como são elaborados um dos principais currículos corporativos dessas empresas que apresentam um modelo estruturado de UC?” (TUCCI, 2009, p. 14).

Tucci foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e defendeu sua dissertação no ano de 2009, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marina Graziela Feldmann¹¹³.

A pesquisadora entendeu que as instituições de ensino tradicional ainda possuem como desafio a adaptação às novas metodologias de ensino-aprendizagem, o que viabilizou o desenvolvimento de UC. Apesar de entender que a educação corporativa não surge para competir com a educação tradicional, acredita que a EC acabou pressionando as instituições tradicionais rumo a mudanças com relação ao currículo mais relacionado ao desenvolvimento de competências técnicas que permitam ao aluno melhor qualificação no mercado de trabalho.

¹¹³ Graduada em Pedagogia, mestre em Educação (Currículo) e doutora em Educação (Currículo), pela PUC-SP. É Professora Titular do Departamento de Fundamentos de Educação da PUC-SP. Diretora da Faculdade de Educação 2001-2008. Pró-Reitora de Graduação 2008-2012. Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo 2013-2015. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo 2015-2017. Coordenadora Institucional do Parfor (Capes-Mec) - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Representante das Instituições Comunitárias junto ao Fórum Estadual Paulista Permanente de Apoio à Formação Docente. Conselheira do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4798684T7>>.

¹¹³ PRAHALAD, C. K. Reexame sw Competências. *HSM Management*, n. 8, ano 2, maio/jul. 1998.

Tucci (2009, p. 4) concebeu que, para as organizações se tornarem mais competitivas no mercado, precisam “que todos caminhem em uma direção só, algo vital para o sucesso a médio e longo prazo de qualquer corporação”. Ou seja, a educação corporativa, além do desenvolvimento das competências, auxilia as empresas no fortalecimento da cultura organizacional.

Em Meister, encontrou um dado, segundo o qual, no final da década de 1980, centenas de UC surgem nos Estados Unidos e, em sua maioria, apresentando ensino virtual.

Tucci (2009) apresentou, a partir das referências de Hitt, Ireland e Hoskisson¹¹⁴, que o cenário competitivo é um dos maiores desafios das organizações, pois elas precisam se adaptar constantemente às mudanças relacionadas à tecnologia, produto e mercado. Outro desafio seria a manutenção do sucesso e da competitividade de uma empresa ao longo dos anos. Ainda em conformidade com os autores, a educação corporativa surgiu como uma maneira de as empresas manterem a competitividade e aperfeiçoarem as competências que são essenciais para a empresa. Os mesmos autores apontam que a inconstância do cenário competitivo se dá devido a três categorias: as grandes mudanças e disseminação da tecnologia; o fato de que o momento atual seria a Era da Tecnologia, em que a difusão da informação acontece em tempo real; e o aumento da intensidade do conhecimento.

Com Prahalad¹¹⁵, apreendeu oito tendências de mudanças no contexto da competitividade mundial que influenciam as empresas com relação às competências, conhecimentos e capacidades. A primeira tendência seria o efeito da globalização, que altera a economia de planejada para a economia de mercado; a segunda seriam as privatizações e desregulamentação presentes nos setores de alta demanda; a terceira, a inconstância do processo produtivo, ou seja, aumentos e reduções de quantidades produzidas; a quarta, a convergência de várias funções em um mesmo produto; a quinta, as fronteiras delicadas entre os setores devido à convergência de produtos; a sexta é apontada como a colaboração entre os concorrentes para que um padrão seja definido; a sétima seria a diminuição entre o produtor e o usuário final, principalmente para os produtos que são comercializados via internet; e a oitava refere-se à conscientização ecológica.

Para Tucci (2009), a educação corporativa pode possibilitar uma nova maneira de educação que busca ponderar as demandas do mercado para desenvolver competências que sejam funcionais, multiculturais e negociais, e que acolham, além das demandas da empresa,

¹¹⁴ HITT, Michael A; IRELAND, R. Duane; HOSKISSON, Robert E. *Administração estratégica: competitividade e globalização*. Tradução de José Carlos Barbosa dos Santos e Luiz Antônio Pedrosa Rafael. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

¹¹⁵ PRAHALAD, C. K. Reexame sw Competências. *HSM Management*, n. 8, ano 2, maio/jul. 1998.

as demandas da cadeia de valor, que se relacionam com a organização, ou seja, clientes, fornecedores, acionistas.

Tucci (2009) compreendeu que a aprendizagem pode ocorrer de diversas maneiras: individualmente, em grupo, com livros, revistas, *sites*, através das emoções, dentre outras possibilidades. Apresentou que a educação corporativa está alinhada à estratégia da empresa e tem por finalidade o desenvolvimento contínuo das competências que são essenciais para garantir a sua competitividade. Contudo, para a pesquisadora, não é o modelo de universidade corporativa “que garante a eficácia das ações e programas educacionais dentro das organizações [...], mas sim como concebem, implementam, monitoram, avaliam e corrigem os percursos formativos internos” (TUCCI, 2009, p. 29). Desse modo, fez uma distinção entre o Treinamento e Desenvolvimento e a educação corporativa; o primeiro tem foco na correção de problemas do passado, e o segundo visa ao desenvolvimento de competências para preparar os funcionários a médio e a longo prazos.

Tucci (2009), a partir das considerações de Allen¹¹⁶, asseverou que as universidades corporativas possuem quatro condições: unidades onde exista apenas treinamento; existência de treinamento e também de desenvolvimento com foco gerencial; presença de cursos com aval acadêmico, desenvolvidos através de parceria com as Instituições de Ensino Superior tradicionais; e cursos com reconhecimento do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior.

De acordo com Meister¹¹⁷, a educação corporativa estaria ancorada em cinco forças: redução da hierarquia, de forma que as empresas estão com o quadro de funcionários mais enxuto, ou seja, reduzido, fazendo com que as pessoas desempenhem várias atribuições; advento da “economia do conhecimento”; conhecimento torna-se obsoleto mais rapidamente, necessitando-se do aprendizado contínuo; importância de manter a empregabilidade devido ao cenário de constantes mudanças; e “mudança fundamental no mercado da educação global” (TUCCI, 2009, p. 39).

Tucci (2009) mencionou que, no Brasil, o desenvolvimento de universidades corporativas se deu na década de 1990, apresentando que, em 2009, havia no país aproximadamente 70 UCs visando à educação continuada dos funcionários e de toda a cadeia de relacionamento da empresa.

¹¹⁶ ALLEN, Mark. *Corporate University Handbook: designing, managing, and growing a successful program*. Nova York: Amacon, 2002.

¹¹⁷ MEISTER, J. C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

A pesquisadora sustentou que a relação da universidade corporativa com a universidade tradicional permite que elas identifiquem as necessidades do mercado de trabalho. Citou Meister para dizer que esta autora entendeu que as UCs podem ser uma ameaça às IES tradicionais, devido à atualização constante dos cursos que são ofertados pelas UCs, fato que poderá, no futuro, modificar o sistema de educação. Todavia, Tucci (2009) afirmou que, no Brasil, a UC não é uma ameaça para a universidade tradicional, visto que não é regularizada pelo MEC e, portanto, não emite certificados acadêmicos. Entendeu que as IES tradicionais possuem um papel fundamental na preparação das pessoas para a sociedade, para o exercício da cidadania. Com relação à diferenciação da universidade corporativa e da universidade tradicional, concebeu: as UCs têm foco em atender aos funcionários da empresa e à cadeia de relacionamento, as universidades tradicionais atendem ao público de forma geral; as UCs visam a desenvolver competências necessárias para a empresa, as universidades tradicionais desenvolvem competências para o mercado de forma mais ampla, com visão sistêmica; as UCs visam a auxiliar na compreensão do que a empresa espera das pessoas com relação ao desenvolvimento de competências e resultados, as universidades tradicionais contribuem para a formação do cidadão, seu papel na sociedade, direitos e deveres.

Segundo a experiência profissional de Tucci (2009), os fatores críticos para o sucesso da universidade corporativa são: o comprometimento dos executivos da empresa com a educação; o fato de a liderança da empresa fazer parte do conselho consultivo da EC; o conhecimento dos custos com treinamento e desenvolvimento; a quebra do paradigma do treinamento tradicional com foco na capacitação para desempenho da tarefa; a diversificação de mídias para a realização dos cursos; com relação à docência, pode ser por meio de desenvolvimento de professores internos (próprios funcionários) e também pela contratação de professores externos; o foco nas atividades de autodesenvolvimento, responsabilizando o aluno por sua formação; a existência de indicadores que demonstrem o retorno das ações educativas; e o fato de a universidade corporativa relacionar-se à estratégia da empresa.

A autora demonstrou que, para Eboli¹¹⁸, os princípios que seriam norteadores de sucesso da UC seriam: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade.

Para Tucci (2009), construir o currículo é importante para refletir sobre a diversidade de alunos existentes, ou seja, suas características sociais, étnicas, formas de conceber o mundo, dentre outros elementos.

¹¹⁸ EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

Argumentou que as universidades corporativas desenvolvem seus currículos a partir da sua prática, ou seja, a prática mostrará as necessidades de acordo com a realidade da empresa, diferentemente das universidades tradicionais, que desenvolvem o currículo a partir da teoria.

No entender de Tucci (2009), nas universidades corporativas, os currículos são as matérias e também os métodos de aprendizagem, de modo que os cursos apresentam uma configuração para desenvolver as competências necessárias para a empresa.

Tucci (2009) realizou pesquisa exploratória, pois, de acordo com Gil¹¹⁹, a pesquisa exploratória é indicada quando se tem interesse em compreender o fenômeno de maneira mais ampla. Escolheu duas empresas, de acordo com a importância das mesmas em relação ao cenário empresarial do Brasil, sendo uma empresa do ramo das telecomunicações e a outra do setor financeiro.

As fontes de pesquisa utilizadas foram: pesquisa documental, com conteúdo disponível na internet, intranet, revistas especializadas, artigos e livros; e aplicação de questionário, com perguntas abertas e fechadas.

A pesquisadora definiu algumas categorias de análise, de acordo com Selltiz *et al*¹²⁰. Essa definição auxiliou na elaboração das perguntas do questionário. Para analisar o currículo das instituições investigadas, Tucci (2009) teve como referência a sua experiência profissional e os conhecimentos adquiridos no Mestrado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Como resultado de pesquisa, apreendeu que o currículo corporativo visa à aplicabilidade, o que faz com que as ações educativas sejam construídas segundo o público-alvo. O currículo corporativo deve alinhar a cultura organizacional e a estratégia da empresa. Apresentou como limitação da sua pesquisa o fato de ter respaldo na experiência da pesquisadora, na sua referência sobre o currículo ideal e na experiência de duas empresas com sucesso no desenvolvimento de currículo corporativo, não permitindo, assim, generalizações das conclusões do estudo.

¹¹⁹ GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

¹²⁰ SELLTIZ, C. *et al*. *Métodos da pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987.

**Título: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO EDUCADOR CORPORATIVO NAS
EMPRESAS: O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA E DA FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA PARA ESSA CONSTITUIÇÃO**

Pereira (2013) investigou a constituição da identidade do educador corporativo, compreendendo a importância da experiência e do conhecimento pedagógico para esse processo.

A pesquisadora relatou sua trajetória profissional de 14 anos de experiência como profissional da área de Treinamento e Desenvolvimento e de Educação Corporativa. Entende que a educação na empresa é uma maneira de ela se tornar mais competitiva no mercado, sendo o educador corporativo um mediador do processo educacional. Em sua opinião, os espaços destinados à educação na empresa visam a capacitar os funcionários em conteúdos que não são disponibilizados pela educação formal. Além disso, sua experiência permitiu a concepção de que a educação corporativa pode contribuir além da visão institucional, ou seja, para o exercício das atividades profissionais, mas também com uma visão acadêmica, que é contribuir “para a autonomia de seus saberes e a marcação de sua presença no mundo” (PEREIRA, 2013, p. 10).

O foco da pesquisa foi no profissional que desempenha na empresa o papel de formação de outros profissionais – o educador corporativo¹²¹. A autora ressaltou que, em algumas organizações, esse profissional desempenha suas atribuições profissionais e acrescenta a elas a função de educador. Outras empresas possuem educador corporativo com dedicação exclusiva para a prática educativa. Para a pesquisadora, poucas são as empresas que se preocupam com a formação do educador e com a sua metodologia em sala de aula.

As questões de pesquisa de Pereira (2013, p. 14) visaram a entender “Quais são os fatores que levam o profissional a assumir este papel? Como as novas atribuições são transformadas em ‘atos de pertencimento’ por esse sujeito (e se realmente são)? Como esses movimentos caracterizam sua constituição identitária, uma vez que seu papel é mediar uma atividade significativa dentro de um processo não formal de educação?”.

Pereira foi aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e defendeu a sua dissertação no ano de 2013, sob a orientação da Prof.^a Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

¹²¹ “Educador não no sentido de docente ou professor, mas aquele que movimenta uma ação educativa intencional em instituições não convencionais de educação, com certo nível de sistematização, propósito e avaliação de resultados de aprendizagem” (PEREIRA, 2013, p. 39).

Pereira (2013, p. 15) apresentou que a ênfase do processo educacional na organização é desenvolver competências importantes para o negócio, ou seja, a “ênfase é dada na dimensão econômica do processo de formação”. Assim, a educação é vista como uma maneira de a empresa aumentar a sua produtividade.

Para contextualizar a educação corporativa no Brasil, com referência em Quartiero e Bianchetti¹²², a autora sustentou que, até os anos de 1970, era vigente no país o modelo de Administração estabelecido por Taylor e Ford. Padrão que entrou em declínio a partir da crise do petróleo em 1973. Nos anos de 1980, a área de Recursos Humanos das empresas visava à qualificação dos funcionários com foco na tarefa. A EC surgiu nos Estados Unidos quando algumas empresas interessadas em se destacar no mercado de economia global desenvolveram esse modelo de educação como maneira de adquirirem vantagem competitiva frente os concorrentes¹²³. Apresentou que, no Brasil, ainda são poucas as publicações sobre o tema. Com Meister, compreendeu os pressupostos da EC: educação voltada para a necessidade da empresa; capacitar, além de funcionários, a cadeia de valor da organização; vários formatos para a situação da aprendizagem (presencial, EAD); e desenvolver sistema de avaliação dos resultados da EC e de retorno do investimento.

Com Libâneo¹²⁴, entendeu que o envolvimento das empresas com a educação demonstra que elas acreditam que a educação formal não qualifica as pessoas com conteúdos de acordo com a necessidade do mundo corporativo. Apontou ser complexa a definição do termo qualificação profissional; contudo, com Franco¹²⁵, apreendeu que, para as organizações, qualificação profissional visa ao aumento da produtividade, com acréscimo em qualidade de produtos ou serviços e, conseqüentemente, ganho na competitividade.

Compreendeu a educação, com base em Libâneo, como um sistema que está vinculado ao econômico, político, produtivo e cultural. Este autor afirmou que a educação pode ocorrer de três formas: informal, com ações não sistemáticas, não planejadas, que não têm um caráter intencional voltado para a educação; formal, estruturada, organizada, planejada intencionalmente; e não formal, intencional, mas possui pouca estrutura, com relações pedagógicas não formalizadas. Para a pesquisadora, a educação corporativa seria esse nível de educação, portanto, uma educação não formal.

¹²² QUARTIERO, E.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.

¹²³ MEISTER, J. C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

¹²⁴ LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

¹²⁵ FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Com relação à educação de adultos, a partir de Simpson¹²⁶, argumentou a existência de muitas teorias sobre o tema. Porém, na maioria das vezes, elas estão relacionadas a duas características: o adulto como autônomo no processo de aprendizagem e a experiência pessoal como recurso de aprendizagem. Brookfield¹²⁷ argumenta que a aprendizagem de adultos acontece em qualquer contexto e valoriza a sua ocorrência em espaços não formais. Dewey¹²⁸, em texto publicado em 1976, já explicitava tal concepção sobre a educação de adultos. Para Roldão¹²⁹, na educação de adultos, deve-se considerar a expectativa do aluno, suas necessidades, além da sua vida pessoal, social e profissional. Com Placco e Souza¹³⁰, entendeu que a aprendizagem é influenciada pelos fatores internos (pessoais) e externos (do ambiente), para que se consiga atingir objetivos definidos.

Para a pesquisadora, a concepção da aprendizagem de Vygotsky¹³¹ também é importante para a compreensão da aprendizagem em adultos.

Como existem poucos estudos relacionados ao educador corporativo, a autora recorreu à bibliografia sobre a formação docente no contexto da educação formal. Percebeu que, nas empresas, a formação do educador corporativo é variável, pois elas quase não exigem títulos acadêmicos para conferir a um profissional o *status* de “educador corporativo”. Esses profissionais são escolhidos pela empresa, na maioria das vezes, de acordo com a finalidade do programa educacional e com a experiência profissional do “candidato a educador corporativo”. A partir de Libâneo, entendeu que o educador corporativo é um profissional, não docente, que, além das atividades inerentes ao seu cargo, possui também a atribuição de dedicar parte do seu tempo a atividades pedagógicas visando à transmissão de conhecimentos relacionados à atividade profissional.

No que tange à experiência, a pesquisadora esclareceu o entendimento que tem desse termo. Fazendo uma ligação entre o pensamento de Dewey e de Vygotsky, entendeu que a experiência acontece em todas as situações da vida social, posto que todos os momentos da vida cotidiana são propícios para a aquisição de conhecimentos e habilidades. Com

¹²⁶ Apud BROOLFIELD, S. D. *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. Londres: Open University Press, 1986.

¹²⁷ BROOLFIELD, S. D. *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. Londres: Open University Press, 1986.

¹²⁸ DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

¹²⁹ ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T. *et al.* (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010.

¹³⁰ PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

¹³¹ Vygotsky concebe dois níveis de desenvolvimento, sendo que o 1º nível é o real ou efetivo, ou seja, o que o indivíduo já sabe fazer, portanto já aprendeu, e o 2º nível de desenvolvimento são as capacidades a serem desenvolvidas.

Heidegger¹³², entendeu a experiência como “fazer alguma coisa”. Com Larrosa¹³³, compreendeu experiência como aquilo que nos toca e nos transforma. Este autor apontou, também, que, no mundo contemporâneo, alguns fatores são responsáveis por prejudicar a aquisição de experiência. Esses fatores seriam “excesso de informação; excesso de opinião; escassez de tempo; excesso de trabalho” (PEREIRA, 2013, p. 44). Para Shulman¹³⁴, o conhecimento adquirido através da educação formal é importante e necessário, contudo, não é suficiente, de modo que os profissionais aprendem com a experiência, com a sua própria prática.

No que se refere ao tipo de aprendizado que o educador corporativo precisa possuir para realizar a sua prática, a autora buscou referências em Shulman: domínio de conteúdos específicos; conhecimento pedagógico de teorias e técnicas sobre o processo de ensinar e aprender; e conhecimento sobre a maneira de ensinar o conteúdo, como os alunos aprendem.

Para a construção da identidade do educador corporativo, com referência em Dubar¹³⁵, há a mobilização dos saberes técnicos do profissional, somados aos saberes práticos, ou seja, adquiridos através da experiência, e aos saberes institucionais, ou seja, os saberes que são específicos daquela empresa onde está situado.

Como fonte de pesquisa para coleta de dados, a autora realizou entrevista semiestruturada¹³⁶ com sete profissionais que trabalham desenvolvendo educação dentro de uma empresa do setor elétrico. As entrevistas foram realizadas individual e presencialmente.

A pesquisadora concluiu em sua pesquisa que o educador corporativo inicia essa atividade na empresa de maneira inusitada, ora por convite do gestor, ora porque descobriu possuir habilidade para ensinar, ora pela exigência do cargo que ocupa. Os educadores corporativos entrevistados apresentaram consciência do seu papel na formação de outros profissionais. Com relação à construção da identidade de educador corporativo, evidenciou que é marcada por percalços, contratempos; “a todo momento rompem ou acomodam novas definições de si mesmo” (PEREIRA, 2013, p. 103). Para a construção da identidade, o educador corporativo utiliza como referência professores ora servindo como modelos, ora

¹³² HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2011.

¹³³ LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

¹³⁴ SHULMAN, L. S. Theory, practice, & the education of professional. *The Elementary School Journal*, v. 98, n. 5, p. 511-526, 1998.

¹³⁵ DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

¹³⁶ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

como antimodelos. Os entrevistados na pesquisa acreditam que possuir mais conhecimento pedagógico os auxiliaria em sala de aula.

Apresentou a distinção da EC e da educação formal: a primeira com foco no lucro institucional e guiada pelo mercado; a segunda, com foco na formação global do ser humano, no desenvolvimento das habilidades cognitivas, no pensamento autônomo e crítico, na formação do cidadão.

Pereira (2013), apesar de entender que o foco da educação corporativa não é a formação do sujeito crítico, reflexivo e com pensamento autônomo, concebeu que a EC acaba atingindo de forma secundária essa finalidade, devido às relações que são estabelecidas no cotidiano. A pesquisadora referenciou autores que conferem à experiência grande importância no processo de formação do sujeito.

Título: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCANDO

Lima (2011) buscou compreender como é realizada a avaliação da aprendizagem nos programas de educação corporativa e identificar a contribuição desses cursos para a melhoria da *performance* profissional. Além disso, pretendeu analisar a coerência entre o Projeto Político-Pedagógico e o método de avaliação realizada.

A pesquisadora entendeu que a realização da avaliação da aprendizagem na educação corporativa ainda é um desafio para as organizações, contudo, constatou que a realização da avaliação dos programas educacionais da EC permitiria o aprimoramento das práticas educacionais.

Para Lima (2011), a trajetória que percorreu antes da realização da pesquisa foi de fundamental importância para o desenvolvimento das questões sobre avaliação na educação corporativa. Desde o final da graduação em Pedagogia, iniciou participação no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará, onde pesquisou sobre a “Educação Corporativa: ações transformadoras da cultura organizacional”. O objetivo de tal pesquisa era compreender a motivação das organizações para o desenvolvimento de programas de educação corporativa. Vários questionamentos surgiram no percurso do referido estudo, o que

culminou na dissertação de mestrado sobre avaliação educacional dos programas de educação corporativa.

Lima (2011, p. 18) investigou “Quais os benefícios gerados pela educação corporativa para a atuação profissional e a organização”.

Lima foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde defendeu sua dissertação no ano de 2011, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca¹³⁷.

A autora entendeu, com Fleury e Oliveira Jr.¹³⁸, que os programas de educação corporativa possuem as finalidades de: desenvolver competências consideradas críticas para a empresa, e, desse modo, não devem focar exclusivamente nas necessidades individuais, mas sim nas estratégias organizacionais; atender aos públicos interno e externo, e não apenas aos funcionários; possibilitar a aprendizagem em vários formatos, e não apenas no modelo de sala de aula; e criar um sistema de avaliação dos investimentos e resultados obtidos com as ações educacionais. Com Gil¹³⁹, apreendeu que a educação corporativa é uma nova modalidade de educação nas empresas, que articula a capacitação profissional à estratégia da empresa, ou seja, a aprendizagem individual e coletiva passa a ser essencial para uma empresa se manter competitiva frente às demais organizações.

A partir de Luckesi¹⁴⁰, compreendeu que a aprendizagem pode acontecer tanto de maneira espontânea, informalmente, nas situações do dia a dia e nas relações com outras pessoas, como de maneira intencional, formal, sistematizada, com a intenção de alcançar objetivos.

Para a pesquisadora, “novos paradigmas da educação” surgem devido à demanda da sociedade. No caso da EC, o que teria originado o seu desenvolvimento teria sido, em parte, o avanço tecnológico e a alteração na concepção de organização. Assim, a EC surge como um meio de as organizações aumentarem a produtividade por meio da aprendizagem organizacional.

¹³⁷ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, e doutora em Educação, pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Estrutura, Política, Gestão, Avaliação de Ensino Aprendizagem, Avaliação Institucional, História da Educação Brasileira, Filgueiras Lima (educador e poeta) e Educação Infantil. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4771061U1>>.

¹³⁸ FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. *Gestão estratégica do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2001.

¹³⁹ GIL, Antônio Carlos. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas, 2008.

¹⁴⁰ LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Destacou que, no Brasil, o Governo federal disponibiliza, por meio do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, a identificação de empresas no território nacional que possuem esse tipo de formação.

Com Aranha¹⁴¹, compreendeu que a educação objetiva a formação e o desenvolvimento da sociedade, auxiliando também para a preservação do conhecimento.

Para uma compreensão histórica do surgimento da educação corporativa, citou Marinelli¹⁴², pesquisador que afirmou que o treinamento no trabalho teve sua origem na Antiguidade, com a transmissão de conhecimento para a realização do ofício dos artesões. Outro ponto de destaque foi o início do século XVIII, com a demanda por trabalho especializado, quando se iniciou um processo de capacitação dos funcionários para o desenvolvimento de suas funções. Porém, somente com Taylor, e sua concepção de produção e alta produtividade, é que culminou na criação da área de Treinamento e Desenvolvimento. Contudo, a globalização e o avanço tecnológico trouxeram mudanças: o controle da empresa passou a ser sobre os resultados, e não mais sobre o processo, como previsto por Taylor. Essas mudanças ocasionaram alteração na concepção de treinamento, que passa a ser entendido como processo de aprendizagem e educação, considerando que o aprendizado provoca uma alteração no comportamento das pessoas, sendo as pessoas consideradas como um diferencial para as organizações competitivas e inovadoras. Assim, surgem as universidades corporativas no final do século XX, com o objetivo de atender às demandas específicas da empresa¹⁴³ e tendo como princípios a gestão por competência e o aprendizado contínuo.

Ainda de acordo com Marinelli, a autora entendeu que o termo universidade está relacionado aos esforços das empresas norte-americanas¹⁴⁴ “em organizar de forma coletiva as informações e aprendizagem para os colaboradores” (LIMA, 2011, p. 38), e não está atrelado ao uso convencional do termo universidade, conforme utilizado na academia. Dessa forma, por vezes, a expressão universidade corporativa é considerada como um artifício mercadológico utilizado pelas empresas.

Lima (2011, p. 54) apresentou um histórico da avaliação educacional desde a Idade Antiga, explicando que a civilização chinesa realizava avaliação escrita como base para “seleção, admissão e promoção no serviço público na China antiga”. Para Aranha, com a

¹⁴¹ ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

¹⁴² MARINELLI, Marcos. *Educação corporativa: um estudo sobre modelos de avaliação de programas*. Fortaleza: Ed. da UFC, 2007. (Coleção Temas em Avaliação, 6).

¹⁴³ MEISTER, J. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

¹⁴⁴ A educação corporativa surgiu nos Estados Unidos.

criação das universidades na Europa, na Idade Média, os exames orais demonstram um tipo de avaliação. Em Vianna¹⁴⁵, apreendeu que Tyler, há mais de meio século, já entendia avaliação como comparação entre o desempenho e o objetivo definido. Para Sriven¹⁴⁶, a avaliação é um processo de levantamento de dados que permitirá análise, e somente depois será determinado um valor ao fenômeno, gerando uma tomada de decisão. Concepção que, segundo Vianna, teria influenciado vários teóricos da avaliação. Para este mesmo autor, o termo avaliação pode ser considerado como: avaliação como métodos de pesquisa para solucionar problemas; e avaliação e pesquisa entendida como campos diferentes.

Com relação aos modelos de avaliação dos programas de educação, a pesquisadora fez uma breve retrospectiva do contexto e dos parâmetros usados por cada autor, pois isso seria a base para o entendimento dos modelos que são usados hoje na avaliação da EC. A 1ª geração (1920-1930) deu ênfase na mensuração, ou seja, desenvolvem instrumentos que permitem avaliar o rendimento escolar. A 2ª geração (1930-1940) deu ênfase na compreensão do objeto a ser avaliado, ou seja, entendimento de que descrever o desempenho dos alunos de forma padronizada poderia avaliar qual o alcance dos objetivos educacionais. A 3ª geração (1960-1970) critica as gerações anteriores, devido à ênfase excessiva nos objetivos, com a crença de que a avaliação deveria acontecer durante o processo. A 4ª geração (início dos anos de 1990) é fundamentada no paradigma construtivista, tendo como “principal característica a negociação inserida em um processo interativo” (LIMA, 2011, p. 59).

Com base em Luckesi, ressaltou que a avaliação da aprendizagem conseguiu uma maior abrangência no cenário nacional, mas é importante que seja utilizada como diagnóstico que permita o crescimento, ou seja, um apoio para que os objetivos com a aprendizagem sejam alcançados.

No que tange à avaliação na EC, a pesquisadora entendeu que é uma importante ação para que se possa analisar as práticas educacionais e reformular os treinamentos, a fim de atingir os objetivos desejados. Com Eboli¹⁴⁷, compreendeu três etapas da avaliação: antes, durante e após o treinamento. A primeira etapa é o diagnóstico, ou seja, o levantamento das necessidades de treinamento. A segunda etapa permitiria avaliar o treinamento durante a sua execução e propor ações corretivas, se necessário. A última etapa é verificação do que os treinandos aprenderam. Para isso, segundo Eboli, a maioria das empresas utiliza o modelo proposto por Kirpatrick – satisfação em relação ao curso; satisfação com relação ao

¹⁴⁵ VIANNA, Heraldo M. *Avaliação educacional: teoria - planejamento - modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

¹⁴⁶ SRIVEN, M. *The methodology of evaluation: perspectives of curriculum evaluation area*. Chicago: Rand McNally and Co., 1967.

¹⁴⁷ EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. 2. ed. São Paulo: Gente, 2004.

conhecimento adquirido; aplicação dos conhecimentos; e retorno do treinamento para a empresa.

A partir de Eboli, percebeu que realizar a avaliação dos resultados das ações educacionais na empresa ainda é um desafio para as organizações.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico, entendeu, com Peter¹⁴⁸, que ele não está relacionado a uma escola, a uma universidade, mas sim a um modelo de sociedade que se deseja construir. Embora possa existir um sentido mais restrito de se pensar o PPP, ou seja, relacioná-lo a uma instituição, a pesquisadora refletiu que ele recebe influência da sociedade na qual está inserido. Ainda segundo Peter, a compreensão de um projeto como pedagógico implica dizer que ele se preocupa em problematizar o processo de ensinar, em entendê-lo como um processo de formação, e não somente de preparação técnica. Explicou que o lado político do projeto pedagógico “trata dos fins e valores críticos inseridos em uma organização” (LIMA, 2011, p. 81). Desse modo, asseverou que a construção do PPP deve ser realizada pelas pessoas que fazem parte da instituição, pois elas vivenciam as ações pedagógicas daquele local, e, assim, irá retratar a realidade e a identidade da organização. O referencial teórico utilizado para a construção do PPP, assim como para o desenvolvimento da avaliação, deve estar em conformidade com o que a organização concebe sobre sociedade.

A autora realizou pesquisa exploratória, quantitativa e qualitativa. Para a coleta de dados, utilizou questionário. Para a análise dos resultados, empregou o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 15.0 e análise de conteúdo. A amostra foi composta por 210 treinandos de quatro organizações em Fortaleza – Federação da Indústria do Estado do Ceará, Sindicato da Construção Civil do Ceará, Universidade Unimed Fortaleza e Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

A avaliação de reação, conforme proposto por Kirkpatrick¹⁴⁹, foi entendida como prática avaliativa. Os treinandos entendem que os temas abordados nos cursos relacionam-se às atividades do dia a dia. A troca de experiências com os colegas durante o curso foi apontada como algo importante para a aprendizagem. Resultados indicam que os treinandos avaliam os cursos de maneira positiva. Com relação ao PPP, ele ainda está em construção em algumas organizações.

A contextualização histórica é relevante para Lima (2011), posto que a autora contextualizou o cenário mundial que gerou a mudança da concepção de Treinamento e

¹⁴⁸ PETER, Maria da Glória Arrais. *Planejamento Institucional e Projeto Pedagógico nas Universidades Federais Brasileiras*. 2007. 558 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

¹⁴⁹ KIRKPATRICK, Donald. *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2003.

Desenvolvimento para a compreensão de educação corporativa. Ademais, procurou compreender historicamente o percurso da concepção de avaliação e dos modelos de avaliação, objetivando o entendimento da compreensão que se tem hoje.

Sobre a concepção de educação corporativa, entendeu que está atrelada à estratégia do negócio, visando à melhoria da competitividade da organização. Novos paradigmas surgem devido à demanda da sociedade. Nesse aspecto, a EC teria surgido como demanda do capitalismo, pelas mudanças na forma do processo produtivo, considerando que a aprendizagem contínua é importante para a manutenção e a diferenciação das empresas no cenário competitivo.

Título: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POLICIAIS MILITARES SOBRE EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA REDE EAD/SENASP

Sousa (2012) investigou sobre a educação corporativa da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), onde os cursos de educação continuada são ministrados por meio de ensino a distância a todos os agentes de segurança pública (bombeiros, policiais militares, policiais civis, guardas municipais). Seu interesse voltou-se para as representações sociais dos policiais militares com relação ao ensino a distância e sua contribuição para o exercício profissional.

A pesquisadora é profissional militar, graduada em Pedagogia. A partir da sua experiência como discente em cursos de educação a distância oferecidos pela Rede de Educação a Distância da Secretaria Nacional de Segurança Pública e da docência exercida em plataforma EAD, ela se interessou “pelas questões da aprendizagem mediadas pelas tecnologias” (SOUSA, 2012, p. 21).

Sousa (2012, p. 24) indagou: “A educação a distância dá conta das necessidades sócio-formativas do profissional da segurança pública na estrutura do Estado? A modalidade de educação a distância é um elemento significativo para o processo de formação do profissional de segurança pública? Quais as representações sociais do agente de segurança pública com relação à formação profissional a distância? Quais os desdobramentos dos cursos da Rede EAD/SENASP na prática profissional cotidiana e nas relações sociopolíticas do policial militar?”.

Sousa foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde defendeu a sua dissertação no ano de 2012, sob a orientação da Prof.^a Dra. Cassandra Ribeiro Joye¹⁵⁰.

Sousa (2012) afirmou que, apesar de a educação a distância ter tido ascensão com o avanço da tecnologia, compreendeu, em Nunes¹⁵¹, que o surgimento desse tipo de educação teria ocorrido em 1728, na *Gazette* de Boston, nos Estados Unidos, onde ocorria o envio semanal de lições ministradas por Calleb Phillips para os alunos matriculados no curso. Moore e Kearsley¹⁵², por sua vez, apontam como possível marco de surgimento da educação a distância o ano de 1878, quando o bispo John H. Vicent ministrava um curso por correspondência.

A pesquisadora entendeu que, devido às grandes mudanças tecnológicas e sociais, a educação corporativa surgiu com o desafio de ultrapassar a área de Treinamento e Desenvolvimento, objetivando, além da formação inicial do funcionário, a formação continuada. A EC se utilizou da educação a distância como modalidade de ensino associada à educação presencial. A pesquisadora relatou que, no ano de 2005, a Secretaria Nacional de Segurança Pública desenvolveu, em parceria com a Academia Nacional de Polícia, uma rede de educação a distância, denominada Rede Nacional de Educação a Distância, com a finalidade de proporcionar educação continuada aos seus integrantes e suplantando limitações geográficas e sociais que pudessem existir entre os profissionais de segurança pública no Brasil.

A autora fez um levantamento bibliográfico sobre pesquisas relacionadas à formação do profissional de segurança pública, mas foram poucos os trabalhos mapeados, três no total, e nenhum deles tem como foco a formação do policial militar e do bombeiro militar, principalmente com relação aos “aspectos pedagógicos e sua repercussão no conjunto da educação policial” (SOUSA, 2012, p. 20).

¹⁵⁰ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre e doutora em Engenharia de Produção, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou um ano de estágio doutoral na *Université de Genève-UNIGE/TECFA: Technologies de la Formation e de l'Apprentissage*. Coordena o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como projetos de Pesquisa e Desenvolvimento na área de EAD no Instituto Federal do Ceará (IFCE). Coordena a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do Fortalecimento dos Sistemas Públicos de Educação Profissional e Tecnológica. Áreas de atuação predominantes em docência e projetos: Educação a Distância, Informática Educativa, Produção e Avaliação de Materiais Didáticos Digitais, Didática e Metodologias de Ensino, Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703655A6>>.

¹⁵¹ NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA Marcos (Org). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

¹⁵²

Apresentou a teoria das representações sociais, que surgiu em meados da década de 1960, com o psicólogo Serge Moscovici e a publicação da obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”. “Uma abordagem que favorece analisar os aspectos individuais e sociais no contexto real da vida social” (SOUSA, 2012, p. 28). Entendeu, com Duveen¹⁵³, que Durkheim abordava as representações sociais como formas estáveis de compreensão coletiva; já Moscovici compreendeu as representações sociais em sua diversidade de ideias coletivas. Portanto, o último estudioso “situa a teoria das representações sociais no eixo das contradições sociais [...], na heterogeneidade das mudanças e transformações contínuas de onde emergem o não-familiar” (SOUSA, 2012, p. 29). Moscovici¹⁵⁴ acreditava que a sociedade se caracteriza pelos aspectos políticos, econômicos, psicológicos, e que existem dois universos – universos consensuais e universos reificados –, sendo as representações sociais o limite entre eles.

Com Almeida¹⁵⁵, entendeu que, no Brasil, a teoria das representações sociais surgiu na década de 1980, quando alunos fizeram doutorado na França em 1970 e aprenderam sobre a teoria das relações sociais de Moscovici.

A partir de Jodelet¹⁵⁶ e Lane¹⁵⁷, asseverou que as representações sociais são explicações, crenças, ideias, que permitem lembrar um objeto, acontecimento, pessoa. As representações sociais, portanto, são resultado da interação entre as pessoas, mediadas pela comunicação, e surgem na vivência, no dia a dia dos indivíduos. Ainda de acordo com Jodelet, as representações sociais são desenvolvidas devido à necessidade de se adaptar ao mundo e às suas ideias, e de dominá-lo física ou intelectualmente.

Segundo Moscovici, as representações sociais acontecem por meio da objetivação e da ancoragem. Na objetivação, conceitos abstratos são transformados em imagens concretas, havendo duas fases: transformação icônica, quando se associa um conceito a uma imagem, e naturalização, quando a imagem se transforma em algo concreto. A ancoragem é transformar algo não comum em algo familiar, próximo.

¹⁵³ DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

¹⁵⁴ “Nos universos reificados [...] circulam as ciências que procuram trabalhar com objetividade, dentro de teorizações abstratas [...] nos universos consensuais estão as práticas interativas do dia-a-dia, que produzem as representações sociais, que são as teorias do senso comum” (SOUSA, 2012, p. 30).

¹⁵⁵ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

¹⁵⁶ JODELET, Denise. Representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro. Ed. da UERJ, 2001.

¹⁵⁷ LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de representação social. In: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Para o estudo de Sousa (2012), foi utilizada como referência a corrente de pesquisa liderada por Doise, que parte da teoria de Moscovici e possui uma perspectiva sociológica das representações sociais. Essa abordagem enfatiza que “a inserção social os indivíduos atua como fonte de variação das representações” (SOUSA, 2012, p. 38). Tal proposta pretendeu mostrar a influência entre o individual e o social, compreendendo que as pessoas possuem crenças e valores influenciados pelas suas posições e interação social, as quais influenciam suas ações no mundo.

Com relação à formação policial no Brasil, a pesquisadora compreendeu, com Espartano¹⁵⁸, por meio de relatos de historiadores da educação brasileira, que, no período colonial, existia um descaso da metrópole com relação à formação dos policiais. O interesse pela formação do policial começou a preocupar Portugal quando ocorreram as invasões, nas terras brasileiras, de flamencos, ingleses e franceses. Porém, o interesse era pela formação quantitativa, e não qualitativa, dos quadros. A partir de 1822, com a mudança da Família Real para o Brasil, a formação policial passou a ser uma preocupação de Portugal, iniciando-se o ensino de “matemática, física, artilharia, navegação, desenho além de francês” (SOUSA, 2012, p. 43). Posteriormente, foram criadas a Escola da Marinha e o Colégio Naval.

No que tange ao conceito de currículo, a autora utilizou como referencial Young¹⁵⁹, Moreira¹⁶⁰ e Silva¹⁶¹. Com Silva, entendeu que a concepção de currículo teve modificações de acordo com as teorias. A teoria tradicional preocupa-se com as disciplinas, com uma concepção mecânica de currículo influenciada pela teoria de Taylor. A teoria crítica surge na década de 1960, influenciada pelo sociólogo Michael Young, e pelos franceses Althusser, Bourdieu e Passeron, dentre outros. No Brasil, foi influenciada pelas ideias de Paulo Freire e pela teoria de Marx, privilegiando a análise crítica do currículo e buscando refletir sobre “a educação e a produção, a contribuição da escola para a reprodução capitalista” (SOUSA, 2012, p. 45). As teorias pós-críticas debatem sobre o multiculturalismo das relações de gênero, de etnia, dentre outros aspectos.

Com relação à formação profissional militar, somente no ano 2000 surgiu o primeiro documento de nível nacional para orientar as ações de formação policial. Nos anos de 2005, 2007 e 2009, foram realizados seminários para debater a matriz curricular. Na pesquisa de

¹⁵⁸ BLOG ESPARTANO. Disponível em: <<http://www.blogespartano.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

¹⁵⁹ YOUNG, Michael. Os estudos do currículo e o problema do conhecimento: atualizar o iluminismo? In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). *Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA, 2010.

¹⁶⁰ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago. 2009.

¹⁶¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Sousa (2012), foi utilizada a versão de 2009. Essa matriz apresentou princípios para a formação do policial no Brasil, abrangendo competências cognitivas, competências atitudinais e competências operativas. A matriz enfatizava a metodologia de Perrenoud¹⁶², pela qual “a aprendizagem se dá com a construção/reconstrução do conhecimento e da avaliação e produção (pelo discente)” (SOUSA, 2012, p. 54), com ênfase na vivência, na experiência do aluno para desenvolver as competências.

A educação corporativa foi entendida, a partir de Eboli¹⁶³ e Meister¹⁶⁴, como o desenvolvimento de pessoas por competências. O aprendizado contínuo é um dos objetivos dessa educação, de modo que a empresa passa a planejar, estruturar e executar a formação de seus profissionais. A pesquisadora afirmou que, em se tratando de segurança pública, esse modelo formativo já existia antes mesmo do desenvolvimento da concepção de educação corporativa, pois tanto as instituições formais quanto as informais, ou seja, escolas técnicas, universidades, escolas tradicionais, dentre outras, não ofereciam cursos para formação dos profissionais militares.

No que se refere à crítica sobre a educação corporativa, a autora apresentou o posicionamento da academia sobre a competência da empresa para assumir a formação do trabalhador. Segundo Barato¹⁶⁵, como as instituições de ensino tradicionais não desenvolvem competências essenciais para o trabalho, a educação corporativa surgiu com a finalidade de formar os trabalhadores em conformidade com o objetivo estratégico da empresa. Na visão de Bayma¹⁶⁶, o objetivo da educação corporativa é aumentar o capital intelectual da empresa.

A respeito da educação corporativa e da educação a distância, a pesquisadora entendeu esta última como uma modalidade de formação que está além da sala de aula física, intermediada pela tecnologia. Assim, a educação corporativa e a educação a distância são uma oportunidade de formação profissional, visto que, de acordo com Litto¹⁶⁷, o perfil do aluno EAD é condizente com o esperado de um profissional para o mercado de trabalho.

¹⁶² PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-34.

¹⁶³ EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

¹⁶⁴ MEISTER, Jeanne. *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books, 1999.

¹⁶⁵ BARATO, Jarbas Novelino. *Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho*. São Paulo: SENAC, 2004.

¹⁶⁶ BAYMA, Fátima. Educação a distância e educação corporativa. In: BAYMA, Fátima (Org.). *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

¹⁶⁷ LITTO, Frederic M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. *ETD – Educação Telemática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 108-122, jun. 2009.

A autora fez uma pesquisa descritiva, com abordagem metodológica. Segundo Menga e Ludke¹⁶⁸ e Trivinões¹⁶⁹, na abordagem metodológica as informações devem ser interpretadas de forma ampla, “dentro do contexto do problema da pesquisa, e com obtenção de dados descritivos, preocupando-se em relatar a perspectiva dos interlocutores da situação investigada” (SOUSA, 2012, p. 77). Também em conformidade com Gil¹⁷⁰, o objetivo da pesquisa descritiva é descrever as características de determinada população/fenômeno.

A pesquisadora realizou um estudo de caso na Polícia Militar do Piauí. Trabalhou com a categoria de policial soldados, aplicando, na 1ª etapa, em 95 soldados, um questionário de perguntas abertas e fechadas. Na 2ª etapa, realizou entrevista semiestruturada com 11 policiais soldados. Para a análise das entrevistas, utilizou Bardin¹⁷¹ como referência.

A pesquisadora concluiu que a Rede Nacional de Educação a Distância possui significativa importância na formação continuada dos profissionais estudados, mas ultrapassa o limite do conhecimento técnico para o desempenho profissional, pois atua na formação de “homens e mulheres e, sobretudo, para a qualificação da prestação de serviço de segurança pública à sociedade” (SOUSA, 2012, p. 127). Apontou que a rede possui fragilidades e precisa de estudos mais aprofundados, contudo, mesmo assim, por se tratar de um estado como o Piauí, que tem carência de cursos voltados para a formação continuada, a rede tornou-se então produtiva para a formação e a atuação profissional. Avaliou que a sua dissertação vai na contramão dos discursos que discutem a efetividade ou não da educação a distância, e acredita ser necessário o aprofundamento no estudo das representações sociais e da educação a distância, pois qualquer julgamento pode ser inapropriado considerando os resultados da pesquisa.

¹⁶⁸ LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

¹⁶⁹ TRIVINOS, A. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

¹⁷⁰ GIL, Antonio Carlos. Pesquisa social. In: GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2006.

¹⁷¹ BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.

**Título: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COMO FATOR DE
INSTITUCIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA INDÚSTRIA
DA PARAÍBA - UCIP**

Raposo (2006) estudou o processo de institucionalização da Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba (UCIP), analisando os processos de aprendizagem e sua influência na institucionalização da UCIP.

A pesquisadora quis conhecer “Até que ponto os processos de aprendizagem, desenvolvidos na Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba – UCIP, mantida pela Federação das Indústrias do Estado da Paraíba, intervêm no processo de institucionalização daquela organização” (RAPOSO, 2006, p. 12).

Raposo foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e defendeu a sua dissertação no ano de 2006, sob a orientação da Prof.^a Dra. Eda Castro Lucas de Souza¹⁷².

Em seu texto, afirmou que a institucionalização da UCIP está inserida na conjuntura da globalização, na qual há a exigência por mudanças tanto no âmbito pessoal quanto no organizacional. Campos¹⁷³ foi citado pela pesquisadora para abordar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho/produção, a partir do entendimento que esse autor tem da existência de três revoluções industriais: a 1^a, no final do século XVIII, caracterizada pela mecanização; a 2^a, a partir do século XIX, com novas formas de energia e gestão; e a 3^a, com a globalização dos mercados e novas formas de organização da produção e do trabalho. Entendeu, com Matheus e Candy¹⁷⁴, que a sociedade do conhecimento é uma transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial.

Raposo (2006) apresentou essa contextualização inicial para deixar claro que, na era do conhecimento, a aprendizagem e a gestão do conhecimento são percebidas como um diferencial tanto para o sucesso quanto para a manutenção de uma organização. A partir desse

¹⁷² Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília/FLACSO, com pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na *École des Hautes Etudes Commerciales de Montreal*, Canadá, no CERGAM (Equipe *Management International* - FEA), na *Université Paul Cézanne*, Aix-Marseille III, e no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Portugal. Realiza pesquisas na área de Administração e Educação. Atua na área de Educação (Gestão do Ensino Superior) e Administração (Cultura, Inovação e Empreendedorismo). Docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4789161A3>>.

¹⁷³ CAMPOS, R. A terceira revolução industrial. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 jul. 1999. Disponível em: <<http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/jornal/c/campos1.doc>>.

¹⁷⁴ MATTHEUS, J. H.; CANDY, P. C. New dimensions in the dynamics of learning and knowledge. In: *Understanding learning at work*. Londres: Routedge, 1999. cap. 4.

pensamento, a pesquisadora citou Delors¹⁷⁵ para apreender, com esse autor, que a formação inicial não mais atende a necessidades profissionais nem dos cidadãos. Aparece, aqui, uma crítica ao sistema de ensino tradicional – nível básico e ensino superior. O Relatório de Delors aborda que o mundo globalizado necessita de uma sociedade educativa, na qual a aprendizagem ocorra em qualquer lugar. Assim, a educação ao longo da vida tem uma perspectiva mais ampla, pois vai além da profissionalização do adulto e tem objetivos diversos. Para Delors, a aprendizagem possui quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Portanto, com Delors, a pesquisadora compreendeu que a questão da aprendizagem é mais ampla do que a formação inicial e o desenvolvimento no mundo do trabalho, posto que a aprendizagem faz parte da existência humana e é condição desta. Contudo, esclareceu que a aprendizagem no ambiente do trabalho ganha destaque por ser nesse local que o indivíduo passa a maior parte do seu tempo.

Para ampliar a percepção sobre a concepção da aprendizagem, Raposo (2006) fez referência a outros autores, tais como: Pozo¹⁷⁶, que entende a aprendizagem como mecanismo adaptativo ao meio, capaz de mudar comportamentos e incorporar cultura; Barnet¹⁷⁷, que concebe que a aprendizagem ocorre de maneira formal, informal, cognitiva, operacional e experimental; e Illeris¹⁷⁸, para quem compreender a aprendizagem requer conhecer e analisar os processos psicológicos, havendo três abordagens que procuram desvendar essa questão: histórico-cultural; teoria crítica, tendo Freud como seu representante no aspecto individual e Marx na esfera social; e educação humanista de adultos.

A questão principal da dissertação de Raposo (2006) foi compreender a aprendizagem que acontece no ambiente do trabalho, dando ênfase aos pesquisadores que estudam esse tipo de aprendizagem: Sheehan¹⁷⁹, que analisa a relação entre mudança organizacional e aprendizagem; Barnet, que conceitua que aprendizagem e trabalho não são sinônimos, mas estão relacionados, na medida em que a aprendizagem ocorre no trabalho e o trabalho envolve-se com a aprendizagem; Illeris, que diz que as pessoas que estão inseridas na aprendizagem do ambiente do trabalho são adultas, e, por isso, precisam ser consideradas,

¹⁷⁵ DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 2000.

¹⁷⁶ POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

¹⁷⁷ BARNET, R. Learning to work and working to learn. In: *Understanding learning to work*. Londres: Routledge, 1999. cap. 4.

¹⁷⁸ ILLERIS, K. Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, v. 15, n. 4, p. 167-178, 2003.

¹⁷⁹ SHEEHAN, M. J. Learning as the construction of a new reality. *Journal of Workplace Learning*, v. 16, n. 3, p. 179-196, 2004.

pois os adultos selecionam o que querem aprender; Bastos e Lima¹⁸⁰, que distinguem duas correntes que se interessam pelo estudo da aprendizagem no âmbito do trabalho – uma corrente formada por consultores e pesquisadores de empresa, que possuem uma metodologia focada na prática e orientada para a ação, e outra corrente formada por pesquisadores acadêmicos, com foco na análise dos processos da organização que aprende.

A dissertação de Raposo (2006) possui metodologia descritiva, crítica e analítica.

A autora salientou que, no entendimento da aprendizagem organizacional, existe um ponto de tensão, ou seja, de discordância com relação à expressão “organização que aprende”. Citou Bastos e Lima, os quais evidenciaram as seguintes divergências entre autores: alguns pesquisadores não aceitam a possibilidade de a empresa aprender, pois a aprendizagem é um privilégio do ser humano; outros, como Pantoja¹⁸¹, com base em Tsang, acreditam que a aprendizagem ocorra a nível individual, mas também a nível organizacional, na medida em que somente a aprendizagem individual não resulta em aprendizagem organizacional, sendo que esta pode ocorrer por meio da interação das pessoas na organização; outros, como Mattheus e Candy¹⁸², entendem a organização como entidades orgânicas que aprendem, sendo o local de trabalho um espaço formal para promover processos de aprendizagem. Portanto, o entendimento sobre a aprendizagem organizacional é complexo, mas, apesar desse fato, recorrendo a Eboli¹⁸³, Meister¹⁸⁴, Tarapanoff¹⁸⁵ e Formiga¹⁸⁶, a autora esclareceu que o interesse pela questão da aprendizagem não é novo no âmbito das empresas, tendo sido desenvolvido pela área de Treinamento e Desenvolvimento, gerenciada pelo setor de Recursos Humanos. Todavia, a universidade corporativa surgiu com o objetivo de criar uma aprendizagem contínua e desenvolver competências que sejam consideradas críticas para a estratégia do negócio, e essa não era uma preocupação da área de T&D.

Referenciou Meister, para distinguir as ações de T&D das ações da universidade corporativa. As primeiras são reativas, fragmentadas, operam no nível tático, a

¹⁸⁰ BASTOS, A. V.; LIMA, A. *Educação continuada em contextos organizacionais – ECCO 1 e 2*. Brasília: SESI Nacional, 2002.

¹⁸¹ PANTOJA, M. J. *Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua: uma análise multinível*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

¹⁸² MATTHEUS, J. H.; CANDY, P. C. New dimensions on the dynamics of learning and knowledges. In: *Understanding learning to work*. Londres: Rouledge, 1999. cap. 4.

¹⁸³ EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

¹⁸⁴ MEISTER, J. C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

¹⁸⁵ TARAPANOFF, K. Panorama da educação corporativa no contexto internacional. In: MDIC. *Educação corporativa: contribuição para a competitividade*. Brasília: MDIC, 2004.

¹⁸⁶ FORMIGA, M. Da educação a distância à educação corporativa: o que está acontecendo nas empresas e escolas do Brasil. In: MDIC. *Educação corporativa: contribuição para a competitividade*. Brasília: MDIC, 2004.

responsabilidade é centrada no instrutor e no diretor de treinamento, o público é amplo, mas limitado à própria empresa, e o foco é o aumento das qualificações profissionais. As UCs, por sua vez, são proativas, operam no plano estratégico, de forma coesa e centralizada, a responsabilidade é compartilhada pela administração e funcionários, os currículos são personalizados, o público-alvo abrange a cadeia de fornecedores e clientes, e o foco é o aumento do desempenho no trabalho.

Raposo (2006) retratou que, no Brasil, a universidade corporativa ganhou espaço na década de 1990. Segundo a autora, o Ministério da Indústria e Desenvolvimento promoveu eventos com a finalidade de discutir sobre a universidade corporativa, sendo criada, em 2004, uma Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC). No entanto, argumentou que, embora a universidade corporativa esteja em expansão no Brasil, por ser um fenômeno recente, ainda precisa de estudos acadêmicos para lhe dar suporte, e entendeu que a universidade corporativa ainda não configura um campo organizacional, conforme estabelecido por DiMaggio e Powel¹⁸⁷, como um “conjunto de organizações que compõem uma área reconhecida na vida institucional” (RAPOSO, 2006, p. 34). Por ainda não se configurar como campo organizacional, entendeu, com Vargas¹⁸⁸, que a universidade corporativa enfrenta desafios, tal como estabelecer a melhor maneira de estruturá-la para agregar valor à organização. Com Fernandes¹⁸⁹, apreendeu que o termo “universidade”, no conceito de universidade corporativa, não se configura como a universidade tal qual a conhecemos no ensino superior, pois esta abrange várias áreas do conhecimento, e a universidade corporativa está interessada no conhecimento necessário à empresa que representa, ou seja, no negócio, de tal sorte que o termo universidade é um artifício de *marketing*.

A partir do modelo de análise institucional de Esman e Blaise¹⁹⁰, configurado para compreender como algumas organizações se desenvolvem e são reconhecidas nas suas áreas de atuação, enquanto outras não conseguem o mesmo reconhecimento, pretendeu analisar o processo de institucionalização da UCIP. O modelo de Esman e Blaise analisa as variáveis internas e externas da organização para melhor compreensão do processo de

¹⁸⁷ POWELL, W.; DIMAGGIO, P. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

¹⁸⁸ VARGAS, M. R. M. Universidade corporativa: diferentes modelos de configuração. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 373-379, 2003.

¹⁸⁹ FERNANDES, G. *Análise comparativa entre a universidade corporativa da Caixa e o modelo de Meister*. 2005. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

¹⁹⁰ SOUZA, E. C. L. *Escolas de Governo do Cone Sul: Estudo Institucional INAP (Argentina) e da ENAP (Brasil)*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – FLACSO, Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

institucionalização, considerando como variáveis internas: liderança, doutrina, programa, recursos e estrutura interna. Como variáveis externas, estão as características da organização que viabilizam a interação com o meio ambiente (vínculos e transações).

A pesquisa de Raposo (2006) foi denominada como exploratória e descritiva. A autora optou por realizar um estudo de caso, conforme referenciado em Yin¹⁹¹, como um procedimento metodológico apropriado para estudar um caso raro, pois entende que a UC é um modelo de organização recente no Brasil e a UC pesquisada possui a especificidade de atender ao público interno (voltada para o desenvolvimento das competências internas) e ao público externo (desenvolver competências para as indústrias), configurando, assim, conforme estabelecido por Eboli, uma UC setorial. A escolha da instituição pesquisada está relacionada ao local de trabalho da pesquisadora. Como fonte primária, foi realizada entrevista com os mantenedores, colaboradores e parceiros/conselho consultivo da UCIP. A análise das informações teve como referência o modelo de Sheehan. A análise documental foi utilizada como procedimento complementar.

Como resultado, a autora chegou à conclusão de que o processo de institucionalização da UCIP não está consolidado. Um dos fatores para isso é o pouco tempo de funcionamento, além da instalação da UCIP e do fato de o campo organizacional da universidade corporativa, conforme concepção apresentada, não estar institucionalizado, também em função do seu pouco tempo de existência no Brasil. Portanto, a pesquisadora asseverou que a concepção de universidade corporativa não tem, de forma consolidada, princípios e regras comuns que ofereçam suporte à instalação de universidades corporativas nas empresas. E concluiu, conforme Matheus e Candy, que a UCIP é uma organização que aprende, visto que a organização desenvolve oportunidades de aprendizagem contínua, tanto formal quanto informal, e em nível individual e grupal.

Título: EDUCAÇÃO CORPORATIVA NATURA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PESSOAS

Santos (2007) investigou os papéis exercidos pelas universidades corporativas e suas relações com instituições de ensino superior.

¹⁹¹ YIN, K. Robert. *Estudo de caso: planejamento e método*. São Paulo: Artmed, 2001.

As interrogações do autor foram: “Qual a importância e o papel das Universidades Corporativas para as organizações? Qual o papel das Instituições de Ensino Superior – IES – para a institucionalização dessas unidades de ensino?” (SANTOS, 2007, p. 13).

Santos foi aluno do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e defendeu a sua dissertação no ano de 2007, sob a orientação da Prof.^a Dra. Eda Castro Lucas de Souza.¹⁹²

Apresentou, em sua pesquisa, o fato de a Revolução Industrial ter provocado mudanças no processo produtivo e na sociedade de maneira geral, possibilitando a expansão dos espaços formais educativos, escolas, para uma maior parte da população. Ainda fornecendo dados de contexto ao leitor, Santos (2007) afirmou que, com os avanços tecnológicos ocorridos no século XX, a educação passou a ser entendida como uma necessidade estratégica para o desenvolvimento da sociedade. Todavia, argumentou que os sistemas formais de educação possuem vulnerabilidade, tais como: acesso e permanência dos alunos no ensino, qualidade do ensino, alto índice de analfabetismo no Brasil, dentre outras. Por esses motivos de fragilidade do ensino tradicional e pela exigência de um novo perfil profissional para os trabalhadores, o autor entendeu, com Delors¹⁹³, que a concepção de educação ao longo da vida é uma oportunidade para os trabalhadores terem acesso a outras formas de educação.

Santos (2007) mencionou que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) elaborou um documento denominado “Mapa Estratégico da Indústria”, no qual apoia práticas de educação continuada, com a finalidade de fortalecer a educação profissional. Esse documento argumenta que a promoção de ações educativas na empresa e/ou o desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino superior tradicionais possibilitaria ao setor produtivo o desenvolvimento de competências necessárias para a evolução das empresas e pessoas.

Buscando compreender várias concepções sobre a educação ao longo da vida e a educação continuada, o pesquisador encontrou referência em alguns autores. Com Meister¹⁹⁴, entendeu que a vida das pessoas não é dividida em um tempo dedicado à escola/educação, e

¹⁹² Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília/FLACSO, com pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na *École des Hautes Etudes Commerciales de Montreal*, Canadá, no CERGAM (Equipe *Management International* - FEA), na *Université Paul Cézanne*, Aix-Marseille III, e no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Portugal. Realiza pesquisas na área de Administração e Educação. Atua na área de Educação (Gestão do Ensino Superior) e Administração (Cultura, Inovação e Empreendedorismo). Docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4789161A3>>.

¹⁹³ DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

¹⁹⁴ MEISTER, J. C. *Educação corporativa*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

outro dedicado ao trabalho, mas a educação está presente em todos os momentos da vida. Com Zabalza¹⁹⁵, percebeu que a formação contínua ultrapassa a vida escolar e formal, pois está ligada, também, à realização pessoal, profissional, “indo além de uma simples adaptação do indivíduo ao trabalho” (SANTOS, 2007, p. 35). Para Zabalza, a educação contínua não está amarrada ao “neoliberalismo industrial”, apesar de as empresas se utilizarem dessa formação para conseguirem melhores resultados e maior competitividade. Assim, no seu entendimento, a educação continuada ultrapassa o enfoque capitalista e vincula-se ao desenvolvimento da pessoa no que diz respeito ao ser humano.

Como os termos educação continuada e educação ao longo da vida aparecem nos textos de forma confusa e, por vezes, sem uma definição clara, Santos (2007) procurou referência em Vargas e Abbad¹⁹⁶ para distinguir essas expressões. Compreendeu, então, que a educação ao longo da vida está vinculada a todo o processo de aprendizagem que ocorre durante a vida de uma pessoa e envolve todos os aspectos humanos, já a educação continuada relaciona-se à atualização, a conteúdos específicos. Santos (2007) fez uma reflexão crítica, pois, em seu entender, muitas vezes, os termos são utilizados sem uma preocupação exata com o sentido de cada expressão.

Ademais, citou outros pesquisadores para evidenciar a complexidade de concepções e entendimentos sobre a educação. Com Kliksberg¹⁹⁷, entendeu que a educação é um fator que permite a mobilidade social, contudo, o acesso à educação ainda não é igual para todos, principalmente no que diz respeito a uma educação de qualidade. Já Illich¹⁹⁸ afirma que existe a crença de que, quanto mais escolarização, quanto mais diploma, quanto mais titulação, mais qualificada será uma pessoa. No entanto, para Illich, isso reflete um desalinhamento entre ensino e aprendizagem, de tal sorte que o certificado é uma forma de “manipulação mercadológica” (SANTOS, 2007, p. 25), ou seja, não reflete aquisição de conhecimento. Frigotto¹⁹⁹ acredita que, na concepção da teoria do capital humano, a educação é reduzida a um aumento dos níveis de produção, afirmando que, no Brasil, a partir de 1960, as políticas educacionais foram influenciadas pela teoria do capital humano, gerando a crença de que o acesso à escolarização faz com que as pessoas consigam trabalhos cada vez mais qualificados

¹⁹⁵ ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹⁹⁶ VARGAS, M. R. M.; ABBAD, G. S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

¹⁹⁷ KLIKSBURG, B. *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

¹⁹⁸ ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

¹⁹⁹ FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

e, conseqüentemente, um aumento na renda. Frigotto enfatiza outra perspectiva, destacando que “a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais)” (SANTOS, 2007, p. 29). Já Schultz²⁰⁰ entende que investir em educação formal de qualidade e formação no local do trabalho é garantia de aumento de produtividade dos indivíduos e também incide na possibilidade de melhoria na renda, por permitir a mobilidade social. Portanto, entende que existe uma ligação direta entre desenvolvimento econômico e educação. Assim, com os argumentos desses autores e seus referenciais teóricos, Santos (2007) buscou apresentar várias concepções sobre educação, o que o leva a entender que os processos educativos são construídos socialmente, sendo, dessa forma, moldados historicamente. Em cada época se deu um sentido – no aspecto social, econômico – para o trabalho.

Para compreender a passagem de Treinamento e Desenvolvimento para a educação corporativa, Santos (2007) asseverou, com base em alguns autores, que, constantemente na história da humanidade, são aperfeiçoadas as práticas que permitem uma melhor adequação do homem para o desenvolvimento do trabalho, tanto na esfera da realização da tarefa quanto no aspecto comportamental, com a finalidade de atender à necessidade da organização por aumento da produtividade. Com relação à origem da área de TD&E, entendeu, com Pilati²⁰¹, que ela sofreu influência de várias áreas do conhecimento, tais como: Psicologia, Teorias Administrativas, Educação, Comportamento Organizacional, dentre outras. Com Vargas, sustentou a hipótese de que o “homem da caverna já repassava seus conhecimentos aos seus descendentes” (SANTOS, 2007, p. 44). Contudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, essa área de Treinamento e Desenvolvimento começou a se desenvolver de forma mais estruturada, com a finalidade de gerar aprendizagem para melhorar o desempenho no trabalho. Eboli²⁰² salienta que a educação corporativa surge nas empresas na passagem do modelo taylorista-fordista, quando mudanças acontecem na estrutura das organizações, passando de verticalizadas e centralizadas para uma estrutura horizontal e descentralizada. Assim, “a dicotomia do trabalho mental e manual cede espaço para um tipo de trabalhador que demonstre capacidade de pensar, decidir e executar” (SANTOS, 2007, p. 46). Para

²⁰⁰ SCHULTZ, T. W. *O capital humano*: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

²⁰¹ PILATI, R. História e importância de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

²⁰² EBOLI, M. P. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração? *Revista de Administração*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 56-64, out./dez. 1999.

Tarapanoff²⁰³, a aprendizagem se torna indispensável nas empresas para que se consiga inovação e vantagem competitiva. Em Meister, a educação corporativa surge no contexto em que a empresa percebe a necessidade de mudança, devido a cinco forças: obsolescência rápida do conhecimento, estrutura flexível das organizações, era do conhecimento, empregabilidade e educação para a estratégia global. Bayma²⁰⁴ também entende que a educação está sendo valorizada pelas empresas, pois elas necessitam manter a vantagem competitiva com relação a outras organizações. Eboli aponta que a educação corporativa contribui para o fortalecimento da cultura organizacional e estabelece sete princípios para o bom desempenho das ações de educação corporativa na empresa: Competitividade, Perpetuidade, Conectividade, Disponibilidade, Cidadania, Parceria e Sustentabilidade. Em outra perspectiva, Mundim²⁰⁵ destaca que existem vários formatos para as organizações alcançarem seus objetivos através da educação, adaptando os seus sistemas de ensino à educação formal (cursos acadêmicos), educação não formal (cursos e currículos específicos da organização) e educação informal (palestras, congressos, dinâmicas de grupo).

O pesquisador advertiu que o termo “universidade”, toda vez que for associado à universidade corporativa, é uma metáfora, pois não possui respaldo na legislação brasileira, apontando, dessa forma, um caráter mercadológico para a expressão universidade corporativa.

A respeito da interação entre a universidade e a empresa, Santos (2007) mencionou que várias referências indicam a sua importância como uma ponte entre a ciência e a tecnologia. Brisolla²⁰⁶ afirma se tratar de duas concepções de mundo distintas, porém, alguns fatores estão permitindo uma aproximação nas relações entre empresa e universidade, tais como: mudanças no comportamento do Estado e sua forma de financiar a pesquisa; ambas as instituições estão mais abertas ao estabelecimento de um relacionamento; e a universidade teria abandonado o seu caráter mais especializado, assumindo uma posição mais holística e globalizante. Marcovitch²⁰⁷ defende a ideia de que todos são atores sociais, sendo essa a semelhança entre universidade e empresa. Para Chaimovish²⁰⁸, o diálogo entre as empresas e as universidades não se desenvolve, visto que são entidades isoladas. Conforme Silva e

²⁰³ TARAPANOFF, K. Panorama da educação corporativa no contexto internacional. In: SECRETARIA DE TECNOLOGIA INDUSTRIAL (Org.). *Educação corporativa: contribuição para a competitividade*. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004.

²⁰⁴ BAYMA, F. (Org.). *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall/FGV, 2004.

²⁰⁵ MUNDIM, A. P. F. *Desenvolvimento de produtos e educação corporativa*. São Paulo: Atlas, 2002.

²⁰⁶ BRISOLLA, S. N. Relação universidade-empresa: como seria se fosse. In: *Interação Universidade Empresa*. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.

²⁰⁷ MARCOVITCH, J. *A universidade (im)possível*. São Paulo: Futura, 1998.

²⁰⁸ CHAIMOVICH, H. Por uma relação mutuamente proveitosa entre universidade de pesquisa e empresas. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 18-22, out./dez. 1999.

Mazzali²⁰⁹, o desenvolvimento de parceria da universidade com a empresa permitiria o desenvolvimento de inovação, seja para a empresa, por meio do desenvolvimento de novos produtos, seja para as universidades, com a introdução de novos programas de pesquisa. Trigueiro²¹⁰ concebe a existência de uma “tripla hélice”, ou seja, a articulação governo-universidade-empresa, objetivando transformações na sociedade. Para Monteiro Neto²¹¹, países desenvolvidos chegaram ao nível de desenvolvimento devido ao contínuo relacionamento “setor produtivo, instituições de ensino e pesquisa, de entidades governamentais e agências de fomento” (SANTOS, 2007, p. 81).

E retomando os princípios estabelecidos por Eboli, o autor apontou que um deles anuncia a necessidade de desenvolvimento de parcerias entre as universidades corporativas e as instituições de ensino superior tradicionais.

Santos (2007) realizou um estudo de caso – Educação Corporativa Natura (ECN) – e referenciou Gil para argumentar que esse método permite um estudo amplo e detalhado do objeto de pesquisa. Segundo Santos (2007, p. 87), a coleta de dados se deu em duas etapas “simultâneas e complementares”, sendo que os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, seguindo dois roteiros: o primeiro respondido via eletrônica (com uma pessoa) e o segundo serviu como roteiro para realização de três entrevistas. Ao todo, foram realizadas quatro entrevistas, sendo os entrevistados, via eletrônica e pessoalmente, pessoas ligadas à gestão e implantação da ECN. O pesquisador apontou como dados secundários as informações obtidas por meio de fontes oficiais da empresa, *site*, relatório anual da Natura e outros documentos internos.

Em sua pesquisa, Santos (2007) não evidenciou a existência de parceria entre a ECN e instituições de ensino superior. Com relação aos princípios estabelecidos por Eboli para a educação corporativa, não conseguiu comprovar que as ações da ECN possuem os sete pressupostos teóricos e evidenciou a existência de traços de ações de Treinamento e Desenvolvimento, acreditando que a ECN vive um momento de transição entre o antigo modelo de treinamento e a educação corporativa.

²⁰⁹ SILVA, L. E. B.; MAZZALI, L. Parceria tecnológica universidade-empresa: um arcabouço conceitual para a análise da gestão dessa relação. *Parcerias Estratégicas*, Brasília, n. 11, jun. 2001.

²¹⁰ TRIGUEIRO, M. G. S. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1999.

²¹¹ MONTEIRO NETO, A. O que a indústria brasileira espera das universidades. In: MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

**Título: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BANCO DO BRASIL E SUAS
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: DO DESED À UNIVERSIDADE CORPORATIVA
(1965 A 2006)**

Venâncio (2007) desenvolveu uma pesquisa histórica sobre a educação empresarial praticada em uma organização brasileira do setor financeiro, tendo como tema as políticas de formação que nortearam as práticas pedagógicas nessa organização. Considerou o período de 1965 a 2006, para refletir sobre as implicações das práticas pedagógicas utilizadas no Banco do Brasil (BB), quando relacionadas ao desenvolvimento econômico e social dessa instituição. Procurou compreender, na história do Banco do Brasil, os períodos de transição institucional; analisar a história da formação dos educadores na referida instituição, visto que são bancários e exercem, também, a atividade de educadores; e identificar as teorias e metodologias que sustentaram a formação desses educadores, durante o período estudado. Assim, está presente neste trabalho um resgate sócio-histórico do processo educativo e pedagógico do BB.

A pesquisadora é funcionária do Banco do Brasil, e, na época em que escreveu a dissertação, possuía 26 anos de trabalho desenvolvido nessa instituição, sendo simultâneos 12 anos como educadora. Em maio de 2005, começou a gerenciar a área responsável pelo desenvolvimento interno de programas, projetos e ações educativas para funcionários, clientes e comunidade. Explicitou que essa experiência motivou o estudo do tema, além de contribuir para o acesso às informações, tanto por meio das pessoas quanto por documentos utilizados para análise. Afirmou que, apesar das inúmeras pesquisas realizadas em nível *lato e stricto sensu* no BB, elas estavam interessadas na proposta didático-pedagógica dessa organização, com foco no conhecimento dos programas de formação ou em públicos específicos de capacitação profissional. Desse modo, sua pesquisa procurou analisar a proposta pedagógica e o papel do educador como sujeito e ator social desse processo.

A pesquisadora quis saber “Quais as políticas e os pressupostos pedagógicos – teóricos e metodológicos – presentes nos programas de formação do educador do Banco do Brasil, de 1965 a 2006?” (VENÂNCIO, 2007, p. 17).

Venâncio foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília e defendeu a sua dissertação no ano de 2007, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova²¹².

²¹² Graduado em Filosofia, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1972), mestre em Administração de Sistemas Educacionais, pela Fundação Getúlio Vargas (1982) e doutor em

A educação de adultos é entendida, a partir de Antunes²¹³, como algo permanente, que acontece ao longo da vida. Contudo, segundo Antunes, nem sempre essa educação foi vista sob esse ângulo. Para uma compreensão histórica da evolução do conceito de educação de adultos, faz-se necessário, ainda de acordo com Antunes, o estudo das cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) realizadas pela UNESCO. Em um primeiro momento, a educação continuada de adultos era entendida como um prolongamento da educação escolar (I CONFINTEA, 1949). A partir dos debates da II CONFINTEA, em 1960, entendeu-se que a educação de adultos não se dá apenas com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e/ou físicas para uma melhor adaptação profissional, mas sim com o desenvolvimento integral dos seres humanos. Em 1972, com a III CONFINTEA, a educação de adultos passou a ser vista como um processo que ocorre durante toda a vida, não estando a educação circunscrita ao espaço escolar. A IV CONFINTEA, em 1985, ratificou as discussões anteriores ocorridas na III CONFINTEA, declarando o direito de aprender como direito humano fundamental, sendo que a formação profissional prepara a mão de obra para a “produtividade e para o desenvolvimento econômico” (VENÂNCIO, 2007, p. 34). A V CONFINTEA, em 1997, trouxe o entendimento da aprendizagem como condição da vida adulta, de modo que os sujeitos se humanizam e se formam em processos contínuos de aprendizagem, que ocorrem não necessariamente na escola, mas nos múltiplos espaços sociais nos quais esses sujeitos se interagem, como, por exemplo, o mundo do trabalho, as relações familiares, sociais, religiosas, sindicais, partidos políticos etc.

Uma das principais referências utilizadas pela pesquisadora foi Jacques Ardoino²¹⁴ e sua abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, os fenômenos sociais são complexos e plurais, e precisam de uma visão múltipla, ou seja, de vários olhares das Ciências Humanas, para que se obtenha um melhor entendimento do objeto. Na abordagem multirreferencial, a educação tem função global e permeia as ciências que se interessam tanto pela compreensão do homem quanto pelo estudo da sociedade. Sendo assim, sob essa ótica, a educação é do interesse do psicólogo, do

Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Atualmente, é professor adjunto da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, autonomia, administração, escola pública e pedagogia. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaqv.do?id=K4708266A3>>.

²¹³ ANTUNES, M. C. P. *Teoria e prática pedagógica: ruptura e ensaios de recontextualização da educação à luz do Projecto Rortyano da cultura poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

²¹⁴ MARTINS, J. B. *Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para os estudos dos fenômenos educativos*. 2000. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

sociólogo, do filósofo, do historiador, dentre outros profissionais. Com a apresentação desses autores, é possível perceber que o caminho que a pesquisadora trilhou foi para a compreensão da educação, especialmente a educação de adultos, como algo que acontece no âmbito das relações sociais, de forma contínua, e que recebe reflexões de várias áreas do conhecimento, não sendo, portanto, de interesse específico da área de Educação.

Diante do entendimento de que a educação de adultos também ocorre no espaço do trabalho, a pesquisadora buscou referências que permitissem uma compreensão do papel social da empresa, pois, por vezes, esta é entendida apenas em sua dimensão organizacional, ou seja, no seu modo de produção de bens e serviços. A autora trouxe referências que permitem a compreensão da empresa também em sua dimensão institucional, entendendo por esta a transmissão de cultura, valores, filosofia e visões de mundo. Sainsaulieu e Kirschner²¹⁵ são os principais teóricos citados para o entendimento dos aspectos sociológicos da empresa e seu desenvolvimento social e econômico. Com Enriquez²¹⁶, Venâncio (2007) examinou a empresa e seus mecanismos de controle social, objetivando o bloqueio dos aspectos não desejados e buscando uma coerência entre os valores e objetivos institucionais, e o comportamento de seus membros.

O entendimento da educação de adultos como algo permanente e contínuo, aliado às ideias da abordagem multirreferencial, que aproxima vários campos do saber para a compreensão da educação, e a compreensão da empresa como um lugar institucional, de transmissão de valores e cultura, dão subsídios ao estudo que foi realizado no Banco do Brasil, visando a conhecer as políticas de formação que nortearam as ações pedagógicas dessa instituição desde a sua concepção, em 1965, até 2006, que foi o ano que antecedeu a defesa da dissertação.

Para uma melhor compreensão da aprendizagem no contexto da empresa, Venâncio (2007, p. 62) recorreu a conceitos como: “organização aprendente, aprendizagem organizacional, organização qualificante”. Com Argyes e Schön²¹⁷, a aprendizagem organizacional é concebida como a organização que assume a própria aprendizagem, aprendendo através da sua prática. Senge²¹⁸ esclarece a concepção de organização aprendente como organização que percebe o mundo globalizado e competitivo, estando preocupada com

²¹⁵ SAINSAULIEU, R; KIRSCHNER, A. M. *Sociologia da empresa: organização, poder, cultura e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

²¹⁶ ENRIQUEZ, A. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

²¹⁷ STAHL, T.; NYHAN, B; D'ALOJA, P. *A organização qualificante: uma visão para o desenvolvimento dos Recursos Humanos*. Comissão das Comunidades Europeias, Programa EUROTECNET, 1993.

²¹⁸ SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. Tradução de Regina Amarante. São Paulo: Best Seller, 1990.

a permanência institucional, o que identifica a “necessidade de adaptação, mudança e de aprendizagem continuada ou permanente” (VENÂNCIO, 2007, p. 62). Para a definição de organização qualificante, a autora usou o conceito desenvolvido por Riboud (ex-presidente do grupo Danone), em 1987, sobre a relação entre aprendizagem individual e conteúdo da atividade do trabalho. Todas essas concepções são trazidas pela pesquisadora para sustentar a reflexão crítica realizada por Ardoino²¹⁹ acerca da aprendizagem que se dá na empresa. Para o autor, uma empresa será aprendente somente quando os seus grupos fornecerem declaração individual e coletiva do seu desejo de aprender e se aceitarem nessa condição de desenvolvimento contínuo. Nessa concepção, o sujeito ganha espaço no processo e precisa ser considerado. Ardoino propõe um modelo de inteligibilidade das organizações a partir de cinco perspectivas: pessoas, inter-relações, grupos, organização e instituição.

Após o estudo da bibliografia, a pesquisadora realizou entrevista com os sujeitos objeto da pesquisa – o educador que está inserido no contexto da organização BB e funcionários que já se desligaram da empresa, por aposentadoria ou demissão a pedido, que se identificam por contratados. Para uma melhor percepção desses sujeitos, efetuou o estudo das fontes primárias: documentos institucionais, para a compreensão de dados históricos e das políticas (alvará de criação do BB, relatórios, planejamento, documentos técnicos internos, documentos de caráter pedagógico, livro-texto, cartas, diário, autobiografia), e entrevista com pessoas que, ao longo dos 40 anos que são analisados na dissertação, atuaram como educadores, planejadores metodológicos ou planejadores conteudistas. Ao todo, foram entrevistadas 23 pessoas, sendo 12 em atividade e 11 aposentados. Por meio dessas fontes, a pesquisadora conseguiu identificar que “De 1965 a 2006, o Banco do Brasil implantou seis Políticas de Formação e uma está em andamento” (VENÂNCIO, 2007, p. 162).

A primeira política talvez seja a mais ideológica e autoritária, focada na elitização do saber, na disseminação de uma “ideologia do poder” e na convivência de grupos homogêneos. A opção pela educação permanente e pela formação continuada é expressa a partir de 1977, definindo estratégias que possibilitem a participação de todos os segmentos de funcionários. Essas premissas se tornam o eixo central de todas as políticas a partir daí. Em 1980, ratificou-se parcialmente a política anterior nos processos e métodos (modularização, universalização e aplicabilidade), mas volta-se a priorizar o segmento de gestores. Em 1989, havia uma preocupação com a sistematização das atividades e a definição do papel do instrutor. Em 1993, a revisão de princípios e processos gerou a criação de uma nova *práxis* e a revisão dos

²¹⁹ ARDOINO, J. *A empresa formadora*. Tradução de Rogério de Andrade Córdova, 2005.

programas. Em 1997, o grande paradigma era garantir o valor econômico do conhecimento. O projeto que aparece em 2005, e ainda não se concretizou, se pauta pelas abordagens da multirreferencialidade e complexidade.

Conforme mencionado no estudo bibliográfico, a concepção que se tem sobre a educação de adultos sofreu alterações, no entendimento de Venâncio (2007). Essas mudanças na concepção estão presentes no Banco do Brasil, nas alterações ocorridas nas políticas de formação.

A pesquisadora concluiu que a educação é algo permanente, de interesse de várias áreas do campo do conhecimento, por seu caráter plural e que, por isso, interessa tanto às ciências que se preocupam com o conhecimento do homem como às que estão ligadas ao entendimento da sociedade.

Título: A PRÁTICA EDUCATIVA DO INSTRUTOR DE TREINAMENTO NA INDÚSTRIA

Callegari (2010) possui experiência de aproximadamente 20 anos como profissional da área de Recursos Humanos, atuando com Treinamento e Desenvolvimento em empresas nacionais e multinacionais.

No entendimento da pesquisadora, o treinamento realizado nas empresas visa a atingir os anseios da instituição, e sempre teve como interesse, além dos objetivos da empresa, o desenvolvimento da “pessoa trabalhador”. Dessa forma, o tema da sua pesquisa foi a prática educativa que é realizada na indústria, mas com foco no instrutor de treinamento, ou seja, na pessoa que transmite conhecimento dentro da empresa.

A pesquisadora quis saber “Como o instrutor de treinamento das indústrias compreende seu papel e sua prática educativa?” (CALLEGARI, 2010, p. 46).

Callegari foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), onde defendeu a sua dissertação no ano de 2010, sob a orientação da Prof.^a Dra. Bettina Steren dos Santos²²⁰.

²²⁰ Graduada em Pedagogia, com doutorado em Psicologia Evolutiva e da Educação, pela *Universidad de Barcelona* (1996) e pós-doutorado no *College of Education*, da *University of Texas at Austin*, nos Estados Unidos. Professora da Escola de Humanidades/Educação e Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Processos Motivacionais em Contextos Educativos” da PUC-RS. Tem experiência na área de Psicologia Educativa, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, processos motivacionais, metodologias

Callegari (2010), ao abordar a educação e o paradigma industrial, entendeu, com Bertrand e Valois²²¹, que as organizações, apesar de serem sistemas autônomos, estão inseridas em uma sociedade, o que faz com que as empresas tenham, também, uma posição relacional. Afirmou que ainda está presente na sociedade o paradigma industrial, ou seja, a crença no progresso material, na racionalidade científica e no predomínio da objetividade. Nessa visão, o indivíduo deve se adequar aos padrões estabelecidos, que são amparados por uma concepção de educação estruturada e norteada para a transmissão do saber preestabelecido. Para Bonfim²²², a pedagogia que é realizada dentro da empresa possui essa visão, segundo a qual o instrutor é um transmissor de conhecimento predeterminado. O paradigma tecnológico, também chamado de pedagogia tecnicista, possui uma abordagem educacional tecnossistêmica, ou seja, o foco está no “como” fazer educação. Essa abordagem privilegia a dimensão técnica. Callegari (2010) entendeu que, nessas circunstâncias, a educação permanente ganhou espaço, tornando-se uma exigência para o profissional manter-se atualizado e, conseqüentemente, empregável no mercado.

Com Bonfim, compreendeu que existem diversos termos para denominar a pessoa responsável por realizar treinamento dentro da empresa – instrutor, monitor, educador, professor, dentre outros. Em sua pesquisa, a pesquisadora adotou o termo instrutor, por entender, com Santos²²³, que o instrutor é a “pessoa que conhece e que tem experiência ou a especialização para transmitir conhecimentos” (CALLEGARI, 2010, p. 26).

Com relação à formação dos instrutores, apontou que, na maioria das vezes, eles não possuem formação na área de Educação.

Citou Romero²²⁴, pois esse autor compreendeu que a Andragogia – educação voltada para adultos – “vai além da transmissão de conteúdos, envolve o desenvolvimento das pessoas em todas as dimensões” (CALLEGARI, 2010, p. 28).

Para Callegari (2010), na maioria das empresas, o instrutor é um funcionário que possui, além das suas atividades laborais, a incumbência de viabilizar a aprendizagem dos

criativas, mal-estar e bem-estar docente. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4782431T9>>.

²²¹ BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

²²² BONFIM, David F. *Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

²²³ SANTOS, Luiz Carlos. *O treinamento como diferencial da organização*. Disponível em: <http://www.uneb.br/luizcarlos/O_Treinamento_Como_Diferencial_na_Organizacao.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2008.

²²⁴ ROMERO, Sonia Maria. *Instrutores e multiplicadores de qualidade: orientação didático-pedagógica para instrutores e multiplicadores nas organizações*. Porto Alegre: Sonia Mara Thater Romero, 1998.

alunos, cabendo a ele a escolha da didática a ser utilizada em sala de aula. Com Mosquera²²⁵, apreendeu que a escolha do método a ser aplicado na sala de aula está relacionada aos valores e à visão de mundo do instrutor. Senge²²⁶ foi citado para conceituar a concepção de modelo mental, ou seja, a maneira com que cada ser humano entende e atua no mundo.

No entender de Romero, o conhecimento do instrutor é formado ao longo da vida, com suas vivências e experiências, ora como professor, ora como aluno. Callegari (2010) entendeu, com Tardif²²⁷, que os anos vividos em sala de aula estabelecem representações do que é ser professor. Tardif também trabalha com o conceito de epistemologia da prática, construção da docência baseada na experiência. Para Tardif, na realidade das empresas nas quais os trabalhadores foram designados a também atuar como instrutores, sem possuir formação específica para ensinar, provavelmente o saber experiencial contribuiu como base para a transmissão do conhecimento aos alunos.

Callegari (2010) mapeou o banco de teses e dissertações da CAPES, e os dados da ANPED de 2006 a 2008, nas 29^a a 31^a reuniões, com a finalidade de ampliar seu conhecimento sobre ensino profissional, formação de professores na empresa, bem como para a compreensão do que é formação. Na ANPED, encontrou 16 trabalhos, os quais foram analisados. Na CAPES, encontrou três trabalhos, totalizando 19 trabalhos analisados. A pesquisadora afirmou que, na maioria dos trabalhos selecionados, o tema relaciona-se à educação profissional e formação de professores. Nesses trabalhos, os autores expõem que a empresa, ao valorizar as competências técnico-profissionais, limita a formação plena dos sujeitos. Um dos trabalhos destaca a importância dos instrutores na educação corporativa. A autora afirmou que o desenvolvimento da universidade corporativa pelas empresas demonstra não só um interesse na educação para além do aumento da produtividade, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas à tomada de decisão e autonomia dos profissionais. Outra perspectiva destacada nesta pesquisa foi o fato de os instrutores/professores não se sentirem preparados como instrutores, pois não possuem entendimento de metodologia de ensino, didática e teorias da aprendizagem. Depois de concluída a análise nos bancos da CAPES e ANPED, Callegari (2010) ressaltou que a formação dos professores voltada ao ensino profissional ainda é pouco investigada.

Callegari (2010) entendeu que, na empresa, também podem acontecer práticas educativas formadoras do homem, ou seja, concebendo todas as dimensões do ser humano.

²²⁵ MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre: Sulina, 1984.

²²⁶ SENGE, Peter. *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1998.

²²⁷ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Callegari (2010) realizou um estudo de caso em uma indústria de manufatura localizada na cidade de Porto Alegre, onde também desempenha funções profissionais. Sua pesquisa teve os enfoques quantitativo e qualitativo. Escolheu a metodologia Seis Sigma para a análise quantitativa. Referenciou Pande²²⁸ para compreender que a metodologia Seis Sigma permite definir, medir, analisar, aprimorar e controlar os processos. Para a análise quantitativa, selecionou oito participantes, sendo quatro instrutores e quatro funcionários recém-admitidos que ainda seriam treinados. Para auxiliar na análise quantitativa, fez uso do programa estatístico JMP²²⁹.

Escolheu o estudo de caso para realizar a análise qualitativa, tendo como referência Yin²³⁰. Para esse estudioso, o estudo de caso é um método empírico de coleta de dados, no qual o pesquisador possui pouco controle sobre o objeto pesquisado. Callegari (2010) realizou entrevista semiestruturada com oito profissionais com a função de instrutores de treinamento.

Com relação aos resultados, por meio da análise quantitativa, a pesquisadora não conseguiu perceber diferenças de resultados gerados em relação ao aumento de produtividade no trabalho, devido à aprendizagem dos alunos ter acontecido com instrutor habilitado nas práticas educacionais, e não com o não habilitado. Com relação à questão sobre a diferenciação do treinamento realizado por instrutor habilitado e a qualidade do processo e do produto, entendeu que apenas quando se trata de uma situação no posto de trabalho é que se tem um resultado favorável quando comparado com o trabalho do instrutor não habilitado.

A percepção de que falta investimento dentro da empresa na qualificação dos instrutores levou a pesquisadora acreditar que a organização entende que as pessoas possuem o “dom” para ensinar. Contudo, os instrutores entrevistados acreditam ser importante o investimento da empresa para formá-los para o exercício do seu papel de instrutor. Nas entrevistas, os instrutores relataram que não percebem diferenciação que os coloque em uma posição superior aos demais trabalhadores que estão sendo treinados. Disseram, também, que o aprendizado não é imposto aos colegas de trabalho, e por isso desenvolvem uma postura flexível. A característica dos treinamentos, que se relacionam ao ensinar o colega a desempenhar a sua função, faz com que os instrutores definam como foco a aplicação prática do conteúdo. Segundo Callegari (2010), a análise qualitativa permite identificar que os instrutores que receberam qualificação, ou seja, instrutores habilitados, conseguem mais resultados produtivos para a empresa.

²²⁸ PANDE, Peter S.; NEUMAN, Robert P.; CAVANAGH, Roland R. *Estratégia Seis Sigma: como a GE, a Motorola e outras grandes empresas estão aguçando seu desempenho*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

²²⁹ JMP *Statistical Discovery Software: software* estatístico para a exploração interativa de dados.

²³⁰ YIN, Robert, K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A pesquisadora entendeu que alcançar os objetivos da empresa com as ações de treinamento pode ser conciliado com o interesse pelo desenvolvimento pessoal, portanto, não são objetivos incompatíveis.

Compreendeu, assim como Braga (2013), que também realizou sua pesquisa na PUC-RS, que, por meio da análise da prática docente, pode-se chegar à concepção de ser humano existente na organização.

A pesquisadora concebeu que a educação está presente em todas as áreas da sociedade, podendo ocorrer de maneira formal (escolas), não formal (instituições que não têm a educação como finalidade) ou informal (nas relações que o indivíduo estabelece com os seus semelhantes). E concluiu que instrutores qualificados podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento do homem em sua plenitude.

Título: A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE *ON-LINE* EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Casaletti (2012) investigou como se dá a constituição do docente *on-line* no contexto da universidade corporativa. O docente *on-line* investigado no início da pesquisa era o servidor público federal do Poder Judiciário que também desempenha, em suas atribuições, a função de docência, ministrando aulas por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mas a pesquisadora modificou o seu escopo, entrevistando docentes *on-line* de universidades privadas e alunos que participaram de curso a distância.

O despertar para as questões da docência aconteceu quando a autora era aluna do curso de licenciatura em Matemática, pois percebia que os professores muito sabiam a respeito do conteúdo, mas pouco conheciam sobre o que chamou de “as questões da Educação” (CASALETTI, 2012, p. 18). Foi no encontro com as professoras Gelsa Knijnik e Léa Fagundes que a pesquisadora descobriu as obras de Paulo Freire e Jean Piaget. O estudo dessas obras possibilitou a Casaletti (2012) um novo olhar sobre Educação e sobre o ensino de Matemática, de forma que decidiu que não gostaria de reproduzir, com seus alunos, a sua experiência como aluna.

Antes do ingresso na docência, foi aprovada em concurso público para o Tribunal Regional do Trabalho, onde trabalhava na época da realização da pesquisa. Realizou curso de docência *on-line* no ano de 2008, momento em que os ensinamentos da Prof.^a Maria Cândida Moraes contribuíram ainda mais para as suas reflexões como docente.

Destacou a Resolução nº 71, do Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT), que instaurou a Política Nacional de Educação a Distância e Autoinstrução para os Servidores da Justiça do Trabalho. Essa deliberação fez surgir o interesse pelo tema da pesquisa.

Casaletti (2012, p. 37) quis compreender “Como se constitui o docente *on-line* em um contexto de educação corporativa?”, e apresentou algumas questões norteadoras: “Quais são as características pessoais e profissionais desejáveis dos docentes que ministram aulas em ambientes virtuais de aprendizagem? Que desempenhos docentes são exigidos do professor *on-line*? Qual o referencial pedagógico mais significativo para embasar a prática do docente *on-line* em um contexto de educação corporativa?”.

Casaletti foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Educação, linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde defendeu a sua dissertação no ano de 2012, sob a orientação da Prof.^a Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes²³¹.

A autora iniciou a pesquisa realizando um estudo das publicações da ANPED no GT08, que trata da Formação dos Professores. Encontrou um trabalho sobre a formação dos professores para a utilização das tecnologias digitais, o que a fez pesquisar também em outros grupos de trabalho, como o GT16, sobre Educação e Comunicação, onde explorou as publicações de 2006 a 2010. Outro importante trabalho encontrado no banco da CAPES foi o de Guacira Azambuja, sobre os percursos da formação. A leitura desses estudos fez com que a pesquisadora indagasse ainda mais sobre se a formação inicial dos servidores (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Jurídicas e Sociais) era suficiente para o desempenho desses profissionais como docentes *on-line*. Citou Tardif²³², para enfatizar que ensinar pressupõe aprender a ensinar.

A pesquisadora não encontrou, nas publicações da ANPED nos GT08 e GT16, no período de 2006 a 2010, nenhuma referência sobre educação corporativa. Por isso, realizou

²³¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas, e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente, é professora adjunta da Escola de Humanidades da PUC-RS. É líder do grupo interinstitucional de pesquisa Grupo de pesquisa CNPq “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”, com o Projeto “Processos de Territorialização do TCC e do Estágio Curricular Supervisionado no Projeto Político Pedagógico e a Reconfiguração Curricular em Movimento de Operacionalização”. Integrou o Colegiado do GT 4 de Didática da ANPED 2007-2009. Foi membro do Comitê de Educação da Latin American Studies Association (LASA) 2007-2009. Integra a Rede sobre professorado principiante da Universidade de Sevilla, na Espanha. Coordenou, na PUC-RS, o projeto de pesquisa sobre Desenvolvimento de Aprendizagens Complexas no Projeto INNOVA CESAL do Programa ALFA III entre Universidades Latino-americanas e a União Europeia (2009-2011). Coordenadora do Projeto Observatório de Educação CAPES/DEB/INEP “Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental” (2011-2014). A área de pesquisa envolve as temáticas de formação inicial e continuada de professores, ensino superior, profissionalização docente e pedagogia universitária. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708959D0>>.

²³² TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde encontrou 279 publicações, utilizando o descritor “educação corporativa”. Percebeu que a maioria das pesquisas sobre a educação corporativa era realizada na área de Administração.

Encontrou duas pesquisas que considerou como relevantes. Uma foi “Educação corporativa: a formação do professor e sua prática pedagógica em cursos a distância”, de Kátia Mara de Lima, dissertação de mestrado acadêmico defendida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), no ano de 2009. E uma dissertação de mestrado profissionalizante na área de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, defendida na Universidade Federal de Pernambuco, por Magnus Henrique de Medeiros, também no ano de 2009, com o título “A gestão da educação corporativa e do conhecimento organizacional da Justiça Federal da 5ª Região”.

A pesquisadora afirmou que os autores das dissertações citam Eboli²³³ para dizer que, apesar de as empresas sempre terem se preocupado com programas de desenvolvimento dos funcionários, a universidade corporativa seria um marco de passagem do tradicional Treinamento e Desenvolvimento para uma educação voltada para todos os funcionários da empresa.

Para aprofundar-se no estudo da educação corporativa, estudou Eboli e Meister²³⁴. Em Eboli, apreendeu que o ano de 2001 marca a escrita da primeira tese de doutorado, sob o título: “As universidades corporativas no contexto do ensino superior”, destacando que, no ano de 2004, surgiu a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC). Essas informações levaram a pesquisadora a entender o quanto o estudo da educação corporativa ainda é incipiente no Brasil.

Esclareceu, a partir de Meister, que a universidade corporativa está relacionada a “um processo e não em um local físico” (CASALETTI, 2012, p. 33). Para Nery²³⁵, a educação corporativa surge no cenário de grandes mudanças, no qual a empresa percebe a necessidade de desenvolver uma cultura voltada para a aprendizagem contínua de seus funcionários. Segundo Cortella²³⁶, a educação corporativa auxilia a empresa na retenção de funcionários, na medida em que custeia parte dos estudos do colaborador, além de fazer aumentar o nível de satisfação dos trabalhadores, ao perceberem que a empresa está investindo no seu

²³³ EBOLI, Marisa *et al.* *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas, 2010.

²³⁴ MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

²³⁵ NERY, Sergio. *Gestão de mudanças*. In: EBOLI, Marisa *et al.* *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas, 2010. p. 162-198.

²³⁶ CORTELLA, Mario Sergio. *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

desenvolvimento. Para Martins²³⁷, a educação que é realizada dentro da empresa também deve possuir conteúdos que tragam significado para a pessoa e que sejam além da relação funcionário-empresa. Pinto²³⁸ trata da educação corporativa e da educação a distância, afirmando que, muitas vezes, os próprios funcionários desempenham a função de ensinar.

A autora realizou estudo qualitativo-descritivo, com referência em Grillo e Medeiros²³⁹, e Ludke e André²⁴⁰. Para a seleção da amostra de pesquisa, empregou a concepção de Engers²⁴¹ sobre seleção intencional dos participantes da pesquisa. Como fonte primária, utilizou entrevista com três professores e duas alunas, que são servidoras do Poder Judiciário e realizaram, ou estão realizando, curso a distância. Para analisar as entrevistas, utilizou o método de análise textual discursiva, com referência em Moraes e Galiuzzi²⁴².

As categorias de análise foram: 1) características do docente *on-line* (a interatividade com o aluno; o conhecimento da especialidade profissional, para que possam escolher a melhor metodologia e os recursos técnicos tecnológicos mais adequados à transmissão do conteúdo; o domínio dos recursos tecnológicos; a necessidade de o docente estar presente virtualmente); 2) desempenhos docentes exigidos do professor *on-line* (o docente *on-line* é orientador do processo, devendo criar um ambiente agradável através da didática escolhida e da forma como organiza o conteúdo, além de ser mediador da relação do estudante com o conhecimento); 3) referenciais didático-pedagógicos que fundamentam a prática do docente *on-line* (a interatividade; a pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de estudo, com destaque para os princípios teóricos de Piaget e Vygotsky).

²³⁷ MARTINS, Herbert Gomes. Educação corporativa: educação e treinamento nas empresas. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p. 224-229.

²³⁸ PINTO, André Luis de S. Alves. *EAD e educação corporativa: caminhos cruzados*. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 488-494.

²³⁹ GRILLO, Marlene Corroero. Qualidade no ensino superior: trajetória metodológica para construção de um referencial pedagógico. In: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (Org.). *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Porto Alegre: Ed. da PUC-RS, 1998. p. 131-146.

²⁴⁰ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

²⁴¹ ENGERS, Maria Emilia A. Paradigma de pesquisa e construção do conhecimento na realidade educacional. *Educação*, Porto Alegre, ano XXII, n. 38, p. 111-120, 1999.

²⁴² MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

Título: EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A EDUCAÇÃO PERCEBIDA NA ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

Braga (2013) realizou pesquisa em uma empresa de cosméticos, Natura Cosméticos – Programa Cosmos, principal programa da empresa voltado para o desenvolvimento de liderança. Essa organização foi escolhida por ser uma empresa referência em educação corporativa, na visão do autor.

A experiência do pesquisador como consultor em Treinamento e Desenvolvimento foi um estímulo inicial para o estudo do tema, visto que, ao longo de sua carreira, por muitas vezes, sentiu uma limitação na concepção e na execução dos programas de Treinamento e Desenvolvimento, com a percepção de que o objetivo da empresa fora atingido de maneira parcial.

A pesquisa teve como objetivo entender os conceitos e as práticas da Educação que são utilizados pela área de Administração, por meio da educação corporativa.

O pesquisador interrogou: “Se existe uma ciência que já tem uma extensa tradição no estudo da formação do indivíduo, será que este campo não merece olhares mais cuidadosos por parte dos profissionais que estruturam programas de Educação Corporativa no campo da Administração? Estes olhares já ocorrem? Existem pontes de convergência entre a Educação e Educação Corporativa que possam ser identificadas pelo compartilhamento de práticas?” (BRAGA, 2013, p. 13).

Braga foi aluno do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde defendeu a sua dissertação no ano de 2013, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.²⁴³

Braga (2013) iniciou a sua pesquisa dizendo que a área de Administração passou por mudanças na sua concepção sobre organização. No seu entender, no final do século XX, a Administração passou a conceber as organizações de forma mais orgânica, explicitando um interesse maior nas relações que acontecem dentro e fora da empresa, portanto, uma maior importância passou a ser atribuída às pessoas.

Braga (2013) entendeu que a Administração, como campo do conhecimento, é ainda muito jovem, pois suas teorias surgiram no final do século XIX, início do século XX. Tendo

²⁴³ Graduado em Filosofia e doutor em Educação (Currículo) pela PUC-SP. Publicou artigos e trabalhos em torno do tema dos processos de subjetivação e desenvolve estudos filosóficos nesse campo. Atua nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação, com ênfase nos Fundamentos da Educação. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4768824U5>>.

Motta²⁴⁴ como referência, o autor apresentou as escolas da Administração e o pensamento que acompanha cada uma delas. A primeira, denominada Escola Clássica, tem Taylor como um dos principais representantes e possuía foco no controle dos processos. O trabalhador era visto como um recurso que, assim como os processos, também precisava ser controlado. As preocupações sobre o trabalhador relacionavam-se ao controle da fadiga, para que ele pudesse produzir mais e em menor tempo. O homem era visto como *homo economicus*. A segunda, entre 1930 a 1950, é a Escola das Relações Humanas, na qual Elton Mayo é citado como grande teórico. Nesse momento, a Administração interessou-se por estudar a motivação e o afeto presente dentro das empresas. O homem passou a ser visto como *homo socialis*. Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a Escola Behaviorista sugeriu alterações na concepção de homem e ele passou a ser entendido como *homo complexo*, evidenciando que o ser humano possui várias necessidades e interesses, dentre eles, a necessidade de autodesenvolvimento e realização pessoal. A Psicologia passou a ter destaque nesta escola, com os estudos de Maslow e McGregor. Na segunda metade do século XX, o avanço da tecnologia trouxe mudanças ao modelo de gestão que até então era predominante nas empresas. As Escolas Estruturais entendem a organização como estrutura constituída de elementos relativamente estáveis e que se relacionam dentro e fora da empresa. Com a Teoria Geral dos Sistemas, passou-se a ter a visão de que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, e vice-versa. A globalização trouxe para as empresas a visão da necessidade de funcionários capazes de acompanhar as mudanças. Nesse contexto, surge a educação corporativa, a aprendizagem na organização, como uma maneira de as empresas se manterem competitivas no novo cenário mundial.

Com referência a Senge²⁴⁵, o autor esclareceu a expressão *Learning Organizations* – organizações que aprendem –, onde as soluções para os problemas organizacionais não mais se encontram na perspectiva das lideranças e em sua capacidade de fazer as pessoas obedecerem, mas as empresas terão sucesso se conseguirem funcionários comprometidos e que possuam capacidade de apreender. E entendeu, com Drucker²⁴⁶, que o conhecimento é o principal meio a ser utilizado para a empresa inovar. Apresentou Meister²⁴⁷ como principal referência sobre educação corporativa e universidade corporativa.

²⁴⁴ MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

²⁴⁵ SENGE, Peter. *A quinta disciplina*. Tradução de OP Traduções. São Paulo: Best Seller, 1998.

²⁴⁶ DRUCKER, Peter. *Administrando em tempos de mudanças*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

²⁴⁷ MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa*. São Paulo: Makron, 1999.

Importante para a compreensão da pesquisa de Braga (2013) foi o entendimento da cultura, compreendida, com Fleury²⁴⁸, como uma dimensão simbólica que integra as práticas sociais. Com Handy²⁴⁹, apresentou as concepções de Cultura Corporativa: Cultura tipo Zeus, voltada para as relações de poder; Cultura tipo Apolo, com ênfase nas organizações dos processos, burocrática e inflexível; Cultura tipo Atena, voltada para as tarefas, para os projetos; e Cultura tipo Dionísio, que proporciona inovação e criatividade.

O autor citou que a influência da cultura é sempre lembrada nos projetos educacionais, visto que a cultura fornece significações ao indivíduo para que interprete o contexto social no qual se insere. Nas empresas, a cultura organizacional pode ser percebida nas escolhas dos programas de educação corporativa – conteúdos, metodologia, docentes, profissional que se deseja formar. Dessa forma, Braga (2013) compreendeu que, por meio do conhecimento dos programas de educação corporativa, se pode perceber a valorização que a empresa dá ao aluno, a preocupação da empresa com suas ações e impacto no mundo.

Com Geus²⁵⁰, concebeu que as empresas que querem prosperar e sobreviver devem enxergar, além da produção de bens e serviços, que a organização é “comunidade voltada à construção do conhecimento através da aprendizagem contínua, adotando modelos de gestão flexíveis que valorizem as pessoas” (BRAGA, 2013, p. 62).

Afirmou que a educação corporativa faz uso do termo professor, buscando a identificação do profissional responsável pela organização do conteúdo, da metodologia e do ensino. Por vezes, substitui a palavra professor por instrutor, facilitador, treinador, consultor, dentre outros termos.

Extraíu das reflexões de Schön (2000)²⁵¹ a importância da “educação do profissional reflexivo”, na qual o aluno é o centro do processo. O facilitador (o professor) faz com que o aluno tome ciência do seu próprio processo de formação, para que ele adquira autonomia e reflita criticamente sobre tal processo.

Para analisar as observações que realizou *in loco*, estudou as metodologias de ensino, pois, na sua visão, elas dão suporte ao ato educacional. O autor percebeu que, nas empresas, assim como nas escolas, convivem métodos baseados em diferentes correntes de estudos pedagógicos. Isso ocorre porque, de acordo com cada público, cada sala de aula, a característica de cada conteúdo faz com que o professor opte por abordagens que facilitem a

²⁴⁸ FLEURY, Maria Tereza. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2007.

²⁴⁹ HANDY, Charles. *Deuses da Administração: como enfrentar as constantes mudanças da cultura empresarial*. Tradução de Ricardo Gouveia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

²⁵⁰ GEUS, Arie de. *A empresa viva: como as organizações podem aprender a prosperar e se perpetuar*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

²⁵¹ Autor não encontrado nas referências.

aprendizagem naquele momento, tentando atender tanto à perspectiva individual como à coletiva. Encontrou, em Vilarinho²⁵², a compreensão de que os métodos de ensino podem se dirigir “ao aluno (método individualizado), ao grupo (ensino socializado) ou a ambos (ensino sócio-individualizado)” (BRAGA, 2013, p. 70).

Na observação das atividades *in loco*, percebeu a presença de métodos construtivistas, cujo foco está na construção do conhecimento através do conhecimento anterior do aluno. Também encontrou, em suas observações, a concepção de Skinner²⁵³, segundo o qual é necessário, para uma boa aprendizagem, um ambiente adequado ao ensino, além de estímulo, como o reforço positivo, para que se obtenha mudança de comportamento. Percebeu, também, em suas observações *in loco*, que, por vezes, o professor utiliza da dialética durante as atividades. Sendo assim, identificou a presença do pensamento de Vygotsky²⁵⁴, que concebe que, quando o professor utiliza da dialética no método de ensino, está atuando na “Zona de Desenvolvimento proximal”, pois está reconhecendo que o aluno possui um determinado nível de conhecimento, e, através das hipóteses levantadas, vai se elaborando novos conhecimentos. Notou, ainda, a existência de aprendizagem por observação conforme estabelecido por Dewey²⁵⁵, na qual a imitação é uma maneira de realizar a aprendizagem.

O que Braga (2013) pretendeu foi demonstrar que, independentemente do conceito de educação, todas as abordagens possuem uma finalidade, ou seja, todas possuem um propósito. Para o autor, percebendo a finalidade da educação, pode-se compreender a concepção de homem que se quer formar.

Sua pesquisa possibilitou concluir que a Natura – Programa Cosmos “entende que o indivíduo precisa se desenvolver em múltiplas dimensões” (BRAGA, 2013, p. 78). O autor constatou que, na referida instituição, o interesse é para o desenvolvimento integral do sujeito, conforme concebido por Wilber²⁵⁶.

Braga (2013), em sua pesquisa, utilizou como fonte primária entrevista com principal gestor do programa Cosmos, observação *in loco* de três atividades realizadas nesse programa, e analisou fotos e documentos.

²⁵² VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. *Didática: temas selecionados*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

²⁵³ SKINNER, Burrhus. *Ciência e comportamento humano*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

²⁵⁴ VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

²⁵⁵ DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

²⁵⁶ O Modelo Integral de Ken Wilber: “o desenvolvimento do indivíduo se dá nas linhas Cognitiva, Moral, Interpessoal, de Valores, de Necessidades e Emocional [...] a nossa consciência evolui de forma não só cumulativa, mas também transcendental, nas esferas da matéria, da vida, da mente, da alma e do espírito, nesta sequência e em uma espiral ascendente. Esta abordagem se fundamenta no conceito grego de totalidade, o *Kosmos*” (BRAGA, 2013, p. 45).

Citou Yin (2004)²⁵⁷ como referência para a realização de observação direta dos acontecimentos.

Na pesquisa, Braga (2013) perguntou se existe convergência entre a educação e a educação corporativa, e identificou pontos de convergência nas metodologias da aprendizagem utilizadas tanto pela educação como pela educação corporativa.

O autor entendeu que a diversidade de culturas organizacionais e de objetivos permite que algumas empresas se preocupem, de fato, em promover indivíduos autônomos e com pensamento livre. Aprendeu isso por meio das metodologias de ensino utilizadas e da percepção da cultura organizacional presente. Tal fato, segundo o pesquisador, pode favorecer a empresa a possuir profissionais capazes de propor inovações no contexto organizacional. Contudo, na sua visão, outras organizações possuem práticas de ensino conservadoras, não permitindo a formação desse indivíduo reflexivo e crítico.

O autor afirmou: “através dos programas de EC podemos verificar o quanto se valoriza o aluno e suas contribuições, quão preocupada a organização está com seu impacto no mundo” (BRAGA, 2013, p. 62). Dessa forma, nesta dissertação de mestrado, é possível apreender que a concepção de educação corporativa deve estar atrelada à cultura organizacional e às práticas metodológicas de ensino, para que se possa perceber se a organização, de fato, está preocupada com a formação um indivíduo reflexivo e crítico, ou se está empenhada na transmissão de valores, regras e costumes necessários para aumento da produtividade e competitividade.

²⁵⁷ Autor não encontrado nas referências.

APÊNDICE C – Sínteses - Teses na área de Administração

Título: DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE *E-LEARNING* CORPORATIVO

Pilla (2007) investigou sobre o *e-learning*, recurso utilizado pelas empresas para a aprendizagem contínua dos funcionários, a fim de propor um modelo de avaliação.

No entender da pesquisadora, no momento da realização da sua pesquisa, a sociedade estava vivenciando uma transição da sociedade moderna para a sociedade do conhecimento, uma era em que as mudanças acontecem rapidamente, necessitando que empresas e pessoas se adaptem às alterações constantemente.

Em sua visão, para as empresas privadas, funcionários capacitados podem constituir uma vantagem competitiva frente à concorrência. Já na esfera das pessoas, a busca pela capacitação constante possibilita a manutenção da empregabilidade. Uma evidência dessa ocorrência foi percebida na década de 1990, com o aumento dos cursos superiores, pós-graduações, cursos técnicos, dentre outros. Sobre a educação a distância (EAD), apontou como modalidade de educação que está sendo cada vez mais utilizada e ressaltou que, no contexto empresarial, a EAD é denominada por muitas empresas de *e-learning*.

A pesquisadora buscou compreender “Como medir adequadamente resultados de treinamento, e, em especial, do treinamento realizado a distância, desde a forma como o treinando reage ao programa de treinamento até a maneira pela qual os conhecimentos adquiridos vêm a alterar seu comportamento e seus procedimentos de trabalho, apresentando retorno financeiro como produto final do aprimoramento de processos e da potencialização do capital intelectual da empresa? Como avaliar o *e-learning* corporativo?” (PILLA, 2007, p. 24).

Pilla foi aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação na área de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde defendeu a sua tese no ano de 2007, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marina Keiko Nakayama²⁵⁸.

Para Pilla (2007), o conceito de educação a distância tem sido bastante debatido entre os pesquisadores, pois implica a discussão da concepção de educação e também do ensino e

²⁵⁸ Graduada em Psicologia, mestre e doutora em Administração, pela UFRGS, com estágio na HEC-Montreal-Canadá, concluído em 1997. Pesquisa e orienta na área de gestão e mídia do conhecimento, compartilhamento do conhecimento, ensino a distância, gestão de pessoas e inovação (foco em relações interpessoais), transinteligência e desenvolvimento de novas aptidões, confiança no ambiente organizacional e de aprendizagem, recursos educacionais e cocriação. Coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP) e membro do Núcleo de Estudos e Desenvolvimentos em Conhecimento e Consciência (NEDECC). Tem foco de especialidade em *grounded theory*. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4798728D2>>.

aprendizagem. Algumas terminologias são utilizadas como semelhantes, tais como ensino a distância, treinamento a distância, teleducação, treinamento virtual e *e-learning*. A autora ressaltou que as terminologias deveriam ser empregadas em situações distintas e de acordo com as tecnologias utilizadas, mas não é o que acontece, mostrando, então, que não há um consenso sobre o assunto²⁵⁹.

EAD, para Spodick²⁶⁰, é um sistema educacional que permite a qualquer pessoa ter acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer tempo. De acordo com Cardoso e Pestana²⁶¹, na EAD, a informação está separada do aluno e do professor no tempo e no espaço. Segundo Pilla (2007), as empresas utilizam o termo *e-learning* para falar de EAD. Para Bowels²⁶², o *e-learning* apresenta “características de aprendizagem (derivadas da educação e do treinamento) e de gestão do conhecimento (derivadas da informação e da tecnologia)” (PILLA, 2007, p. 29). Apesar de não haver consenso nos conceitos, Niskier²⁶³ argumenta que o termo EAD é mais amplo e envolve vários componentes. As origens da EAD, para Kramer²⁶⁴, estariam no final do século XVIII, meados do XIX e princípios do XX, com os ensinamentos por correspondência. Essas foram as compreensões da pesquisadora a partir dos referenciais teóricos.

Para Pilla (2007), o entendimento de Belloni²⁶⁵ a respeito do *e-learning* possibilitou compreender que a necessidade de educação ao longo da vida deve ser atendida integrando as necessidades dos locais de trabalho e dos indivíduos.

Com Niskier, Peters²⁶⁶ apontou as vantagens para a EAD: flexibilidade; valorização da experiência individual; incentivo ao pluralismo de ideias; respeito ao ritmo do aluno; desenvolvimento da independência e iniciativa; transmissão da informação a qualquer tempo e em qualquer local; dentre outras.

²⁵⁹ BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

²⁶⁰ SPODICK, Edward F. *The evolution of distance learning*. Hong Kong: University of Science & Technology Library, ago. 1995. Disponível em: <<http://sqzml4.ust.hk/distance>>. Acesso em: ago. 1995.

²⁶¹ CARDOSO, Fernando de Carvalho; PESTANA, Thiago Martinelli Pinto. Treinamento online (e-learning). In: BOOG, Gustavo G. (Coord). *Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações*. São Paulo: Makron Books, 2001.

²⁶² BOWLES, Marcus S. *Relearning to e-learn: strategies for electronic learning and knowledge*. Melbourne: Melbourne University Press, 2004.

²⁶³ NISKIER, Arnaldo. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999.

²⁶⁴ KRAMER, Érika A. W. Coester *et al.* *Educação a distância: da teoria à prática*. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

²⁶⁵ BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

²⁶⁶ PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

Com Castro e Ferreira²⁶⁷, a autora compreendeu que as diferentes tecnologias possibilitam diferentes vantagens pedagógicas, e considerou três gerações de tecnologia – 1ª geração: tecnologia distributiva, que pode utilizar material impresso, correspondência, programas de rádio, televisão, apresentação de vídeos, áudios, teleconferência etc.; 2ª geração: tecnologias interativas, como telefone, fax-símile, videoconferência, formato de multiponto (onde as salas são ligadas simultaneamente), formato ponto a ponto (onde a interação é realizada de uma sala à outra) etc.; e 3ª geração: tecnologias colaborativas, ou seja, treinamento através de *web*, utilizando comunicação via internet e multimídia.

Pilla (2007) salientou que existem diferenças entre o *e-learning* corporativo e a EAD de instituições de ensino tradicionais. Uma dessas diferenças seria com relação ao objetivo-fim. Nas empresas, a intenção de realizar a gestão do conhecimento é solucionar problemas da empresa e melhorar os seus resultados; nas instituições de ensino tradicionais, o objetivo é a construção do conhecimento, a interação e a aprendizagem. Apresentou, ainda, que, no Brasil, o *e-learning* corporativo “vem crescendo desde 1999 a uma taxa de 50% ao ano” (PILLA, 2007, p. 46).

Pilla (2007) concebeu, sobre a aprendizagem nas organizações, que ela pode ocorrer de maneira individual, grupal e organizacional. Para a aprendizagem individual, segundo Nicholson e White²⁶⁸, não existe, no *e-learning*, um único modelo pedagógico. As teorias da aprendizagem mais utilizadas são behaviorismo, cognitivismo e construtivismo. Nicholson cita, ainda, a *action learning*, um modelo participativo de aprendizagem, adequado ao modelo andragógico. Para a aprendizagem organizacional, utiliza como estratégia o processo de aprendizagem individual e coletivo. Segundo Argyris e Schön²⁶⁹, a organização aprende quando os seus membros, ou parte significativa deles, aprendem. A aprendizagem pode ocorrer através de *single loop*²⁷⁰ (circuito simples de aprendizagem) ou *double loop*²⁷¹ (circuito duplo de aprendizagem).

No entender da pesquisadora, a gestão do conhecimento está relacionada à aprendizagem na organização, pois, para Nonaka e Takeuchi²⁷², o sucesso das empresas

²⁶⁷ CASTRO, Márcia Nardelli Monteiro de; FERREIRA, Luciana Dias Vieira. TD&E a distância: múltiplas mídias e clientelas. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

²⁶⁸ NICHOLSON, Paul S.; WHITE, Geoff. A framework for facilitating higher-order strategic thinking in online management development. In: TRANMULLER, R. (Ed.). *Information systems: the e-business challenge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 199-207.

²⁶⁹ ARGYRIS Chris; SCHÖN, Donald. *Organizational learning II: theory, method and practice*. Addison-Wesley, USA, 1996, p. 15-34.

²⁷⁰ Aprendizagem mantém os valores e as normas.

²⁷¹ Aprendizagem altera os valores e as normas.

²⁷² Autores não encontrados nas referências.

japonesas se deu devido à capacidade de realizarem a gestão do conhecimento, considerando que o desenvolvimento do conhecimento leva à vantagem competitiva.

A respeito da avaliação dos resultados em educação a distância, Niskier argumenta que “avaliação é um desafio não só na educação a distância, mas na educação em geral” (PILLA, 2007, p. 58). Para Bowels²⁷³, a avaliação deve ir além do levantamento do seu retorno do investimento financeiro, a fim de considerar, também, aspectos não financeiros, tais como o desempenho geral da organização, o desenvolvimento da cultura de aprendizagem, a aprendizagem individual e a satisfação. Kaplan e Norton²⁷⁴ desenvolveram um sistema de avaliação chamado *Balanced Scorecard*, como um sistema de gerenciamento estratégico, que mensura, além da perspectiva financeira (retorno sobre o investimento e valor econômico agregado), a perspectiva do cliente (satisfação, participação de mercado e de conta), dos processos internos (qualidade, tempo de resposta, custo, novos produtos) e do aprendizado e crescimento (satisfação do funcionário, disponibilidade do sistema de informação). Essas foram as compreensões da pesquisadora a respeito da avaliação.

A pesquisadora ressaltou, ainda, que o modelo de avaliação de Kirkpatrick²⁷⁵ é o mais utilizado para Treinamento e Desenvolvimento e também no *e-learning* corporativo. Esse modelo visa a entender a efetividade das ações de treinamento. A avaliação é realizada em quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento no trabalho e impacto na organização, ou seja, resultados. Contudo, para Pilla (2007), alguns autores, tais como Hack²⁷⁶, acreditam que o modelo de Kirkpatrick foi desenvolvido para avaliar treinamentos presenciais, de modo que, para a avaliação do *e-learning* corporativo, o modelo de Kirkpatrick precisa ser adaptado. Hamblin²⁷⁷ desenvolveu um modelo a partir do modelo de Kirkpatrick, acrescentando uma etapa, a quinta, que seria a comparação dos custos do treinamento com o lucro que a empresa obteve com a sua realização. Phillips e Stone²⁷⁸, por seu turno, desenvolveram um modelo de avaliação idêntico ao de Hamblin, porém o quinto nível é chamado de ROI, ou seja, retorno sobre o investimento.

²⁷³ BOWLES, Marcus S. *Relearning to e-learn: strategies for electronic learning and knowledge*. Melbourne: Melbourne University Press, 2004.

²⁷⁴ KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. *A estratégia em ação: Balanced Scorecard*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

²⁷⁵ KIRKPATRICK, Donald L. *Evaluating training programs: the four levels*. 2. ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

²⁷⁶ HACK, Luciano Emilio. *Mecanismos complementares para a avaliação do aluno na educação a distância*. 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

²⁷⁷ HAMBLIN, Anthony Crandell. *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

²⁷⁸ PHILLIPS, Jack J.; STONE, Ron Drew. *How to measure training results*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2002.

Pilla (2007, p. 77) apresentou que a pesquisa de Schröder (2005) sobre avaliação da EAD enfatizou os quatro níveis do modelo de Kirkpatrick aliados ao *Balanced Scorecard*, ou seja, ao desenvolvimento de indicadores nas perspectivas financeiras, do cliente, dos processos internos, do aprendizado e do crescimento, buscando “adaptar critérios de avaliação do treinamento a ambientes virtuais de aprendizagem”. A autora escreveu alguns artigos com Schröder sobre esse modelo de avaliação.

Pilla (2007) investigou utilizando o estudo de caso²⁷⁹ e a pesquisa exploratório-descritiva. A etapa exploratória objetivou caracterizar práticas de *e-learning* corporativo em uma universidade e nove empresas na Austrália, e em uma universidade e nove empresas no Brasil. Para a etapa de estudo de caso, a pesquisadora escolheu uma empresa para propor um modelo de avaliação dos seus cursos *e-learning*. Como fonte primária, realizou entrevista semiestruturada²⁸⁰, grupo focal, análise de documentos e observação direta. Também realizou análise de conteúdo²⁸¹ e análise de documentos²⁸² levantados no estudo de caso.

Ao final da pesquisa, Pilla (2007, p. 176) concluiu que “aspectos revelam que o que é defendido na academia nem sempre é posto em prática nas organizações”. Verificou que o modelo de Kirkpatrick não é utilizado em sua totalidade pelas empresas, tanto brasileiras como australianas; a ideia de níveis de avaliação não parece mais adequada para as empresas na atualidade; a avaliação de satisfação dos funcionários com relação ao treinamento pode ser adaptada para o *e-learning*; e não há muitas evidências de avaliação de mudanças no comportamento nas empresas pesquisadas, de modo que nem sempre o resultado esperado é o lucro – um exemplo são os treinamentos de *compliance*.

Em sua tese, Pilla (2007) teve a mesma orientadora da Christiane Schröder, que defendeu sua dissertação no ano de 2005. Com tema semelhante ao de Christiane, ou seja, educação a distância (*e-learning*) com a finalidade de realização da proposta de um modelo de avaliação do *e-learning* corporativo, empregou o termo *e-learning*, e não EAD, pois apresentou, na introdução, que a maioria das empresas emprega esse termo para se referir à EAD, não havendo consenso na conceituação das expressões. Para a pesquisadora, alguns autores compreendem a educação a distância como mais ampla do que os cursos *e-learning*, pois envolve também a aprendizagem por correspondência.

A concepção de educação corporativa foi apresentada na tese de Pilla (2007) como uma educação voltada para a necessidade da organização para viabilizar o aprendizado

²⁷⁹ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

²⁸⁰ GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

²⁸¹ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

²⁸² A autora caracterizou documentos como textos escritos que fornecem uma perspectiva histórica.

constante dos seus funcionários, contribuindo para a melhoria da produtividade, do lucro e dos processos organizacionais.

Título: AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Alperstedt (2001) buscou identificar o papel das universidades corporativas no contexto do ensino superior como concorrentes potenciais ao modelo tradicional de ensino ou como parceiros estratégicos no desenvolvimento das pessoas.

Na visão da pesquisadora, o fato de ter estudado concomitantemente em dois cursos de graduação, Economia e Administração, sendo um em instituição federal e outro em instituição estadual, possibilitou uma comparação das instituições de ensino, o que despertou o seu interesse pelo estudo da organização universidade. Esse interesse foi ainda mais motivado com o início da carreira como docente em instituições universitárias da rede privada e o contato com instituições de ensino no exterior, quando da realização do doutorado, sendo este último fundamental para ampliar a sua visão com relação aos tipos de instituição de ensino superior. A pesquisadora relatou que esses fatos contribuíram para que o seu interesse também se voltasse para a universidade corporativa, antes mesmo de esta ser conhecida pela “mídia acadêmica”. Assim, pretendeu investigar as características, os objetivos e a relação que possuíam, ou poderiam vir a possuir, com as instituições de ensino superior tradicionais.

Alperstedt (2001, p. 8) quis saber se “São as Universidades Corporativas instituições de concorrência pessoal ou de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior?”.

Alperstedt foi aluna do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo (USP) e defendeu a sua tese no ano de 2001, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme Ary Plonski²⁸³.

As mudanças ocorridas no mundo devido aos avanços tecnológicos na área de Informática, a globalização econômica e o novo papel dos governos causaram modificações

²⁸³ Mestre e Doutor em Engenharia de Produção, pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, com pós-doutorado (*Fulbright Visiting Research Scholar*), no *Center for Science and Technology Policy, Rensselaer Polytechnic Institute*. Professor Titular do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) e Professor Associado do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica (POLI). Vice-diretor do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP. Coordenador Científico do Núcleo de Política e Gestão Tecnológica. Integra a Junta de Governadores do TECHNION - *Israel Institute of Technology*. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781666T4>>.

nas organizações, fazendo com que elas repensassem e redefinissem o seu negócio. Nesse cenário, o conhecimento se tornou um recurso para agregar valor ao negócio. Assim, as empresas, com o intuito de manter seus funcionários em constante processo de aprendizagem, estabeleceram estratégias de atuação, dentre as quais se destaca, principalmente nos Estados Unidos, o desenvolvimento de universidades corporativas. As universidades corporativas, portanto, objetivam a “manutenção de empregados com elevado potencial de agregação de valor, representando uma fonte potencial de vantagens competitivas” (ALPERSTEDT, 2001, p. 4).

Alperstedt (2001) estabeleceu uma diferenciação entre treinamento e educação, sendo o primeiro voltado para o desenvolvimento de habilidades específicas, enquanto a segunda possui uma condição de formação mais genérica.

Sobre a expressão universidade corporativa, identificou que é uma tradução livre da expressão americana *corporate university*, onde *corporate* se relaciona ao fato de essas instituições estarem ligadas a uma empresa em que a prestação de serviços educacionais não é a atividade-fim ou a atividade principal daquela organização. Com relação ao termo *university*, ele é explicado como uma estratégia para criar uma marca para os programas educacionais da empresa²⁸⁴. Não há, portanto, a conotação de universidade tal qual a conhecemos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Sobre a distinção entre as universidades corporativas e os departamentos de treinamento, a pesquisadora entendeu que as primeiras possuem uma prestação de serviço que não está restrita ao escopo dos funcionários da empresa, atendendo também à cadeia de relacionamento que tem interação com a organização, enquanto os últimos estão restritos ao público interno das organizações. Outra diferenciação entre T&D e UC são as parcerias estabelecidas entre as universidades corporativas e as instituições de ensino superior tradicionais, visando, além da validação de créditos, e à concessão de diplomas.

O processo de aprendizagem nas empresas se dá de algumas maneiras. Para Bell²⁸⁵, uma das formas de as empresas aprenderem é a partir das suas experiências, considerando esse tipo de aprendizagem como passivo, automático, limitado e sem custos. Outro processo de aprendizagem seria através da mudança, com a introdução de tecnologia ou qualquer outro elemento que modifique o processo. Um terceiro é por meio da análise do desempenho da

²⁸⁴ MEISTER, Jeanne. *Corporate quality universities: lessons in building a world-class work force*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1998.

²⁸⁵ BELL, Martin. ‘Learning’ and accumulation of industrial technological capacity in developing countries. In: FRANSMAN, Martin; KING, Kenneth (Org.). *Technological capability in the third world*. Nova Iorque: St. Martin’s, 1984.

organização, da sua produtividade. Outro fator é o Treinamento e Desenvolvimento dos funcionários tanto individualmente como em grupo, para lhes conferir novas habilidades técnicas, comportamentais e conceituais. De acordo com Quin²⁸⁶, as empresas podem aprender por meio da contratação, ou seja, recrutando os melhores profissionais com a finalidade de assimilar os seus conhecimentos na organização. Outra maneira de aprendizagem é por meio da busca ou desenvolvimento de parcerias entre empresas com a finalidade estratégica.

Senge²⁸⁷ desenvolveu um trabalho que popularizou a expressão *learning organization*, ou seja, o reconhecimento da necessidade de as organizações se tornarem “organizações de aprendizagem”, pois, se as mudanças acontecem de forma rápida e contínua, o aprendizado constante nas organizações possibilita que os gerentes aumentem suas habilidades e ofereçam respostas de acordo com os resultados desejados pela empresa.

Para contextualizar o surgimento da questão sobre o aprendizado organizacional, a pesquisadora apresentou Argyris²⁸⁸ como o primeiro pesquisador a estudar sobre a aprendizagem organizacional, caracterizando a aprendizagem como *single-loop*, ou seja, aprendizagem para solução de problemas, identificação e correção de erros, ou como *double-loop*, que é a capacidade de refletir criticamente sobre o processo, ações e comportamento, questionando as razões de se fazer alguma coisa de determinada maneira.

A evolução do departamento de T&D se deu em duas tendências, sendo a primeira marcada pelo envolvimento das empresas com as instituições de ensino superior para o desenvolvimento de programas *in-company*, e a segunda pelo encaminhamento de funcionários para estudarem em cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior. Nos Estados Unidos, surgiram as *business school*, em 1881, mas a sua disseminação aconteceu somente a partir de 1980, com a multiplicação dos cursos de MBA, com a finalidade de formar executivos. Contudo, muitas empresas ficaram insatisfeitas com os cursos oferecidos pelas *business schools*, pelo fato de eles não atenderem aos problemas específicos da organização.

Margerison²⁸⁹ apontou que as empresas desenvolveram as suas próprias *business schools*, com o intuito de integrar o trabalho e a aprendizagem. Meister²⁹⁰ reforça esse

²⁸⁶ QUINN, James Brian; ANDERSON, Philip; FINKELSTEIN, Sydney. Managing professional intellect: making the most of the best. *Harvard Business Review*, Cambridge, p. 71-80, mar./abr. 1996.

²⁸⁷ GALER, Graham; VAN DER HEIJDEN, Kees. The learning organization: how planners create organizational learning. *Marketing Intelligence & Planning*, v. 10, n. 6, 1992.

²⁸⁸ ARGYRIS, Chris (Org.). *On organizational learning*. Cambridge: Blackwell, 1995.

²⁸⁹ MARGERISON, Charles. The rise of the corporate business school. *Target Management Development Review*, v. 5, n. 6, p. 13-17, 1992.

posicionamento, afirmando que o desenvolvimento de cursos formais pela própria empresa se dá pelo interesse da organização no desenvolvimento permanente dos empregados, com a finalidade de vincular a aprendizagem aos objetivos organizacionais. Para o funcionário, a educação permanente é entendida como um investimento na carreira, uma melhoria no currículo, que não se restringe àquele emprego.

Para Alperstedt (2001), grandes empresas investem mais em universidade corporativa, pois elas necessitam de investimentos elevados, sendo a medição do retorno desse investimento de difícil mensuração. Uma alternativa para o alto investimento é a criação de consórcio entre empresas que compartilham da necessidade de treinamentos semelhantes. Mesmo com alto custo, Moore²⁹¹ entende que as universidades corporativas são mais eficientes do que as instituições de ensino superior tradicionais. Meister apresentou que algumas universidades corporativas cobram das unidades de negócio o fornecimento dos serviços educacionais. Um exemplo é a *Motorola University*, que recebe das unidades de negócio internas e também do licenciamento de programas de treinamento da universidade corporativa oferecido a clientes e fornecedores. Todavia, a maioria das universidades corporativas ainda não recebe recursos financeiros e é custeada pelas unidades de negócio.

A respeito do espaço físico, algumas universidades possuem um local com instalações próprias, outras desenvolvem parceria com instituições de ensino superior tradicionais e contam com as instalações dessas instituições. Outras não possuem espaço físico e são baseadas virtualmente. Sobre a parceria das universidades corporativas com as instituições de ensino superior tradicionais acontece uma troca de serviços, de modo que a UC ganha a validação de créditos para a obtenção de diploma e a IES tem ampliado a captação de alunos em função do incentivo das empresas na continuidade dos estudos.

A respeito do corpo docente da UC, a sua composição é variável, podendo haver docentes de redes de ensino tradicional, executivos da própria empresa e consultores externos. Algumas UCs oferecem cursos para além dos funcionários, estendendo-os para clientes, fornecedores, comunidade e franqueados. Para Alperstedt (2001), esse é um dos tópicos da UC que mais produz impacto nas IES tradicionais.

Alperstedt (2001) entendeu, assim, que as UCs diferem consideravelmente dos tradicionais centros de treinamento, percebendo que existe um critério duplo de diferenciação

²⁹⁰ MEISTER, Jeanne. *Corporate quality universities: lessons in building a world-class work force*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1998.

²⁹¹ MOORE, Thomas E. The corporate university: transforming management education. *Accounting Horizons*, v. 11, n. 1, p. 77-85, mar. 1997.

a partir das perspectivas longitudinal e transversal. Na visão de Alperstedt²⁹², realçada em outro estudo da autora, essas perspectivas são “fios condutores para uma definição de Universidades Corporativas” (ALPERSTEDT, 2001, p. 37). Para a diferenciação entre UC e T&D a partir da análise longitudinal, usou a incorporação do conceito de competências como base para o modelo de gestão de pessoas. Entendeu, com Le Boterf²⁹³, que competência é um conjunto de conhecimentos e habilidades, o saber fazer e o saber agir. Pelo segundo critério de diferenciação, a partir da perspectiva transversal, o T&D tende a ser reativo, descentralizado e serve para grandes públicos; já a UC tem ação proativa e centralizada para soluções de aprendizagem de acordo com cada negócio da empresa. Assim, oferece treinamentos com base na visão de futuro, de acordo com os objetivos da empresa. Gerbman²⁹⁴ ressalta que a UC tem caráter estratégico, enquanto os departamentos de T&D são táticos. Meister destaca que o T&D desenvolve habilidades técnicas, enquanto a UC, além das habilidades técnicas, desenvolve o conhecimento dos valores, da cultura da empresa. Contudo, Alperstedt (2011) entendeu que, como a expressão universidade corporativa está na moda, muitas empresas estão nomeando os seus centros de treinamento tradicionais de universidade corporativa, mas sem atribuir a eles as atividades e as características que justifiquem a alteração do nome. Alperstedt (2001) ressaltou que o que de fato distingue a UC dos departamentos de T&D são duas características fundamentais: não restringir a educação aos funcionários, podendo estender os serviços para clientes, fornecedores, franqueados e comunidade; as UCs têm se associado às instituições de ensino superior tradicionais, estabelecendo diferentes tipos de parceria com o intuito de validar a disciplinas cursadas na UC para validação de créditos e também para a obtenção de diplomas.

A definição de tipologia, segundo Hall²⁹⁵, é importante para identificar variáveis críticas para a definição de um fenômeno. Assim, considerando a clientela das UCs, segundo outro estudo de Alperstedt²⁹⁶, a autora classificou-as em três categorias de tipologia: público interno, atende somente a funcionários; público externo restrito, atende a funcionários e fornecedores, franqueados e/ou clientes; e público externo ampliado, além de funcionários,

²⁹² ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 24., 10-13 set. 2000, Florianópolis. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2000.

²⁹³ LE BORTEFF, G. *De la compétence*. Paris: D’Organization, 1995.

²⁹⁴ GERBMAN, Russell V. Corporate universities can augment training programs and teach employees strategic lessons. *HR Magazine*, v. 45, n. 2, p. 101-106, fev. 2000.

²⁹⁵ HALL, Richard H. *Organizações: estrutura e processos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1984.

²⁹⁶ ALPERSTEDT, Cristiane. Corporate universities: a proposal of a typology. In: LATIN AMERICA COUNCIL OF SCHOOLS OF BUSINESS ADMINISTRATION – CLADEA, 34., 28-30 out. 1999, San Juan. *Anais...* San Juan: CLADEA, 1999.

atende a outras empresas e ao público em geral. De tal sorte, a pesquisadora compreendeu que as UCs que são do tipo de categoria “público interno” não se distinguem dos tradicionais centros de treinamento. Para Alperstedt (2001), qualquer que seja a tipologia, público interno, público externo restrito ou público externo ampliado, todas contribuem para a redução da participação das instituições de ensino superior tradicionais na prestação de serviços educacionais, pois dividem o seu público com as universidades corporativas.

Drucker²⁹⁷ afirmou que, nos próximos 50 anos, as mudanças que ocorrerão nas universidades e escolas serão drásticas, sendo os motivos principais dessas mudanças as novas tecnologias a serviço do aprendizado e as demandas da sociedade do conhecimento, as quais transformaram o aprendizado em contínuo e permanente.

A pesquisadora reconheceu as universidades corporativas como novo entrante no contexto da educação do ensino superior. Sendo que as UCs podem buscar parcerias com as IES tradicionais motivadas por diferentes necessidades: possibilidade de validação das disciplinas cursadas; possibilidade de concessão de diploma; ausência de espaço físico; necessidade de docentes qualificados, titulados e com habilidades de pesquisa; necessidades de docentes com experiência didática; necessidade de incorporar o currículo com a cultura corporativa; ou interesse na mão de obra especializada na comunidade próxima a empresa. Já para as IES tradicionais, as vantagens seriam: aproximação da academia com a realidade organizacional; contato com as empresas facilitam os projetos de pesquisa de interesse mútuo; aumento da arrecadação financeira; e aumento da captação de alunos devido ao incentivo das empresas em aprendizagem contínua.

Paralelamente a esse cenário de oportunidade estratégica, Alperstedt (2001) caracterizou situações de concorrência potencial entre UCs e IES tradicionais. Uma delas é a possibilidade de as UCs da tipologia público externo ampliado oferecerem cursos para a comunidade de forma geral, sendo as situações de concorrência mais possível para cursos de pós-graduação e educação continuada. Outra questão é a tendência em se valorizar as competências dos indivíduos em vez de priorizar diplomas e certificados.

Alperstedt (2001) realizou pesquisa qualitativa, exploratória, com a finalidade de conhecer o fenômeno estudado²⁹⁸. Trata-se de estudo de múltiplos casos²⁹⁹, em que múltiplas fontes de evidência foram utilizadas. Para a primeira fase do estudo, foi utilizada a metodologia chamada de *grounded theory*, que permite o surgimento da teoria a partir dos

²⁹⁷ DRUCKER, Peter. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira, 1995.

²⁹⁸ SELLTIZ, Claire *et al.* *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1974.

²⁹⁹ YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage, 1989.

dados. No entender de Alperstedt (2001), esse método de análise se torna mais adequado, posto que o tema de pesquisa é novo e com pouco referencial teórico. Segundo essa teoria, os dados são considerados como primários e secundários³⁰⁰. Como fonte primária, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Dados secundários vieram a partir de documentos e de *papers* publicados. Foi realizada análise de conteúdo³⁰¹ para descrição objetiva, sistemática, do conteúdo das comunicações, com o objetivo de interpretá-las. A amostra selecionada com base na teoria de *grounded theory* foi composta por três universidades corporativas americanas e quatro universidades corporativas brasileiras. A autora justificou a pesquisa nas UCs americanas por elas existirem há mais tempo e já serem consolidadas.

A pesquisadora concluiu que a possibilidade de parceria entre as UCs e as instituições de ensino superior tradicionais permite que estas repensem o seu modelo de educação e a forma como é disponibilizado. Concluiu, ainda, que, no momento da pesquisa, as universidades corporativas desempenhavam papel mais de concorrência às IES, principalmente na pós-graduação e nos segmentos de público adulto. Entendeu que contribuiu para uma definição das UCs, pois essa expressão vem sendo utilizada de maneira desordenada. Outra contribuição relevante foi a definição de tipologias de UC, que distinguem qual efetivamente possui potencial para competir com as IES tradicionais.

Concebeu universidade corporativa como uma instituição criada e vinculada a uma empresa, com a finalidade de desenvolver competências essenciais à organização, possuindo como característica a extensão dos seus cursos para além dos funcionários, incluindo clientes, fornecedores, franqueados e comunidade externa, e estabelecendo parceria com instituições de ensino superior para a validação de créditos cursados e para a concessão de diplomas.

Afirmou que algumas instituições utilizam o nome de universidade corporativa sem alterar as suas políticas e práticas de treinamento, sugerindo modismo da expressão. Para a pesquisadora, caracterizar as universidades corporativas como pertencentes à categoria “público interno” não é suficiente para distingui-las dos tradicionais departamentos de treinamento, podendo as UCs serem consideradas como uma mera evolução destes últimos.

³⁰⁰ Dados primários são dados coletados originalmente pelo pesquisador, e dados secundários os dados já estão disponibilizados no ambiente, tais como artigos, livros e documentos organizacionais.

³⁰¹ GRAWITZ, Madeleine. *Méthodologie des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1976.

Título: ADOÇÃO DE INOVAÇÕES: O USO DO *E-LEARNING* POR COLABORADORES DE UMA EMPRESA DE TELECOMUNICAÇÕES

Vasconcellos (2008) buscou compreender a adoção individual do *e-learning* pelos funcionários de uma empresa do ramo de telecomunicações, utilizando o modelo *Technology Acceptance Model* (TAM) como referência³⁰². A autora almejou entender sobre a adoção do *e-learning* e os motivos de resistência ao seu uso.

Para a pesquisadora, as empresas adotaram a aprendizagem baseada na tecnologia como uma maneira de enfrentar as constantes mudanças, além do anseio pelo conhecimento contínuo.

A autora quis saber “Quais são as dificuldades na adoção do *e-learning* pelos colaboradores?” (VASCONCELLOS, 2008, p. 8).

Vasconcellos foi aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação na área de Administração da Universidade São Paulo, onde defendeu a sua tese no ano de 2008, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Tereza Leme Fleury³⁰³.

Entendeu o conceito de inovação, a partir de Rogers³⁰⁴, como uma ideia, objeto, prática percebida como nova por uma pessoa ou grupo de pessoas. Kruglianskas³⁰⁵ concebeu que a invenção é uma proposta de ideia nova e a inovação é um processo que torna a nova ideia lucrativa para a empresa.

Rogers compreendeu que adotar uma nova ideia possui dificuldades até mesmo quando existem vantagens nessa adoção e, por isso, as empresas precisam divulgar a inovação através do processo de comunicação. Rogers indicou características que explicam e

³⁰² “O modelo TAM analisa a aceitação pelo usuário a partir da influência da utilidade percebida e facilidade de uso percebida na atitude e intenção de uso, determinando assim o comportamento de uso do sistema” (VASCONCELLOS, 2008, p. 9).

³⁰³ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestre e doutora em Sociologia, também pela USP. Professora titular na área de Estratégia Internacional e Diretora da Fundação Getulio Vargas (FGV). Professora titular da FEA/USP, foi diretora e vice-diretora da faculdade no período 1998 a 2006. É *Visiting Schollar* no IFM - *University of Cambridge*; foi professora visitante de ESSEC, França, e pesquisadora visitante do IDS - *University of Sussex* - Inglaterra e do IDE, em Tóquio - Japão. Atualmente, é membro dos Conselhos do: Instituto de Empresas, Madri, *Lisbon Business School*, Lisboa, *Center for China Latin America Management Studies Tsinghua University Beijing*, *Columbia Global Center Latin America*, *Columbia University* - Nova Iorque, Membro do Conselho Editorial da RAE e do *International Journal of Emerging Markets*. Foi diretora da ANPAD, membro do Comitê Assessor CNPq, Conselho de Pesquisa da EUROMED-MARSEILLE, Conselho da FIA, do Conselho da Faculdade de Medicina, Conselho do FNQ, da coordenação da FAPESP e editora da RAUSP. Tem pesquisa e experiência profissional na área de Gestão Internacional, Gestão de Competências, Cultura e Aprendizagem. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/vi_sualizaqv.do?id=K4780215D3>.

³⁰⁴ ROGERS, Everett M. *Diffusion of innovations*. 4. ed. Nova Iorque: The Free Press, 1995.

³⁰⁵ KRUGLIANSKAS, Isak. *Tornando a pequena e média empresa competitiva*. São Paulo: Instituto de Estudos Gerenciais, 1996.

influenciam a taxa de adoção de inovação: percepção de vantagem relativa, ou seja, a inovação é percebida como melhor do que a ideia a ser substituída; compatibilidade, a inovação é entendida como coerente aos valores, experiências e necessidades das pessoas; complexidade, a inovação é percebida como difícil de entender e utilizar; possibilidade de experimentação; e visibilidade dos resultados de uma inovação.

Para Tornatzky e Fleischer³⁰⁶, a adoção é uma etapa do processo de inovação, havendo outras etapas relacionadas, como a criação, o desenvolvimento, a implantação e a implementação, além da rotina no uso de novas práticas e ações.

A teoria TAM (*Technology Acceptance Model*)³⁰⁷, utilizada para descrever a aceitação individual de sistemas de informação, é aplicada para a compreensão de diferentes tecnologias. O modelo TAM foi adaptado da Teoria da Ação Fundamentada, desenvolvida por Fishbein e Ajzen. O modelo TAM foi proposto por Davis em sua tese de doutorado, com a finalidade de “traçar o impacto de fatores externos nas crenças internas, atitudes e intenções” (VASCONCELLOS, 2008, p. 23). Esse modelo identificou duas variáveis – atitude percebida e facilidade de uso percebida – como os influenciadores para a adoção.

Os autores Davis e Venkatesh³⁰⁸ desenvolveram uma evolução do modelo TAM, o modelo TAM 2, que incorpora a influência social (norma subjetiva, voluntariedade e imagem)³⁰⁹ e a influência cognitiva (relevância para o trabalho, qualidade do resultado, facilidade de uso percebida). A variável experiência também foi incorporada, pelo fato de os autores entenderem que o conhecimento dos benefícios ou das fraquezas de um sistema, por meio da experiência, reduz a consequência na norma subjetiva.

A respeito da cultura organizacional³¹⁰ e da inovação, Henrich³¹¹ entende que a cultura de um grupo irá influenciar de maneira relevante a difusão de inovações e o comportamento

³⁰⁶ TORNATZKY, Louis G.; FLEISCHER, Mitchell. *The processes of technological innovation*. Lexington: Lexington Books, 1990.

³⁰⁷ DAVIS, Fred D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 319-340, set. 1989; DAVIS, Fred D. *et al.* User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, v. 35, n. 8, p. 982-1003, ago. 1989.

³⁰⁸ VENKATESH, Viswanath; MORRIS, Michael G. Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, Social Influence, and Their Role in Technology. *MIS Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 115-139, mar. 2000.

³⁰⁹ Por norma subjetiva compreende-se a percepção da pessoa sobre o que os outros acharam de ter ou não um determinado comportamento. Voluntariedade é a percepção de que a adoção não é obrigatória. Imagem é o entendimento de que a utilização de uma inovação irá influenciar o *status* da pessoa em seu sistema social.

³¹⁰ Cultura organizacional como historicamente determinada, socialmente construída e de difícil mudança.

³¹¹ HENRICH, Joseph. Cultural transmission and the diffusion of innovations: dynamics indicate that biased cultural transmission is the predominate force in behavioral change. *American Anthropologist*, v. 103, n. 4, p. 992-1013, 2001.

de adoção. Eboli³¹² também entende que a cultura organizacional é fator de interferência para o sucesso do *e-learning*.

Sobre a implantação do *e-learning*, a legislação brasileira define por educação a distância, no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem através do uso de tecnologias de informação e comunicação. Assim, o *e-learning* foi considerado uma modalidade de educação a distância utilizada pelas empresas para desenvolvimento dos funcionários, sendo a cultura organizacional uma das barreiras para a implantação dessa modalidade educacional. Van Dan³¹³ identifica fatores para o comprometimento dos funcionários com o *e-learning*, sendo eles facilitadores, direcionadores e motivadores. Por facilitadores entende-se o tempo, a tecnologia utilizada, os custos e a cultura organizacional; direcionadores são as ações de *marketing* e o envolvimento das lideranças; motivadores para o uso do *e-learning* são a relevância do conteúdo para o desenvolvimento do trabalho, a maneira de apresentação do conteúdo e os incentivos oferecidos pela organização.

A pesquisadora desenvolveu um modelo preliminar de adoção do *e-learning*, com referência no modelo TAM. Trata-se de pesquisa quantitativa e qualitativa, entendendo que a triangulação³¹⁴ iria fornecer ao pesquisador diferentes informações. Após a pesquisa bibliográfica sobre a adoção de inovações e a implantação do *e-learning*, realizou pesquisa empírica, a partir de entrevistas com especialistas e pré-teste do questionário, resultando no Modelo Preliminar de Adoção Individual do *e-Learning*.

Na segunda etapa, foi pesquisada uma empresa de telecomunicações no Brasil, por meio de uma abordagem de múltiplos métodos (entrevistas, questionário e análise de documentos).

Como resultado de pesquisa, a autora apreendeu que os fatores como a experiência com a inovação e o perfil do respondente contribuem para a adoção do *e-learning*. O fator ambiente propício para a aprendizagem destaca-se diante dos demais, pois influencia positivamente a intenção e a utilização do *e-learning*. A utilidade percebida foi o fator de maior influência na explicação para a intenção de uso e uma influência negativa em relação ao uso. Foi compreendida pela pesquisadora a importância do envolvimento da liderança e do

³¹² EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

³¹³ VAN DAM, Nick. *The e-learning fieldbook: implementation lessons and case studies from companies that are making e-learning work*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2004.

³¹⁴ JICK, T.D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, p. 602-611, dez. 1979 *apud* FLEURY *et al.* Entre a antropologia e a psicanálise: dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. *RAUSP – Revista de Administração*, São Paulo, v. 32, n. 1, jan./mar. 1997.

apoio para participação dos cursos *e-learning*, além da adequação dos conteúdos com as necessidades, do melhor suporte técnico, da melhoria na comunicação e do aprimoramento da navegação.

Título: COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM GESTÃO DE PESSOAS: UM ESTUDO EMPÍRICO

Araújo (2011) buscou compreender a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais, tendo como referência as políticas e as práticas desenvolvidas por empresas brasileiras.

Iniciou com o estudo de como são definidas as competências individuais no contexto de cada empresa pesquisada e as concepções teóricas que embasavam suas práticas. Conheceu e descreveu os sistemas de educação corporativa implantados nas empresas pesquisadas, para analisar como elas buscavam alinhar as ações educacionais do sistema de educação corporativa com as competências individuais, as competências organizacionais e as estratégias do negócio.

O pesquisador pretendeu compreender “Como ocorre a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais, ao se contraporem os conceitos às políticas e práticas organizacionais?” (ARAÚJO, 2011, p. 15).

Araújo foi aluno do curso de doutorado na área de Administração do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Paulo, onde defendeu a sua tese no ano de 2011, sob a orientação do Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque³¹⁵.

O pesquisador contextualizou que, nas décadas de 1970 e 1980, o sistema taylorista e o fordismo estavam vigentes como modelos de sistema produtivo e apresentavam sinais de fragilidade no novo cenário que se configurava com a globalização econômica e o avanço da tecnologia. No Brasil, as mudanças foram percebidas pelas empresas no início da década de 1990, com a abertura comercial.

³¹⁵ Graduado em Administração, pela Universidade de São Paulo (1968), mestre em Administração, pela Universidade de São Paulo (1975), e doutor em Administração, também pela Universidade de São Paulo (1982). Atualmente, é Professor Titular da Universidade de São Paulo. Foi Membro do Conselho Editorial da RAUSP - Revista de Administração da USP, da Revista Latinoamericana de Administración, da Revista REGE - Revista de Gestão USP, da Revista Gestão & Regionalidade e da Revista Humanidades em Diálogo. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Estratégica de Pessoas, Comprometimento Organizacional, Estratégias de Recursos Humanos e Comprometimento. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723592T7>>.

As empresas começaram a adotar novas formas de organização do trabalho para enfrentar a concorrência e obter vantagem competitiva em um contexto de constantes mudanças. Os enfoques principais para a área de gestão de pessoas são: comportamental, estratégico e articulado por competências.

Para Fisher³¹⁶, o enfoque comportamental, com ênfase no comportamento humano, iniciou-se por volta de 1960 e constitui uma das principais influências da psicologia humanista na teoria organizacional, pois, até então, o enfoque da área de Recursos Humanos estava pautado em controle de custos e resultados produtivos das pessoas. O enfoque comportamental entende que a área de Recursos Humanos deve atuar sobre o comportamento das pessoas e aborda assuntos como liderança, integração, motivação e satisfação dos funcionários. O enfoque estratégico surgiu no início da década de 1980 e, segundo Hyden³¹⁷, implica o desenvolvimento de estratégias e a identificação de ameaças e oportunidades que assegurem a vantagem competitiva. O enfoque das competências ganhou mais espaço a partir da década de 1990, com o conceito de competência essencial apresentado pelos autores Prahalad e Hammel³¹⁸, que entendem que uma competência é essencial quando proporciona à empresa valor ao negócio, em longo prazo, e é difícil de ser imitada pelos concorrentes. McClelland³¹⁹ introduziu o conceito de competência individual na literatura. A educação corporativa³²⁰ surgiu como importante meio para o desenvolvimento das competências individuais.

O conceito de competências foi abordado com os pesquisadores Le Boterf, Dutra, Zarifian e Ruas³²¹. O pesquisador entendeu que existem diferentes contribuições para o entendimento do conceito de competência, mas, apesar das diferenças, o que existe de homogêneo é o entendimento de que as circunstâncias nas quais o conceito de competência

³¹⁶ FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. *Coletânea – PROGEP - Programa de Estudos em Gestão de Pessoas*. As pessoas na organização. São Paulo: Gente, 2002.

³¹⁷ HYDEN, Catherine. *The handbook of strategic expertise*. Nova Iorque: Free Press, 1986.

³¹⁸ PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. A competência essencial da corporação. In: ULRICH, D. (Org.). *Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH*. São Paulo: Futura, 2000.

³¹⁹ McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, Washington, D.C., n. 28, p. 1-4, 1973.

³²⁰ EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004; MEISTER, J. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 2005; ALLEN, M. *The next generation of corporate universities*. Nova Iorque: John Wiley @ Sons, Inc., 2007.

³²¹ LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Bookman, 2003; DUTRA, J. S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2007; ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetórias históricas, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Ed. SENAC, 2003; RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, Cláudia S.; BOFF, Luiz (Org.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

será aplicado e o que se espera como objetivo dessa aplicação nortearão a escolha por uma ou outra abordagem.

Compreendeu, com Schultz³²², que a educação é percebida como importante para aumentar as competências e as habilidades das pessoas, contribuindo para que elas consigam lidar com situações de constantes mudanças e cenários de desequilíbrio econômico. Para as pessoas, a educação é percebida como um bem que possibilita a prosperidade material e a mobilidade social³²³.

Araújo (2011) entendeu que o Estado não consegue aprimorar a qualidade da educação e que os sistemas formais de ensino não conseguem preparar os trabalhadores para as competências exigidas pelas empresas. Assim, as organizações necessitam completar a formação escolar e assumem a formação profissional dos seus funcionários. As empresas desenvolvem parcerias com as IES tanto públicas como privadas, para que ocorram treinamentos *in-company*, fazendo existir nas instituições de ensino superior o desenvolvimento de escolas de negócio³²⁴.

Para Meister³²⁵, as empresas aumentaram o interesse pela educação corporativa devido à necessidade de a organização completar o conhecimento adquirido nas escolas de ensino tradicionais. O conhecimento se torna obsoleto mais rapidamente no novo cenário mundial, os funcionários assumem novos papéis e têm a responsabilidade aumentada. Allen, Meister e outros autores compreenderam que a alternativa para o tradicional centro de treinamento e desenvolvimento se configura em uma aprendizagem contínua, na qual as competências são alinhadas à estratégia da empresa e lhe permitem uma vantagem competitiva frente aos concorrentes.

Eboli³²⁶ entende a educação corporativa como um sistema de desenvolvimento de pessoas que visa a desenvolver competências consideradas críticas para o negócio, sendo que o processo de aprendizagem é ativo e permanente e está vinculado à missão, visão, valores e estratégias organizacionais. A EC pressupõe que a empresa adota o conceito de competências nas suas políticas e práticas em gestão de pessoas. Segundo Eboli³²⁷, as competências

³²² SCHULTZ, T. Investment in human capital. *American Economic Review*, n. 51, p. 1-17, 1961.

³²³ BRUNNER, J. J. Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias. In: *Educação na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília: UNESCO/OREALC, 2002.

³²⁴ ALPERSTEDT, C. *As universidades corporativas no contexto do ensino superior*. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

³²⁵ MEISTER, J. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 2005.

³²⁶ EBOLI, M. P. Educação corporativa e desenvolvimento de competências. In.: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Org.). *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas, 2008.

³²⁷ EBOLI, M. P. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

organizacionais devem conduzir as competências individuais que são necessárias para o sucesso organizacional.

Sobre a adoção da expressão educação corporativa, com a palavra educação, pretendeu evidenciar um caráter genérico de formação. O termo corporativa é designado para expressar que se trata de uma educação realizada por empresas cujo negócio-fim não é a educação³²⁸.

Para Araújo (2011), a diferença entre T&D e EC é compreendida a partir da pesquisadora Meister. O T&D visa à qualificação para o cargo, de modo que, ao fim do treinamento, o aluno já apreendeu tudo que precisava. A EC considera o conhecimento como contínuo, desenvolvido para todos os funcionários e relaciona-se à estratégia da empresa, com foco no aumento da competitividade organizacional. Existem diferenciações também com relação ao público-alvo, visto que o T&D é empregado somente para funcionários e a EC é aplicada tanto para o público interno como externo³²⁹. O espaço para a realização dos treinamentos na perspectiva do T&D é físico, e na EC pode ser tanto físico como virtual.

Com Eboli³³⁰, o autor entendeu que os princípios que podem conferir sucesso para a educação corporativa são: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade.

O termo universidade é usado para demonstrar a preocupação das empresas em sistematizar a aprendizagem, no entanto, não confere à EC a mesma dimensão das instituições de ensino superior, conforme Alperstedt.

O estudo de Araújo (2011) foi uma pesquisa quantitativa e qualitativa³³¹, exploratória e descritiva, de casos múltiplos³³². As empresas pesquisadas foram Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Serviço Federal de Processamento de Dados. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas estruturadas com os gerentes corporativos responsáveis pela área objeto de estudo. A coleta de dados secundários se deu através de documentos disponibilizados pela empresa (*folders*, relatórios de atividade, apresentações institucionais, publicações internas e externas, dentre outros)³³³.

³²⁸ ALPERSTEDT, C. *As universidades corporativas no contexto do ensino superior*. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001; MEISTER, J. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 2005.

³²⁹ Esclareceu que Alperstedt entende que essa é uma das principais diferenciações entre T&D e EC, de modo que as ações com EC podem se tornar fonte de receita para a empresa.

³³⁰ EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

³³¹ BAILEY, K. *Methods of social research*. Nova Iorque: The Free Press, 1982; SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

³³² YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

³³³ Possui a compreensão de dados primários coletados pelo pesquisador e dados secundários disponibilizados pela empresa.

A análise dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo³³⁴, somada à análise baseada em proposições teóricas e a uma terceira análise, que teve o objetivo de realizar uma estrutura descritiva, estudando individualmente cada caso, conforme Yin.

Os resultados indicaram a existência de alinhamento entre as competências profissionais, a educação corporativa, os demais processos da área de Recursos Humanos e a estratégia da empresa. O autor propôs um modelo teórico, com a finalidade de orientar a empresa no entendimento de competências profissionais e de educação corporativa alinhadas aos demais processos organizacionais. Compreendeu que a migração do T&D para a EC não é algo simples e exige a reorganização das práticas educativas da empresa, mencionando que as empresas investigadas demoraram anos para entender isso.

O quadro abaixo é uma síntese do entendimento do pesquisador sobre EC e sua diferenciação dos centros de Treinamento e Desenvolvimento (ARAÚJO, 2011, p. 72).

Quadro 5 - Diferenças entre T&D e Educação Corporativa

T&D		EDUCAÇÃO CORPORATIVA
- Desenvolve habilidades	OBJETIVO	- Desenvolve competências
- Aprendizagem individual	FOCO	- Aprendizagem organizacional
- Tático	ESCOPO	- Estratégico
- Necessidades individuais	ÊNFASE	- Estratégia de negócios
- Interno	PÚBLICO-ALVO	- Interno e externo
- Espaço real	LOCAL	- Espaço real e virtual
- Aumento de habilidade	RESULTADO	- Aumento de competitividade

FONTE: EBOLI (2004) e MEISTER (2005) – adaptação.

**Título: A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA GESTÃO DOS BANCOS NO BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE OS VALORES DISSEMINADOS E AS COMPETÊNCIAS
DESENVOLVIDAS PELOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO GERENCIAL**

Moraes (2012) buscou compreender a relação entre os valores disseminados pelas organizações e as competências desenvolvidas pela educação corporativa nos programas de formação gerencial, a fim de verificar se existem dispersões entre eles.

³³⁴ BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

O pesquisador concebeu que a educação corporativa é uma evolução dos tradicionais centros de Treinamento e Desenvolvimento, compreendendo que a EC está vinculada à estratégia organizacional, abrange os públicos interno e externo, utiliza várias tecnologias para facilitar o processo de aprendizagem e alinha competência e valores organizacionais, a fim de obter vantagem competitiva frente aos seus concorrentes.

Moraes (2012) realizou a pesquisa em instituições bancárias, devido ao alto investimento que elas possuem com a educação de seus funcionários, bem como por conta do fato de os gestores aparecerem como público central para o seu desenvolvimento.

O autor pretendeu conhecer “Qual a relação entre valores e competências nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados?” (MORAES, 2012, p. 11).

Moraes foi aluno do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo e defendeu a sua tese no ano de 2011, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marisa Pereira Eboli³³⁵.

Moraes (2012) investigou instituições bancárias, porque essas organizações possuem um perfil de funcionários com formação educacional acima da média dos funcionários empregados nas demais empresas do país, segundo dados da Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), em 2009. Com relação à capacitação de funcionários, existiu grande investimento por parte dos bancos em parceria com escolas de negócio. Até a década de 1980, os bancos se preocupavam em realizar a capacitação técnica de seus funcionários. A partir de 1990, a formação nos bancos começou a ser desenvolvida tendo como modelo a universidade corporativa, conforme concebido por Meister³³⁶. Esse modelo se caracteriza pela parceria com instituições de ensino tradicionais e empresas de tecnologia, além de parceria entre empresas. Além disso, segundo Eboli³³⁷, para a estruturação inicial de uma UC, a empresa precisa saber quais são os seus objetivos estratégicos, os valores e as competências organizacionais, pois, assim, identificará as competências individuais necessárias à empresa.

Antes de se aprofundar nos conceitos e fundamentos da educação corporativa, Moraes (2012) buscou conceituar a educação formal. Com Aranha³³⁸, entendeu que educar é fazer

³³⁵ Graduada em Administração de Empresas, pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas. Mestre e doutora em Administração, pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Especialista em educação corporativa, desenvolvimento de pessoas, gestão por competências, gestão da cultura e mudança organizacional, sistemas de educação corporativa e universidades corporativas. Atualmente, é Coordenadora de Projetos da Fundação Instituto de Administração e Professora da graduação e do mestrado profissional da Faculdade FIA de Administração de Negócios. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785958H1>>.

³³⁶ MEISTER, Jeanne. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

³³⁷ EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

³³⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

escolhas, tais como do público-alvo, da linha pedagógica e dos conteúdos. Portanto, à transmissão de conhecimento está vinculada uma ideologia, uma visão de mundo. Contudo, apesar de ser ideológica, possui o princípio de ser universal e gratuita. Para Souza³³⁹, um dos objetivos da escola é preparar o aluno para a democracia, preocupando-se com a ética e a cidadania. O pesquisador Ioschpe³⁴⁰ investigou a relação existente entre investimento em educação e crescimento econômico, e descobriu a existência de uma conexão entre eles. De acordo com Costin³⁴¹, a educação deve ser abordada como política pública, possuir metas claras e permitir a mensuração dos seus resultados. Para Delors³⁴², a educação prevê o desenvolvimento de quatro características: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Eboli acredita na educação não fragmentada, de modo que “o processo educacional ocorre no desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada ser humano” (MORAES, 2012, p. 23). Morin³⁴³ também se preocupa com a educação não fragmentada e critica a tentativa de adequar a educação às demandas econômicas, técnicas e administrativas.

Sobre a educação de adultos, ela é entendida como processo de aprendizado para a vida toda. Para Souza, a educação não é apenas uma parte da vida da pessoa; a capacidade de aprender é a principal característica de uma sociedade caracterizada como Sociedade do Conhecimento. Para Becker³⁴⁴ e Schultz³⁴⁵, pessoas que investem mais em educação conseguem obter rendimentos superiores, de tal sorte que a educação possui um caráter de investimento. No entender de Lindeman³⁴⁶, a educação de adultos deve centrar na vida dos alunos. As autoras Vargas e Abbad³⁴⁷ estabelecem três atividades dentro da educação de adultos: treinamento, desenvolvimento e educação, sendo que treinamento e desenvolvimento representam a aquisição de conhecimento de curto e médio prazo, e abordam novos conceitos, valores, normas e novas habilidades; já educação é entendida como mais abrangente e

³³⁹ SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

³⁴⁰ IOSCHPE, Gustavo. *A ignorância custa o mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.

³⁴¹ COSTIN, Cláudia. Educação básica no Brasil: a necessária transformação. In: EBOLI, Marisa *et al.* (Org.). *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo, Atlas, 2010.

³⁴² DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

³⁴³ MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2009.

³⁴⁴ BECKER, Gary S. *Human capital*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1964.

³⁴⁵ SCHULTZ, Theodore. *The economic value of education*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1963.

³⁴⁶ LINDEMAN, Edward C. *The meaning of adult education*. Nova Iorque: New Republic, 1926.

³⁴⁷ VARGAS, Miramar Ramos Maia; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo *et al.* *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 137-158.

envolve não apenas o crescimento profissional do aluno, mas também o seu desenvolvimento pessoal.

Para Moraes (2012, p. 30), “o conceito de educação de adultos ou educação continuada evoluiu para o conceito de educação corporativa, ou universidade corporativa”. Segundo Meister, a EC surgiu devido a cinco forças: organização não hierarquizada, enxuta e flexível; economia do conhecimento; redução do prazo de validade do conhecimento; foco na empregabilidade para a vida toda; e mudanças no mercado de educação global. Nesse sentido, as empresas que possuem EC valorizam o trabalhador do conhecimento em vez do trabalhador braçal. Ainda de acordo com Meister, no passado, a vida do trabalhador era dividida em duas fases, sendo a primeira da infância até a formatura na graduação, e depois a fase do trabalho. Atualmente, a educação é entendida como educação para a vida toda, educação continuada, e não existe essa divisão entre um período de vida direcionado ao estudo, e outro momento destinado ao trabalho. Para Allen³⁴⁸, a UC possui quatro níveis: treinamento, desenvolvimento de executivos, oferecimento de cursos com créditos acadêmicos e cursos reconhecidos como graduação acadêmica.

Segundo Meister, as UCs possuem 10 princípios norteadores: aprendizagem que dê sustentação às estratégias da empresa; UC como processo, e não como um espaço físico; currículo que abranja cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas; treinar toda a cadeia de valor da empresa, ou seja, funcionários, parceiros, fornecedores, clientes; vários formatos de aprendizagem, do presencial ao virtual; envolver as lideranças no processo de aprendizado; possuir autofinanciamento e não depender da unidade de negócio; foco global para a aprendizagem; avaliar os resultados e os investimentos com EC; e utilizar a EC como vantagem competitiva.

De acordo com Allen, para a empresa transformar o treinamento tático em estratégico, é preciso: ter a definição de sua estratégia e dos propósitos da UC; possuir várias opções de aprendizagem, ou seja, *mentoring*, *coaching*, programas universitários, programas de aprendizagem voltados para o negócio, dentre outros; e acompanhar o desempenho da UC com indicadores de mensuração da sua influência sobre os negócios da empresa.

Eboli³⁴⁹ realizou pesquisa com 54 empresas que possuem EC no Brasil e apreendeu que o perfil das organizações que possuem esse modelo de educação é formado por grandes empresas; as ações de educação são voltadas para a estratégia da empresa, mas o processo não

³⁴⁸ ALLEN, Mark. *The next generation of corporate universities: innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities*. San Francisco: Pfeiffer, 2007.

³⁴⁹ EBOLI, Marisa. Papéis e responsabilidades na gestão da educação corporativa. In: EBOLI, Marisa *et al.* (Org.). *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo, Atlas, 2010.

está totalmente inserido no planejamento estratégico; a EC ainda não está plenamente inserida na cultura da empresa; e o formato de ensino a distância ainda pode ser mais desenvolvido e possui potencial para crescimento. Dessa forma, Moraes (2012) compreendeu que o modelo atual de EC é diferente do encontrado há 10 anos. Na pesquisa de Alperstedt³⁵⁰, a EC era entendida como um “remédio” para as empresas se adequarem à nova realidade. Um dos principais avanços aconteceu com a utilização da educação a distância³⁵¹.

Todavia, não obstante a evolução da EC nos últimos 10 anos, Grisci e Dengo³⁵² apresentam que alguns princípios ainda não estão presentes na EC, como o desenvolvimento de toda a cadeia de valor. Tais autores não conseguiram identificar esse fator na pesquisa que realizaram. O uso de diferentes mídias e segmentos também é de difícil observação, pois há o predomínio de treinamentos presenciais. Para esses autores, muitas empresas adotam a nomenclatura de universidade corporativa sem implantar as mudanças em relação aos tradicionais centros de Treinamento e Desenvolvimento, sugerindo, assim, que existe modismo no uso da expressão.

Para Eboli³⁵³, os sistemas de educação corporativa devem priorizar o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas o conhecimento técnico e instrumental. O comprometimento das lideranças com a EC é destacado por essa pesquisadora como fator de sucesso para tal modalidade de educação.

Sobre o constructo valores, Gouvêa³⁵⁴ aborda que existem valores humanos, valores pessoais, valores de trabalho, valores culturais, valores familiares, valores religiosos, dentre outros. O estudo dos valores, para ser científico, deve possuir uma característica descritiva. Venon e Allport³⁵⁵, pioneiros no desenvolvimento do inventário de valores, abordam seis grupos nos quais os valores se reúnem: teórico, com valores que determinam as atitudes racionais; econômico, definindo as atitudes utilitaristas; estético, que representa a preocupação com a forma e harmonia; social, que compreende valores como amor às pessoas;

³⁵⁰ ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 149-165, set. 2001.

³⁵¹ SANTOS, Edméa Oliveira. O EAD como dispositivo formativo nas organizações que aprendem. In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). *Educação corporativa: cases, reflexões e ações em educação a distância*. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

³⁵² GRISCI, Carmem Ligia Iochins; DENGO, Normélio. Universidades corporativas: modismo ou inovação? In: QUARTIERO, Elisa Maria *et al.* *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 50-76.

³⁵³ EBOLI, Marisa (Org.). *Educação e modernidade nas organizações: coletânea universidades corporativas*. São Paulo: Schmukler Editores, 1999.

³⁵⁴ GOUVÊA, Ricardo Quadros. Da filosofia dos valores a uma ciência dos valores. In: TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes (Org.). *Valores humanos & gestão: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. do SENAC, 2008.

³⁵⁵ VERNON, Philip E.; ALLPORT, Gordon W. A test for personal values. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 26, n. 3, p. 231-248, out./dez. 1931.

político, que envolve a preocupação com o poder; e religioso, com valores relacionados ao místico, cósmico.

Na pesquisa, Moraes (2012) utilizou os valores conforme fundamentado em Schwartz³⁵⁶, estudioso que partiu do modelo de valores de Rokeach, o qual entendeu os valores como metas desejáveis em cada situação, que variam de pessoa para pessoa e são os princípios na vida de cada um, podendo motivar ações e oferecer sentido, direção e intensidade emocional. Os valores podem ser aprendidos socialmente.

Os valores organizacionais são conceituados por Tamayo e Godim³⁵⁷ como princípios, crenças, que são organizados hierarquicamente e que direcionam a vida organizacional com a finalidade de resolver problemas. Os valores da empresa refletem o pensamento do seu fundador, do seu grupo gestor, dos acionistas.

Com relação ao constructo competências, Fleury e Fleury³⁵⁸ apresentam que esse conceito surgiu na década de 1980, na Europa e nos Estados Unidos, com a mudança no processo produtivo e na estrutura organizacional das empresas. Para Zarifian³⁵⁹, o conceito de competências proporcionou mudanças para a área de Recursos Humanos. McClelland³⁶⁰ entende competências como uma característica pessoal que se relaciona ao desempenho na realização de determinada tarefa. Boyatzis³⁶¹ ampliou o conceito para englobar avaliação e desenvolvimento dos funcionários. Assim, McClelland e Boyatzis definem competência como conhecimento, habilidade e atitudes que fundamentam uma alta *performance*, ou seja, um alto desempenho. Em Zarifian e Le Boterf³⁶², o conceito de competência é compreendido como agregar valor para a organização, independentemente do cargo. Le Boterf relaciona competência à aprendizagem, de modo que competência é a capacidade de mobilizar recursos e integrar recursos. Para Zarifian, a competência é iniciativa e responsabilidade diante de uma situação profissional. No entender de Dutra³⁶³, competência é o “estoque de conhecimentos,

³⁵⁶ SCHWARTZ, Shalom H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 25, p. 1-65, 1992.

³⁵⁷ TAMAYO, Álvaro; GONDIM, Maria das Graças Catunda. Escala de valores organizacionais. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 62-72, abr./jun. 1996.

³⁵⁸ FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2004.

³⁵⁹ ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

³⁶⁰ McCLELLAND, David C. Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

³⁶¹ BOYATZIS, Richard E. *The competent manager: a model for effective performance*. Nova Iorque: John Wiley, 1982.

³⁶² LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d’Organisation, 1995.

³⁶³ DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

habilidades, atitudes que a pessoa possui e que são utilizados no desenvolvimento de seu trabalho” (MORAES, 2012, p. 67).

As competências individuais devem contribuir para os propósitos da empresa e podem ser classificadas em gerenciais, técnicas e gerais, ou culturais. As lideranças são de extrema importância para o desenvolvimento das competências individuais. As competências gerenciais são formadas por competências técnicas, de relação interpessoal, intrapessoal, social e liderança.

Moraes (2012) realizou estudo exploratório e descritivo com utilização de instrumentos qualitativos e quantitativos. Como fonte primária, fez uso de entrevistas e questionários com responsáveis pelos programas de educação corporativa para formação gerencial dos bancos. Para a análise dos dados, efetuou a análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin³⁶⁴. A pesquisa foi realizada em seis maiores bancos do Brasil, os quais possuem um grande número de funcionários em nível gerencial.

Moraes (2012) formou uma escala de valores – clima organizacional, desempenho e protagonismo social. O fator clima organizacional mostra que os bancos preocupam-se em ter um bom ambiente dentro da empresa. O fator desempenho relaciona-se à busca da liderança, de mercado e competitividade. O protagonismo social abrange a importância que os bancos conferem às questões políticas, sociais e econômicas. O pesquisador desenvolveu também uma escala de competências – liderança humana e visionária.

Como resultado de pesquisa, percebeu que algumas escalas possuem maior intensidade nos programas de EC e outras ainda são metas organizacionais, mas ainda não são compartilhadas com os funcionários.

O estudo comprovou a relação entre valores e competências nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.

O autor dialogou com teóricos da educação para estruturar a concepção de educação e para avaliar se a educação corporativa é de fato educação, ou se é treinamento, uma instrução. A partir desses autores estudados, reconheceu o caráter educacional da EC, contudo, explicitou que algumas empresas implantam a nomenclatura de educação corporativa sem realizar mudanças em sua cultura e prática, o que pode levar a uma conotação de modismo. O autor investigou e concluiu que, na rede bancária, existia uma relação entre os valores disseminados e as competências que são desenvolvidas nos programas de formação gerencial.

³⁶⁴ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Moraes (2012) teve como pressuposto de pesquisa que a educação corporativa se volta para a qualificação profissional dos funcionários e demais públicos, e vincula-se à estratégia da empresa. Na EC, são disseminados os valores organizacionais para dar direção e significado ao aprendizado, e são desenvolvidas competências que se manifestam na entrega de resultados.

APÊNDICE D – Sínteses - Dissertações na área de Administração

Título: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIA INTERNET/INTRANET: ESTUDO DE MÚLTIPLOS CASOS REALIZADOS EM EMPRESAS PRIVADAS BRASILEIRAS

Ghedine (2004) pesquisou sobre os cursos de programas de educação corporativa que são oferecidos a distância, via internet ou intranet, por empresas privadas.

Para a pesquisadora, os sistemas de educação a distância utilizados pelas empresas não correspondem aos sistemas utilizados pelas instituições de ensino superior, pois divergem em relação ao ambiente de realização, às demandas de interesse para o desenvolvimento do curso, dentre outros aspectos. Na sua visão, a maioria das pesquisas realizadas sobre os cursos de Educação a Distância Via Internet/Intranet (EADI) está relacionada a instituições de ensino superior, e não à educação corporativa.

Estabeleceu que os programas de educação corporativa são desenvolvidos com o objetivo de gerar lucro através do aumento de produtividade na empresa.

A pesquisadora quis saber “De que forma as organizações privadas brasileiras estão usando a EADI para treinamento e capacitação de seus colaboradores?” (GHEDINE, 2004, p. 4).

Ghedine foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde defendeu a sua dissertação no ano de 2004, sob a orientação do Prof. Dr. Henrique Freitas³⁶⁵.

Ghedine (2004) apresentou que novas formas de comunicação passaram a ser desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX. A área de Informação, juntamente com a área de Comunicação, permitiu que a sociedade se deparasse com novas maneiras de comunicação. As redes de computadores possibilitam a quebra de barreiras geopolíticas e ampliam a comunicação em um cenário globalizado, dinâmico, competitivo e orientado para a satisfação do cliente³⁶⁶.

As empresas necessitam de pessoas cada vez mais capacitadas, e, devido à maneira rápida com que o conhecimento se torna obsoleto, existe a exigência por aprendizado constante³⁶⁷. Nesse contexto, a educação a distância se tornou um dos principais recursos

³⁶⁵ Currículo não disponibilizado na Plataforma Lattes.

³⁶⁶ FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

³⁶⁷ KALAKOTA, R.; WHINSTON, A. B. *Frontiers of the electronic commerce*. Boston: Addison-Wesley, 1996; HÄMÄLÄINEN, Matti; WHINSTON, Andrew B.; VISHIK, Svetlana. *Electronic markets for learning*:

utilizados pelas empresas para a capacitação de seus funcionários. Além disso, os autores em cujas reflexões Ghedine (2004) se apoiou apontam que os cursos EAD viabilizam que pessoas de vários locais geográficos possam participar das aulas, contribuindo, assim, para que as dificuldades com deslocamento sejam superadas.

A partir de Eboli³⁶⁸, a autora compreendeu que as empresas estão assumindo novos modelos de gestão e as tarefas estão mais integradas e complexas, exigindo pessoas capacitadas e que consigam realizá-las, diferentemente do modelo taylorista, segundo o qual cada pessoa era responsável por suas tarefas, de acordo com o planejamento. Ainda segundo Eboli, a área de treinamento teria surgido nesse cenário, onde prevalecia o modelo de administração taylorista, ou seja, a empresa necessitava de pessoas capazes de desenvolver atividades específicas, as quais, por esse motivo, tinham suas habilidades desenvolvidas de acordo com as necessidades individuais. Porém, as mudanças no mundo global fizeram com que esse modelo não atendesse mais às necessidades empresariais. Assim, as empresas investem em uma cultura de aprendizagem contínua, por meio da qual as pessoas possam aprender umas com as outras e desenvolver melhores práticas para a resolução dos problemas. Dessa forma, ocorreu uma mudança “no foco do treinamento, este vai além do colaborador isoladamente, abrangendo, também, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da organização”³⁶⁹ (GHEDINE, 2004, p. 7).

Com relação à tecnologia de informação e à internet/intranet, a pesquisadora apresentou que existem muitas opções disponíveis, todavia, elas convergem para “uma mesma tecnologia e infra-estrutura de entrega padrão, a Internet” (GHEDINE, 2004, p. 8). Por meio da internet, as organizações conseguem alcance global, redução de custos, além de permitir que o conhecimento seja transmitido de maneira ampliada, ou seja, vários colaboradores podem ter acesso à informação³⁷⁰.

A respeito dos cursos a distância, os cursos por correspondência foram muito utilizados até o final do século passado. O Instituto Universal Brasileiro e os Telecursos de 1º e 2º Grau da Fundação Roberto Marinho são representantes dessa modalidade no Brasil, fato

education brokerages on the Internet. *Communications of the ACM*, v. 39, n. 6, p. 51-58, 1996; DRUCKER, P. E-ducação. *Revista Exame*, São Paulo, v. 34, n. 12, p. 64-67, 2000; ROSENBERG, M. J. *E-learning: estratégia para a transmissão do conhecimento na era digital*. São Paulo: Makron Books, 2002; ROSA, Vanderlei Flor da; MOREIRA, Dilvan de Abreu. Educação a distância, um estudo de caso. *Anais do Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância*, 2002.

³⁶⁸ EBOLI, Marisa P. *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2001.

³⁶⁹ MEISTER, Jeane C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

³⁷⁰ AMOR, D. A. *(R)evolução do e-business*. São Paulo: Makron Books, 2000; LAUDON, Kenneth C., LAUDON, Jane P. *Gerenciamento de sistemas de informação*. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

que levou a educação a distância a ser entendida como educação para pessoas menos qualificadas ou de baixa renda. Apenas na década de 1990 essa situação começou a mudar, devido ao grande avanço da tecnologia e ao acesso à internet. Mudança que surtiu efeitos sobre o entendimento da EADI, pois os seus cursos começaram a concorrer com os cursos presenciais oferecidos pelas IES.

Em Salas³⁷¹, a pesquisadora entendeu que existe uma falta de consenso sobre o conceito de EAD. Sendo fundamental entender, nesse conceito, segundo Moore e Kearsley³⁷², que, nessa modalidade, professor e aluno estão separados fisicamente e, possivelmente, separados temporalmente. Com relação à definição de *e-learning*, os autores Urdan e Weggen³⁷³ o conceituam como “entrega de conteúdo via mídia eletrônica, incluindo internet, intranets, extranets, transmissão por satélite, áudio/vídeo tape, TV interativa e CD-ROM” (GHEDINE, 2004, p. 12). Desse modo, existe o entendimento de que o *e-learning* não é tão amplo como o ensino a distância, pois este abrange também os cursos por correspondência.

A partir de Welle-Strand e Thune³⁷⁴, compreendeu que a EADI nas empresas objetiva o atingimento de metas de acordo com as necessidades organizacionais, além de aumento da produtividade, do lucro e da eficiência dos processos. A respeito do conteúdo, os autores entendem que ele é orientado para o desenvolvimento de tarefas práticas e o desenvolvimento de competências essenciais para o negócio.

Ghedine (2004) concebeu, a partir dos referenciais teóricos, que as formas de comunicação podem acontecer de modo assíncrono ou síncrono³⁷⁵.

Com Strazzo e Wentling³⁷⁶, apreendeu que o que motiva a empresa a utilizar a EADI é: acessibilidade, ou seja, os funcionários têm fácil acesso ao treinamento, evitando o deslocamento e gastos adicionais; meio de atingir os objetivos estratégicos da empresa via aprendizagem; redução dos custos com treinamento; alguns colaboradores preferem esse

³⁷¹ SALAS, Eduardo *et al.* Emerging themes in distance learning research and practice: some food for thought. *International Journal of Management Review*, v. 4, n. 2, p. 135-153, 2002.

³⁷² MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Distance education: a systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1996.

³⁷³ URDAN, Trace A.; WEGGEN, Cornelia C. Corporate e-learning: exploring a new frontier. *WRHambrecht+CO*, mar. 2000.

³⁷⁴ WELLE-STRAND, Anne; THUNE, Taran. E-learning policies, practices and challenges in two Norwegian organizations. *Evaluation and Program Planning*, n. 26, p. 185-192, 2003.

³⁷⁵ Assíncrono envolve programas que se pode acessar a qualquer hora e várias vezes; síncrono abrange programas que acontecem em tempo real, sendo dependentes do tempo.

³⁷⁶ STRAZZO, Danielle; WENTLING, Tim L. *A study of e-learning practices in selected Fortune 100 companies*. The Knowledge and Learning System Group/The NCSA elearning group University of Illinois, 2000.

modelo de educação. Já, segundo Young³⁷⁷, algumas empresas não adotam a EADI, pois não conhecem como aplicá-la, por ser uma tecnologia recente; não existe orçamento para a implantação; não acreditam que se possa capacitar funcionários via internet; e os colaboradores preferem cursos externos.

Com relação às características da aprendizagem, como não se tem um modelo pedagógico específico, os autores Salas e Benbunan-Fich³⁷⁸, nos quais se assenta a compreensão adquirida pela autora do trabalho sobre o assunto, relatam que dois modelos pedagógicos são os mais usados: modelo objetivista³⁷⁹, ou behaviorista, e modelo construtivista ou cognitivo³⁸⁰.

A autora desenvolveu pesquisa exploratória, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o tema. Realizou estudo de caso³⁸¹ múltiplo, em 12 empresas. Como fonte de pesquisa primária, fez uso de entrevista presencial em nove empresas e questionário encaminhado via correio para três empresas.

Concluiu que as empresas estudadas possuem caminhos distintos para a adoção da EADI na empresa. Em algumas, permanecem os centros de treinamento tradicionais; outras possuem modelo de educação corporativa; outras possuem ambos ou nenhuma das opções descritas. A maioria iniciou a utilização de cursos EADI no ano de 2001. Com relação à tecnologia utilizada, a maioria permite acesso extranet, ou seja, os funcionários podem acessar o conteúdo em sua residência, por exemplo. Outros permitem apenas intranet, ou seja, dentro da empresa; e outros disponibilizam via internet. Com relação à maneira de avaliação dos cursos, a maioria aplica prova *on-line*. Uma delas aplica o modelo de avaliação de Kirkpatrick, e outras três não realizam nenhum tipo de avaliação. A autora não percebeu, nas empresas pesquisadas, diferenças com relação à utilização de EADI pelas universidades corporativas e pelos centros de treinamento tradicional. Observou que, na maioria das empresas pesquisadas, ou seja, nove, o conteúdo que foi desenvolvido internamente refere-se à cultura organizacional ou explica sobre o funcionamento da empresa.

As vantagens apresentadas pelas empresas para a utilização de cursos EADI foram: atingir um maior número de pessoas; reduzir os custos com a capacitação, por poder reunir

³⁷⁷ YOUNG, Keving. The effective deployment of e-learning. *Industrial and Commercial Training*, v. 33, n. 1, p. 5-11, 2001.

³⁷⁸ BENBUNAN-FICH, Raquel. Improving education and training with IT. *Communications of the ACM*, v. 45, n. 6, p. 94-99, jun. 2002.

³⁷⁹ Modelo tradicional, em que o professor controla o conteúdo e os alunos são passivos. Não considera as diferenças entre os aprendizes.

³⁸⁰ O indivíduo cria o conhecimento. O aluno possui responsabilidade e controle sobre o aprendizado. O professor é visto como facilitador do processo.

³⁸¹ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

um grande número de pessoas em cada curso. Com relação às desvantagens, a pesquisadora percebeu que: no início, o programa apresenta um custo elevado; as empresas ainda não conseguiram encontrar um método de avaliação desses cursos; e há pouca socialização entre as pessoas que participam dos cursos EADI.

A concepção de educação corporativa refere-se a uma educação voltada para a necessidade da organização para viabilizar o aprendizado constante dos seus funcionários e assim conseguir melhorar a produtividade, o lucro e os processos organizacionais. A autora não questionou o fato de essa educação não se preocupar com todas as dimensões do ser humano. As empresas se utilizam da EADI para ampliar o acesso ao conhecimento e reduzir barreiras como espaço, tempo e custo, além de ampliar a possibilidade de várias pessoas serem treinadas no mesmo conteúdo, utilizando o mesmo recurso.

Título: CRITÉRIOS E INDICADORES DE DESEMPENHO PARA SISTEMAS DE TREINAMENTO CORPORATIVO VIRTUAL: UM MODELO PARA MEDIR RESULTADOS

Schröder (2005) pesquisou sobre os critérios e os indicadores essenciais para avaliar o sistema de treinamento corporativo que acontece por meios virtuais.

A pesquisadora entendeu que as práticas para capacitação dos funcionários acontecem desde a “Escola Clássica” da Administração, quando se tinha o interesse em reduzir as falhas dos processos. No modelo de gestão atual, o objetivo maior é que a educação seja uma vantagem competitiva para a empresa. Para isso, novos recursos são disponibilizados, sendo um deles a educação a distância. A avaliação dos resultados se torna estratégica, pois não tem por objetivo apenas medir os resultados em curto prazo, mas também perceber o desenvolvimento em longo prazo, garantindo, assim, a sustentabilidade da empresa.

A autora investigou sobre “Como são realizadas as mensurações de resultados organizacionais decorrentes da aplicação da metodologia de EAD?” (SCHRÖDER, 2005, p. 14).

Schröder foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde defendeu a sua dissertação no ano de 2005, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marina Keiko Nakayama³⁸².

³⁸² Graduada em Psicologia, mestre e doutora em Administração, pela UFRGS, com estágio na HEC-Montreal-Canadá, concluído em 1997. Pesquisa e orienta na área de gestão e mídia do conhecimento, compartilhamento

Sobre o papel da área de Recursos Humanos (RH), Schröder³⁸³ compreendeu que, até a década de 1960, essa área era designada nas empresas como Departamento Pessoal, com prevalência para as atividades de controle e fiscalização, tais como folha de pagamento, ponto, registro de funcionários, dentre outras. Como as teorias da Administração foram evoluindo ao longo do tempo, o comportamento organizacional passou a ser assunto de interesse dessa área, e, então, o RH passou a realizar seleção, benefícios, cargos e salários. Atualmente, o RH tornou-se mais estratégico, com foco nos públicos interno e externo.

Com relação aos novos paradigmas da área de Treinamento e Desenvolvimento, a pesquisadora entendeu, com Bohlander, Snell e Sherman³⁸⁴, que o termo treinamento é utilizado para demonstrar que a empresa incentiva a aprendizagem dos seus funcionários. Contudo, vários especialistas entendem, de acordo com a leitura analítica de Schöder (2005), que a expressão treinamento tem como foco o aprimoramento em curto prazo, voltado para a capacitação de habilidades que os funcionários necessitam para a realização de tarefas. Marras³⁸⁵, outro estudioso apontado pela pesquisadora, também estabelece que o treinamento possui orientação para a realização de tarefas e o desenvolvimento possibilita ao treinando uma visão ampla do negócio da empresa. Assim, a expressão Treinamento e Desenvolvimento abrangeria os dois conceitos. Ainda segundo Marras, o entendimento de que as empresas são responsáveis “sozinhas” pelo desenvolvimento de seus funcionários-chaves³⁸⁶ não corresponde mais à visão do mundo globalizado, em que os próprios funcionários são responsáveis pelo seu desenvolvimento, agindo de maneira proativa no investimento da sua carreira e empregabilidade.

do conhecimento, ensino a distância, gestão de pessoas e inovação (foco em relações interpessoais), transinteligência e desenvolvimento de novas aptidões, confiança no ambiente organizacional e de aprendizagem, recursos educacionais e cocriação. Coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP) e membro do Núcleo de Estudos e Desenvolvimentos em Conhecimento e Consciência (NEDECC). Tem foco de especialidade em *grounded theory*. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4798728D2>>.

³⁸³ NAKAYAMA, Marina Keiko. Novas formas, tecnologias e o papel do RH no cenário organizacional. In: MANSSOUR, Ana Beatriz Benites *et al.* *Tendências em recursos humanos*. Porto Alegre: Multimpresos, 2001. p. 211-228; ULRICH, Dave. *Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH*. Tradução de Bazán Tecnologia e Linguística. São Paulo: Futura, 2000.

³⁸⁴ BOHLANDER, George; SNELL, Scott; SHERMAN, Arthur. Treinamento e desenvolvimento. In: *Administração de recursos humanos*. Tradução de Maria Lúcia Rosa. São Paulo: Thomson, 2003. p. 133-173.

³⁸⁵ MARRAS, Jean Pierre. Subsistema de treinamento e desenvolvimento. In: *Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico*. São Paulo: Futura, 2001. p. 145-172.

³⁸⁶ Pessoas estratégicas para o negócio; pessoas talentosas que são identificadas a partir do seu desempenho na empresa.

A pesquisadora americana Meister³⁸⁷ abordou algumas mudanças, segundo Schröder (2005), a respeito do treinamento nas organizações com relação a local, conteúdo, metodologia, público-alvo, corpo docente, frequência e meta³⁸⁸.

A respeito da estrutura e da avaliação do treinamento, na visão de Bohlander, Snell e Sherman, elas compreendem as seguintes etapas: a avaliação das necessidades de treinamento; a realização do projeto de treinamento; a implementação do treinamento; e a avaliação dos resultados do treinamento.

No que tange à avaliação do programa de treinamento, a pesquisadora entendeu que ela não deve acontecer apenas após a realização deste, mas sim como “uma ferramenta de decisão sobre os investimentos a serem feitos que possam gerar um maior impacto no desempenho empresarial.” (SCHRÖDER, 2005, p. 38). Desse modo, compreendeu que, a partir das necessidades de treinamento levantadas, a organização estabelecerá como será a avaliação e validação dos resultados do programa de treinamento.

Schröder (2005) apresentou a avaliação segundo Kirpatrick³⁸⁹, considerando-o como o pesquisador que iniciou o processo de análise do retorno do investimento com programas de treinamento. A proposta de Kirkpatrick, de acordo com a pesquisadora, é composta por quatro níveis: Nível 1: reação, etapa que acontece no treinamento com a finalidade de perceber como o aluno considerou a sua participação, se houve adaptação ao material, local, dentre outros fatores, possibilitando a revisão do conteúdo do curso e da sua forma de apresentação; Nível 2: aprendizado, avaliará se ocorreu uma modificação no aluno, ou seja, se ampliou o conhecimento, se desenvolve alguma habilidade, e mostrará se o aprendizado do aluno está alcançando o objetivo proposto pelo programa; Nível 3: comportamento, avaliará a mudança de comportamento do aluno; e Nível 4: resultados, objetiva identificar se a empresa obteve retorno do seu investimento com o programa de treinamento.

³⁸⁷ MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books, 1999.

³⁸⁸ Com relação ao local, passa a ser disponibilizado sempre que solicitado, não sendo mais em um prédio fixo; o conteúdo visa a desenvolver competências essenciais para o negócio, e não apenas qualificações técnicas; a metodologia coloca o funcionário como ativo no processo de aprendizagem, e não como ouvinte passivo; o público-alvo toma toda a cadeia de valor da empresa, e não apenas funcionários; o corpo docente pode ser composto por gestores da empresa, professores universitários ou gestores; com relação à frequência, o processo de aprendizagem passa a ser contínuo, e não um treinamento único; a meta passa a ser solucionar reais problemas da empresa e melhorar o desempenho no trabalho, e não apenas desenvolver qualificações para o indivíduo.

³⁸⁹ KIRKPATRICK, Donald L. *Evaluating training programs: the four levels*. 2. ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

No que se refere à educação a distância, esclareceu, a partir de Tarouco³⁹⁰ e Cardoso e Pestana³⁹¹, que esse tipo de educação é entendido como método que separa o professor do aluno. Spodick³⁹² vê, na educação a distância, que a oportunidade se dá para todos, independentemente do local e do tempo. Para Moore³⁹³, um sistema de educação a distância contém alguns componentes: fontes utilizadas; desenho do programa e avaliação; forma de apresentação (escrita, áudio, vídeo etc.); interação com instrutor, orientador; e ambiente de aprendizagem (sala de aula, trabalho, residência).

Sobre as teorias de aprendizagem e EAD, Barros³⁹⁴ destacou a importância do entendimento de como o aluno aprende e de como explorá-la através do ensino a distância. Para Loyolla e Prates³⁹⁵, as teorias que predominam nesse modelo de educação são: comportamentalismo – o conhecimento vem a partir do professor, que transmite o conteúdo de maneira repetitiva, e a eficiência do aprendizado é verificada através de prêmio/punição; cognitivismo – o professor ensina, mas com preocupação de demonstrar a causa, as origens dos fatos e fenômenos, e o aluno ainda é passivo no processo de aprendizagem; e construtivismo – “não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende” (SCHRÖEDER, 2005, p. 61). O aluno tem elevada interação e estímulo para buscar o conhecimento, a informação. Assim, na visão de Schröder (2005), não existe uma única forma didática pedagógica para a educação a distância.

A avaliação da aprendizagem EAD se dá a partir de alguns mecanismos, conforme Hack³⁹⁶, outro estudioso lembrado por Schröder (2005): testes; trabalhos; *feedback* contínuo; marcadores com questionamentos ao final de cada módulo de ensino; testes adaptativos, ou seja, com base na resposta do aluno, as próximas questões são organizadas de forma mais

³⁹⁰ TAROUCO, Liane. Educação a distância: tecnologias e métodos para implantação e acompanhamento. In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL – WISE’99, 1999, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: WISE, 1999. p. 344-359.

³⁹¹ CARDOSO, Fernando de Carvalho; PESTANA, Thiago Martinelli Pinto. Treinamento online (e-learning). In: BOOG, Gustavo G. (Coord.). *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Makron, 2001. p. 205-220.

³⁹² SPODICK, Edward F. *The evolution of distance learning*. [S.l.]: Hong Kong University of Science & Technology, 1995.

³⁹³ MOORE, Michael G. *Learner autonomy: the second dimension of independent learning*. [S.l.], 1972. Disponível em: <http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learner_autonomy.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2004.

³⁹⁴ BARROS, Simone. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino aprendizagem. In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL – WISE’99, 1999, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1999, p. 277-283.

³⁹⁵ LOYOLLA, Waldomiro; PRATES, Maurício. *Ferramental pedagógico de educação a distância mediada por computador (EDMC)*. Brasília: ABED, 2001. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publico/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=158&sid=107&UserActiveTemplate=4abed>>. Acesso em: 4 jan. 2003.

³⁹⁶ HACK, Luciano Emilio. *Avaliação no contexto da educação a distância apoiado na Internet: trabalho individual*. Porto Alegre: CPGCC da UFRGS, 1999.

fácil ou difícil; várias ferramentas de comunicação, tais como *chat*, *e-mail*, fóruns de conversa; autoavaliação.

De acordo com Schröder (2005), Hack realizou uma adaptação do modelo de Kirkpatrick para a avaliação de EAD. Os níveis 3 e 4 dependeriam do objetivo para o qual o curso foi desenvolvido. Esse mesmo autor analisa alguns sistemas automatizados de avaliação e estabelece uma relação de componentes funcionais presentes nesses sistemas. Para complementar os meios de obtenção de informações para a avaliação do aluno na modalidade de EAD, Hack propõe um rastreamento, a fim de que sejam registrados os passos do aluno, identificando os tipos de acesso, o tempo gasto com acessos. Dessa forma, são feitos: controle do fluxo de informações, ou seja, para identificar a participação do aluno em salas de *chat*, *e-mail*, listas de discussões, tanto em termo quantitativo (avaliar o número de vezes que utilizou as ferramentas) como qualitativo (contribuições apresentadas pelo aluno); ferramenta consenso, pela qual o professor coloca uma situação-problema e depois os alunos respondem, para que o professor consiga classificar a participação dos alunos; ferramenta “Você Decide”, que consiste em obter um *feedback* rápido do aluno sobre um determinado assunto, permitindo que o professor altere a forma de apresentar o curso.

Sobre indicadores de desempenho, segundo Takashina e Flores³⁹⁷, eles são essenciais para o planejamento e o controle dos processos, possibilitando o gerenciamento da qualidade e da produtividade da organização. Na perspectiva do *Balanced Scorecard*, dos autores Kaplan e Norton³⁹⁸, esse modelo foca em quatro perspectivas de desempenho que eles consideram essenciais: financeira; cliente; processos internos; e aprendizado e crescimento. Tendo como objetivo “esclarecer a visão e a estratégica, comunicar e associar objetivos e medidas estratégicas, planejar, estabelecer metas e alinhar iniciativas estratégicas, melhorar o *feedback* e o aprendizado estratégico” (SCHRÖEDER, 2005, p. 97). O *Balanced Scorecard*, para Schröder (2005), contribuiria para identificar o desenvolvimento de critérios e indicadores para o treinamento virtual.

A autora realizou pesquisa exploratória. Como fonte primária de pesquisa, fez uso de entrevistas, por meio de grupos focais³⁹⁹, com especialistas em educação a distância (nove pessoas), e realizou análise de 32 práticas organizacionais de treinamento virtual⁴⁰⁰. Utilizou

³⁹⁷ TAKASHINA, Newton Tadachi; FLORES, Mario César Xavier. *Indicadores da qualidade e do desempenho: como estabelecer metas e medir resultados*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

³⁹⁸ KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. *A estratégia em ação: Balanced Scorecard*. 15. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

³⁹⁹ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

⁴⁰⁰ Observação direta da estrutura e do funcionamento da plataforma EAD durante o estudo de caso.

como referência Gil⁴⁰¹. Com relação à análise de documentos, considerou documentos os materiais digitais elaborados por profissionais de nível gerencial que eram responsáveis por treinamento virtual. Realizou, também, análise de conteúdo⁴⁰². O estudo de caso⁴⁰³ foi feito em uma empresa de comércio varejista, onde a autora identificou 20 indicadores de resultado relevantes para a organização, originando um modelo conceitual exploratório de avaliação de treinamento virtual.

Título: FATORES CRÍTICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO *E-LEARNING* NAS EMPRESAS

Cavalheiro (2007) investigou os fatores críticos para a implantação do *e-learning*, pois, em sua visão, apesar do avanço da tecnologia, persistem as dificuldades com relação à implantação desse modelo de ensino. Em seu entendimento, os usuários dos programas de Treinamento e Desenvolvimento das empresas precisam se sentir estimulados a utilizar novas tecnologias, e a internet é um eficiente recurso para contribuir com a formação do profissional.

O autor destacou que, segundo o portal *E-learning* no Brasil, em 1999, apenas cinco empresas utilizavam o *e-learning* no Brasil para treinamento e capacitação da sua força de trabalho. Esse número passou para 544 em 2006. Contudo, esse modelo de ensino tem resistência nas empresas, e uma evidência desse fato é o número de desistência dos cursos a distância, que é bem maior do que a porcentagem de desistência em cursos presenciais.

O pesquisador quis compreender “Quais ações devem ser tomadas para garantir que a implementação do *e-learning* traga os resultados esperados? Quais as principais barreiras encontradas no decorrer da implementação e como estão sendo superadas pelas empresas? Quais os principais erros que devem ser evitados no processo de implementação de *e-learning*?” (CAVALHEIRO, 2007, p. 14).

⁴⁰¹ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991; GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1995. 207 p.

⁴⁰² TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987; BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Augusto Pinheiro e Luiz Antero Reto. Lisboa: Edições 70, 1988.

⁴⁰³ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991; YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Cavalheiro foi aluno do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo e defendeu a sua dissertação no ano de 2007, sob a orientação da Prof.^a Dra. Ana Akemi Ikeda⁴⁰⁴.

Garavan⁴⁰⁵ traz a distinção, no contexto empresarial, entre treinamento, desenvolvimento, educação e aprendizagem, compreendendo treinamento como aumento de habilidades e desenvolvimento e educação como relacionados com a vida. Na era medieval, tanto treinamento como educação eram possibilidades de apenas uma pequena parte da população. Após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento das organizações, a distinção entre treinamento e educação foi reforçada. Esse mesmo autor explica que o treinamento é realizado por empresas para capacitar habilidades específicas; o desenvolvimento parte do interesse individual e é realizado em horários fora do expediente do trabalho; a educação se inicia com o treinamento de habilidades e estende-se ao longo da vida, como um processo que envolve situações vividas, experiências. Ainda segundo Garavan, treinamento é aprender fazendo; desenvolvimento é aprender pensando, fazendo e sentindo; e educação é aprender por meio do pensamento. Howard⁴⁰⁶ entende que aprendizagem é a aquisição de conhecimento a partir da experiência, e resulta na mudança de comportamento. Para Eboli⁴⁰⁷, as empresas estão reavaliando os seus tradicionais centros de treinamento, pois o uso de tecnologias: está estimulando os funcionários para o aprendizado contínuo e a responsabilização pelo processo de autodesenvolvimento; beneficia a gestão do conhecimento; possibilita que os funcionários aprendam mais rapidamente sobre o negócio da empresa; melhora a comunicação; diminui custos com treinamento; e aumenta a produtividade.

Recorrendo a Almeida⁴⁰⁸, compreendeu que a educação a distância pode se dar por correspondência postal ou eletrônica, rádio, TV, computador, internet, dentre outros meios. Portanto, ela se baseia na distância física entre o professor e o aluno, e tem flexibilidade do

⁴⁰⁴ Graduada, mestre e doutora em Administração, pela Universidade de São Paulo. Líder da Área de *Marketing* da FEA/USP (2015-2016). Vice-coordenadora do MBA Marketing da Fundação Instituto de Administração. É associada ao *Business Association of Latin American Studies* e à *Academy of Marketing Science*. Estudou na *Loyola University - New Orleans/LA*; *ESSEC - França*; *Thunderbird, AZ*; e *Harvard, MA*. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em *Marketing*, atuando principalmente nos seguintes temas: *marketing* de serviços, planejamento de *marketing* e comportamento do consumidor. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785940Z6>>.

⁴⁰⁵ GARAVAN, Thomas N. Training, development, education and learning: different or the same? *Journal of European Industrial Training*, v. 21, n. 2, p. 39-50, 1997.

⁴⁰⁶ HOWARD, R. W. Reconceptualizing learning. *Review of General Psychology*, v. 3, n. 4, p. 251-263, 1999.

⁴⁰⁷ EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

⁴⁰⁸ ALMEIDA, Maria E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327, jul./dez. 2003.

tempo, localização e espaço; já educação *on-line* é o modelo de educação a distância que é realizada pela internet, podendo a comunicação ocorrer de maneira síncrona ou assíncrona; e *e-learning* pode ser entendido como o aprendizado através da utilização de mídia eletrônica, ou seja, internet, CD-ROM, vídeo etc.

Cavalheiro (2007) fez um histórico das gerações da educação a distância. Inicialmente, o objetivo era treinar pessoas que residiam em locais geograficamente distantes da universidade. Um exemplo é a *Pennsylvania State University*, que iniciou um programa por correspondência em 1893⁴⁰⁹. No Brasil, segundo Cardoso e Pestana⁴¹⁰, existem evidências de educação a distância na década de 1920, por meio de rádio. A segunda geração de educação a distância, por volta de 1960, segundo Eastman e Swift⁴¹¹, utilizava impressão, rádio, TV, videocassete, e, assim como na 1ª geração, a comunicação ocorria em uma via e muito ocasionalmente ocorria interação por telefone, fax ou correio. A 3ª geração⁴¹² surgiu com o desenvolvimento de tecnologias de computação, nos anos de 1990, e possibilitava a interação síncrona entre professor e aluno.

A educação a distância envolve alguns elementos, conforme estabelecido por Keegan⁴¹³: tem separação entre professor e aluno; recebe influência de uma instituição educacional, também para a avaliação do aluno; necessita de uma mídia educacional para unir o professor e o aluno e também para disponibilizar conteúdo; e possui disponibilidade de comunicação em duas vias, professor e aluno. Completando esse entendimento, Leidner e Jarvenpaa⁴¹⁴ estabelecem que existem três variáveis para influenciar o processo de aprendizagem, principalmente em se tratando de *e-learning*: tecnologia; características do instrutor/professor; e características do treinando/aprendiz.

Ikeda e Cavalheiro⁴¹⁵ apresentam características dos instrutores de *e-learning* que afetam o resultado dos cursos: atitude diante da tecnologia; estilo de ensinar; domínio da tecnologia; e capacidade de lidar com imprevistos. A respeito dos treinandos, os autores

⁴⁰⁹ BANAS, Edward J.; EMORY, W. Frances. History and issues of distance learning. *Public Administration Quarterly*, v. 22, n. 3, p. 365-383, 1998.

⁴¹⁰ CARDOSO, Fernando de Carvalho; PESTANA, Thiago Martinelli Pinto. Treinamento online (e-learning). In: BOOG, Gustavo G. (Coord). *Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações*. São Paulo: Makron Books, 2001.

⁴¹¹ EASTMAN, Jacqueline K.; SWIFT, Cathy Owens. New horizons in distance education: the on line learner-centered marketing class. *Journal of Marketing*, v. 23, n. 1, p. 25-34, abr. 2001.

⁴¹² TAYLOR, James C. Fifth generation distance education. *International Council for Open and Distance Education (ICDE)*, 2003. Disponível em: <<http://www.icde.org>>. Acesso em: 8 abr. 2006.

⁴¹³ KEEGAN, Desmond. *The foundations of distance education*. Londres: Croom Helm, 1986.

⁴¹⁴ LEIDNER, Dorothy E.; JARVENPAA, Sirkka L. The information age confronts education: case studies on electronic classroom. *Information Systems Research*, v. 4, n. 1, p. 24-54, 1993.

⁴¹⁵ IKEDA, Ana A.; CAVALHEIRO, Constantino R. Reflexões sobre as contribuições do ensino a distância. *eGesta: Revista Eletrônica de Gestão e Negócios*, Santos, v. 1, n. 3, out./dez. 2005.

Leidner e Javenpaa⁴¹⁶ estabelecem que pessoas sem disciplina para o estudo se beneficiam mais de treinamento presencial. Volery e Lord⁴¹⁷ apontam, ainda, a experiência anterior, a familiaridade com computador, além da disciplina, que contribuem para que o treinando tenha sucesso na utilização do *e-learning*. A respeito do público-alvo⁴¹⁸, no início, a EAD visava a públicos adultos que tinham tempos limitados.

Como o público que utiliza o *e-learning* nas empresas é adulto, Chickering e Gamson⁴¹⁹ sustentam que existem sete princípios para a educação de adultos: contato entre treinando e instrutor; cooperação entre treinandos; possuir aprendizado ativo; *feedback* de maneira rápida; enfatizar o tempo na tarefa; comunicar a alta expectativa; e respeitar os tipos de talentos e as formas de aprender.

No que tange às vantagens e desvantagens do *e-learning*, o autor entendeu, com Oakes⁴²⁰, que uma das principais vantagens é a flexibilidade de local e horário. Nisar⁴²¹ e Valley⁴²² estabelecem a redução de custos em comparação ao ensino tradicional. Os autores Tham e Werner⁴²³ e Schanck e Cleary⁴²⁴ entendem que essa modalidade de ensino elimina alguns constrangimentos. Para Knox⁴²⁵, Shute⁴²⁶, o *e-learning* possibilita ao treinando estudar no seu próprio ritmo e assim obter melhor retenção do aprendizado. Os mesmos autores consideraram algumas desvantagens, como: isolamento dos treinandos; falta de disciplina dos treinandos; falta de preparo dos instrutores; e excesso de expectativa que pode ter sido gerada com o *e-learning*.

Na segunda parte da fundamentação teórica, Cavalheiro (2007) conceituou educação corporativa e a utilização do *e-learning* pelas empresas.

⁴¹⁶ LEIDNER, Dorothy E.; JARVENPAA, Sirkka L. The use of information technology to enhance management school education: a theoretical view. *MIS Quarterly*, v. 19, n. 3, p. 265-291, set. 1995.

⁴¹⁷ VOLERY, Thierry; LORD, Deborah. Critical success factors in on line education. *The International Journal of Education Management*, v. 14, n. 5, p. 216-223, 2000.

⁴¹⁸ MATTHEWS, Diane. The origins of distance education and its use in the United States. *T H E Journal*, v. 27, n. 2, p. 54-60, set. 1999.

⁴¹⁹ CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 47, p. 5, 1991.

⁴²⁰ OAKES, Kevin. E-learning: Synching up with virtual classrooms. *T + D*, v. 56, n. 9, p. 57, set. 2002.

⁴²¹ NISAR, Tahir M. Organizational determinants of e-learning. *Industrial and Commercial Training*, v. 34, n. 6-7, p. 256, 2002.

⁴²² VALLEY, Karren; STEEPLES, Chris; HYNES, Patric. *Information technology and flexible learning: the management of independent learning*. Londres: Kogan Page, 1996.

⁴²³ THAM, Chee Meng; WERNER, Jon M. Designing and evaluating e-learning in higher education: a review and recommendations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, v. 11, n. 2, p. 15, 2005.

⁴²⁴ SCHANK, Roger C.; CLEARY, Chip. *Engines for Education: The Institute for Learning Sciences* Northwestern University. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995.

⁴²⁵ KNOX, Hazel. *The management of independent learning: the management of independent learning*. Londres: Kogan Page, 1996.

⁴²⁶ SHUTE, Scott. E-learning and quality: a marriage made in heaven. *Customer Interaction Solutions*, v. 22, n. 8, p. 46, fev. 2004.

Compreendeu, com Najjar⁴²⁷, que, nas duas últimas décadas do século passado, na transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, as empresas conceberam o capital humano como o mais importante ativo da organização. Assim, promoveram ações educacionais para valorizar esse capital intelectual, desenvolvendo talentos para as estratégias empresariais por meio de ações de educação corporativa.

Para Meister⁴²⁸, as forças que oportunizaram o surgimento da educação corporativa foram: organizações flexíveis, não hierarquizadas e enxutas; era do conhecimento; rápida obsolescência do conhecimento; empregabilidade; e formação de pessoas para estratégia global.

Para diferenciar a concepção de universidades tradicionais e universidades corporativas, entendeu, com Bayma e Montenegro⁴²⁹, que “a produção do conhecimento como objetivo-fim pertence ao domínio das academias, cabendo às empresas preservar o foco na sua área de atuação” (CAVALHEIRO, 2007, p. 101). Eboli⁴³⁰ sustenta que a educação corporativa é uma forma de desenvolvimento de pessoas baseada na gestão por competências.

Resende⁴³¹ compreende três pilares para o *e-learning* nas empresas: tecnologia com a utilização de *softwares* para gerenciar o aprendizado; adaptação dos conteúdos às necessidades da empresa ou desenvolvimento de conteúdos próprios; e gestão do conhecimento através do atendimento síncrono e assíncrono.

Segundo Davis, um dos fatores principais para a implantação do *e-learning* é superar a resistência dos funcionários, identificando suas causas e implantando estratégias para eliminá-la.

O pesquisador realizou pesquisa exploratória⁴³², por se tratar de tema pouco explorado, com o estudo de caso⁴³³. Como fonte de pesquisa, fez uso de observação participante, registros em arquivos, informações documentais e entrevistas.

Como resultado de pesquisa, chegou à definição de sete processos, que, sendo observados, contribuem para o sucesso da implantação do *e-learning*. São eles: levantamento da necessidade de treinamento; seleção de fornecedores; preparação para o lançamento do *e-*

⁴²⁷ NAJJAR, Eduardo R. Universidade corporativa. In: BOOG, Gustavo G. (Coord.). *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Makron, 2001.

⁴²⁸ MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

⁴²⁹ BAYMA, Fátima; MONTENEGRO, Eraldo. *Universidade corporativa: uma decisão estratégica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

⁴³⁰ EBOLI, Marisa Pereira. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

⁴³¹ RESENDE, Marcos. *O Grupo WebAula*. Educação Corporativa. Desenvolvendo e gerenciando competências. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

⁴³² GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

⁴³³ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

learning; envolvimento dos gestores; ações de comunicação; acompanhamento dos treinandos; e avaliação e adaptação do programa de treinamento.

Na introdução da sua dissertação, o pesquisador expressou que não era objetivo da sua pesquisa “discutir se as empresas realizam apenas treinamento, desenvolvimento, educação dos seus colaboradores ou uma combinação dos três” (CAVALHEIRO, 2007, p. 16). O foco do estudo eram os fatores críticos da implantação do *e-learning* nas empresas. Assim, apresentou como concepção que a educação corporativa fornece conhecimentos específicos e necessários para o negócio da empresa, considerando que a gestão por competências é fundamental para o desenvolvimento da educação corporativa, a qual surge em um contexto em que o capital humano é percebido como o mais importante ativo da organização. Como mencionado, suas principais referências para a concepção de EC foram Meister, Eboli e Bayma e Montenegro.

Título: OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA SOBRE A CARREIRA: UM ESTUDO DE CASO

Rogel (2007) investigou a relação entre educação corporativa e carreira, entendendo que, no contexto atual, o capital humano passou a ter importância estratégica dentro das organizações, para que elas consigam competir em um cenário global. Dessa forma, as pessoas se transformam em diferencial estratégico para que as empresas consigam vantagem competitiva.

Para Rogel (2007), a educação corporativa, por meio da aprendizagem, desenvolve as competências necessárias ao negócio, atuando de forma estratégica para que a empresa consiga vantagem competitiva. Assim, os objetivos educacionais devem estar alinhados com os objetivos estratégicos da empresa.

Considerando que a carreira é uma construção conjunta do empregado e da empresa, onde a expectativa de ambos deve estar alinhada, as pessoas, ao se desenvolverem por meio de programas de educação corporativa, acrescentam mais valor para a empresa e, por isso, buscam pelo reconhecimento, ou seja, “seu valor social agregado, em forma de reconhecimento, através do crescimento na carreira” (ROGEL, 2007, p. 20).

A autora não encontrou nenhuma pesquisa que abordasse a relação entre educação corporativa e carreira.

A pesquisadora quis saber “Qual o efeito percebido pelos indivíduos em uma organização de sua participação em programas de Sistema de Educação corporativa (SEC) sobre suas trajetórias de carreira?” (ROGEL, 2007, p. 17).

Rogel foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Administração da Universidade de São Paulo, onde defendeu a sua dissertação no ano de 2007, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marisa Pereira Eboli⁴³⁴.

A universidade corporativa surgiu em um cenário em que o modelo taylorista-fordista não conseguia mais dar o retorno que as empresas necessitavam. Nesse contexto, o conhecimento tornou-se fundamental para que a empresa consiga melhores resultados. Esse modelo de organização privilegiava o comprometimento dos funcionários com os objetivos da empresa em vez do controle rígido sobre as pessoas⁴³⁵. Segundo Albuquerque, ao mudar a estratégia de controle para comprometimento, muda também a forma de pensar sobre carreira. Na gestão por controle, as carreiras são rígidas, especializadas e amarradas à estrutura de cargo; na gestão por comprometimento, a carreira é flexível, podendo se relacionar com diferentes carreiras.

A autora definiu universidade corporativa, recorrendo a Meister⁴³⁶, como desenvolvimento de pessoas de acordo com as necessidades estratégicas da organização. Assim, a UC assume função estratégica na empresa. Com Dutra⁴³⁷, entendeu que existe uma “via de mão dupla em que o desenvolvimento das pessoas agrega valor as organizações [...] em contrapartida as pessoas comprometidas com os objetivos da empresa têm expectativas de reconhecimento e crescimento em suas carreiras” (ROGEL, 2007, p. 27).

O modelo de gestão por competência se tornou, então, fundamental para o processo de gestão de pessoas. Rogel (2007) entendeu que o conceito de competência ainda está em construção, apesar de ter se originado, em 1973, com McClelland, que a definia, de acordo

⁴³⁴ Graduada em Administração de Empresas, pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas. Mestre e doutora em Administração, pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Especialista em educação corporativa, desenvolvimento de pessoas, gestão por competências gestão da cultura e mudança organizacional, sistemas de educação corporativa e universidades corporativas. Atualmente, é Coordenadora de Projetos da Fundação Instituto de Administração e Professora da graduação e do mestrado profissional da Faculdade FIA de Administração de Negócios. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785958H1>>.

⁴³⁵ ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão. Estratégias de recursos humanos e competitividade. In: VIEIRA, Marcelo M. Falcão; OLIVEIRA, Lucia Maria Barbosa (Org.). *Administração contemporânea: perspectivas estratégicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

⁴³⁶ MEISTER, J. C. *Educação corporativa*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

⁴³⁷ DUTRA, Joel Souza. *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2002.

com Dutra⁴³⁸, como “talento natural e passível de desenvolvimento” (ROGEL, 2007, p. 32). Para Silva⁴³⁹, existem duas visões na literatura que permitem a compreensão do conceito de competência, uma como *input*⁴⁴⁰ e outra como *output*⁴⁴¹. Para a Escola Francesa, a competência está muito além da qualificação, pois leva em consideração o ambiente instável, fazendo com que a pessoa dê novas respostas a situações novas. Ou seja, envolve a capacidade de dar respostas a situações.

Rogel (2007) concebeu que a educação corporativa e a universidade corporativa são utilizadas na literatura como termos sinônimos, salvo algumas exceções. Entendeu que a educação corporativa funciona de maneira estratégica dentro da empresa, para o desenvolvimento de competências. Meister sinaliza que o surgimento da EC foi viabilizado por cinco forças: organização não hierarquizada, enxuta, flexível; redução do prazo de validade do conhecimento; entendimento da ocupação para a vida em lugar do emprego para a vida toda; e “mudança no mercado de educação global” (ROGEL, 2007, p. 40). Eboli⁴⁴² estabelece sete princípios para o sucesso da EC: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade. Allen⁴⁴³ concebeu educação corporativa não como uma entidade física, mas como um processo, que, através da aprendizagem, auxilia estrategicamente as organizações. Alperstedt⁴⁴⁴, ao definir educação corporativa, a entendeu como uma evolução do Treinamento e Desenvolvimento.

A respeito de carreira, a autora compreendeu que o termo é utilizado desde o século IX para referir-se às várias funções que são desempenhadas por uma pessoa no trabalho, até a sua aposentadoria. Em Dutra, encontrou que mais do que os postos ocupados no trabalho, a carreira é “estrada construída em conjunto pela empresa e pela pessoa” (ROGEL, 2007, p. 46). A carreira pode ser entendida como o compromisso que é acertado entre pessoas e empresas de acordo com a cultura e os valores vigentes.

⁴³⁸ DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

⁴³⁹ SILVA, Cassiano Machado. *A gestão por competências e sua influência na implementação da gestão estratégica de pessoas: estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – FEA-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

⁴⁴⁰ Características da pessoa que viabilizam a realização do trabalho com desempenho superior.

⁴⁴¹ Enfatiza o resultado que a pessoa é capaz de gerar a partir dos conhecimentos pessoais.

⁴⁴² EBOLI, Marisa. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

⁴⁴³ ALLEN, Mark. *The Corporate University Handbook: designing, managing and growing a successful program*. Nova Iorque: Amacom Books, 2002.

⁴⁴⁴ ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2000, Florianópolis: *Anais...* Florianópolis, 2000.

No contexto em que o ambiente é de constantes mudanças, existe a concepção de carreira sem fronteiras⁴⁴⁵, segundo a qual a carreira é caracterizada pela flexibilidade, projetos de trabalho e ênfase no aprendizado, pois a experiência da pessoa tem valor também em outros contextos fora da empresa, ou seja, tem validade e valor de mercado além da atual empresa em que o trabalhador está inserido.

A pesquisadora realizou uma pesquisa qualitativa exploratória⁴⁴⁶, com um estudo de caso⁴⁴⁷ único em uma empresa do setor financeiro, visto que o segmento financeiro atendia aos critérios escolhidos, “dada a importância de competências gerenciais para o negócio em relação às competências técnicas” (ROGEL, 2007, p. 70).

O levantamento de dados foi realizado em duas etapas, sendo entrevistas semiestruturadas com gestores das áreas de educação corporativa e carreiras, e aplicação de questionários na amostra definida. Assim, a fonte primária foi composta pelas entrevistas semiestruturadas com gestores e pela aplicação de questionários com escala Likert junto à média gerência; como fontes secundárias, foram utilizados documentos internos da empresa e publicações na imprensa e internet.

Como resultado de pesquisa, a autora entendeu que o sistema de educação corporativa está alinhado à estratégia da empresa. O modelo de carreira está baseado nas pessoas que são responsáveis pelo seu autodesenvolvimento, sendo que os funcionários entendem que carreira está além dos limites da empresa na qual estão inseridos. De acordo com a pesquisadora, as evidências apontam para a integração entre carreira e EC. Os funcionários percebem que capital da carreira (acúmulo de conhecimento) é o que gera reconhecimento.

A autora contextualizou o cenário de surgimento da EC como aquele em que acontece uma mudança de papel da área de gestão de pessoas, do papel burocrático e de controle e especificações do cargo, para um papel estratégico voltado para o desenvolvimento contínuo das pessoas. Tudo isso fruto da sociedade do conhecimento.

Para a pesquisadora, o desenvolvimento das competências individuais deve ocorrer na medida da necessidade do desenvolvimento das competências da organização, alinhadas à estratégia da empresa.

Sua concepção de EC: “Podemos entender EC como a nova concepção de política de treinamento, a qual leva em conta aspectos estratégicos de desenvolvimento da força de

⁴⁴⁵ ARTHUR, Michael B.; SVETLANA, N. Khapova; CELESTE, P. M. Wilderom. Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*. n. 26. p. 177-202. 2005.

⁴⁴⁶ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

⁴⁴⁷ LIMA, M. C. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva, 2004; GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1988; YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

trabalho em um contexto mutável. A premissa é de foco em resultados, preparando o indivíduo para os desafios futuros” (ROGEL, 2007, p. 26).

A concepção da autora sobre a contribuição da educação corporativa para as pessoas é que as competências desenvolvidas pelos programas de EC não se referem apenas ao ambiente da organização na qual o indivíduo está inserido, elas podem ser valorizadas em vários contextos organizacionais, o que implica o alcance da sua influência sobre a carreira do indivíduo.

EC é definida como desenvolvimento estratégico de competências humanas alinhadas às competências do negócio, em um processo constante e crescente. Os programas são criados e desenvolvidos em função da necessidade do negócio, independentemente do cargo ocupado pelas pessoas.

Título: A INFLUÊNCIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS NO PROGRAMA *TRAINEE*: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ORGANIZAÇÃO DO SETOR QUÍMICO

Martins (2008) investigou sobre a relação entre educação corporativa e Programa *Trainee*. No contexto da globalização, em um cenário de constantes mudanças, na sociedade do conhecimento, a capacidade de a empresa realizar a gestão do conhecimento é um dos fatores de vantagem competitiva frente à concorrência. As pessoas tornam-se estratégicas para a empresa e esta percebe a necessidade de rever a relação que estabelece com os funcionários, pois eles também precisam de mais espaço para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de aumentar a sua competitividade profissional.

A educação corporativa ganhou espaço nesse cenário por viabilizar o desenvolvimento contínuo dos funcionários, sendo que o Programa *Trainee* é desenvolvido para captar jovens recém-formados, de alto potencial, visando a desenvolver o conhecimento sobre o negócio da empresa, para que eles possam assumir posições de liderança a médio e longo prazo.

O pesquisador buscou compreender “Como o Sistema de educação corporativa influencia no desenvolvimento de competências requeridas nos participantes do Programa *trainee*?” (MARTINS, 2008, p. 24).

Martins foi aluno do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo e defendeu a sua dissertação no ano de 2008, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marisa Pereira Eboli⁴⁴⁸.

Albuquerque⁴⁴⁹ analisou que a globalização, entre outros fatores, faz com que as empresas busquem uma nova relação com os seus funcionários. Essa nova relação estaria orientada estrategicamente para uma relação de comprometimento com o desenvolvimento. Nessa estratégia, a visão de carreira é de longo prazo e, assim, as políticas de treinamento primam pelo desenvolvimento de capacidades para o desempenho de funções futuras. A estratégia do comprometimento é um importante posicionamento da empresa para estabelecer uma relação de reciprocidade com seus funcionários. Para Dutra *et al.*⁴⁵⁰, o desenvolvimento da gestão de pessoas, na estratégia do comprometimento, deve estar pautado nos pilares: cultura da aprendizagem, dimensões da pessoa e competência.

A valorização do modelo de gestão por competência se deu após o lançamento do livro de Prahalad e Hamel⁴⁵¹, contudo, esse assunto já tinha sido abordado por McClelland, em 1973, nos Estados Unidos, segundo o autor.

Na visão de Dutra *et al.*, o conceito de competência individual envolve situações nas quais conhecimentos diversos são mobilizados para a realização de uma tarefa, em um contexto específico. D'Lucia e Lepsinger⁴⁵² entendem a competência em termos de comportamento, o “saber ser”. Dutra *et al.* classificaram os modelos conceituais de competência em *inputs* e *outputs*⁴⁵³.

⁴⁴⁸ Graduada em Administração de Empresas, pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas. Mestre e doutora em Administração, pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Especialista em educação corporativa, desenvolvimento de pessoas, gestão por competências gestão da cultura e mudança organizacional, sistemas de educação corporativa e universidades corporativas. Atualmente, é Coordenadora de Projetos da Fundação Instituto de Administração e Professora da graduação e do mestrado profissional da Faculdade FIA de Administração de Negócios. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785958H1>>.

⁴⁴⁹ ALBUQUERQUE, L. G. Estratégias de recursos humanos e competitividade. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. de. (Org.). *Administração contemporânea: perspectivas estratégicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

⁴⁵⁰ DUTRA, J. S. *et al.* Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 20., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAD, 2006.

⁴⁵¹ PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle de seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

⁴⁵² MUNCK, L. *Estratégia empresarial, aprendizagem e competências: análise de suas interrelações em uma empresa de telecomunicações do norte do Paraná*. 2005. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

⁴⁵³ *Input* são conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuem para o desempenho da pessoa; *output* envolve a superação dos resultados.

Para Dutra *et al.*, é preciso ter um alinhamento entre as competências da organização e as competências individuais, ou seja, o seu alinhamento é fundamental para o alcance de resultados na organização.

A educação corporativa foi entendida como um componente do modelo de gestão estratégica, pautado pelo comprometimento orientando as ações de desenvolvimento humano e das organizações. O autor compreendeu, com Eboli⁴⁵⁴, que um sistema de educação corporativa está pautado em princípios e práticas. Com base em indícios, afirmou que o surgimento das universidades corporativas ocorreu entre 1940 e 1950, nos Estados Unidos, no *General Motors Institute*⁴⁵⁵. No Brasil, a EC ganhou mais espaço a partir do lançamento do livro de Eboli⁴⁵⁶. Todavia, o pesquisador entendeu que o interesse pelo tema ainda é recente tanto no exterior como no Brasil.

De acordo com Alperstedt⁴⁵⁷, a universidade corporativa é a evolução dos centros de Treinamento e Desenvolvimento para um modelo de educação voltado para as competências e a estratégia do negócio. Para o pesquisador, tanto Allen como Alperstedt estabelecem que a utilização da palavra estratégia é uma das diferenciações entre UC e T&D. Para Eboli⁴⁵⁸, segundo o autor, um sistema de educação corporativa tem como finalidade “desenvolver competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios” (MARTINS 2008, p. 50). Meister⁴⁵⁹, pioneira no assunto, estabeleceu ser importante que a EC crie um ambiente de aprendizagem constante que permita a atualização dos conhecimentos e a vantagem competitiva da organização, na avaliação do autor. Segundo Eboli, os princípios de sucesso da EC são: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade.

Com Senge⁴⁶⁰, entendeu que a aprendizagem na organização acontece quando a empresa oferece condições para que as pessoas conheçam o contexto da realidade na qual

⁴⁵⁴ EBOLI, M. P. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

⁴⁵⁵ ALLEN, M. (Ed.). *The next generation of corporate universities: innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

⁴⁵⁶ EBOLI, M. *Desenvolvimento e alinhamento dos talentos humanos às estratégias empresariais: o surgimento das universidades corporativas*. São Paulo: Schumkler Editores, 1999.

⁴⁵⁷ ALPERSTEDT, C. *As universidades corporativas no contexto do ensino superior*. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

⁴⁵⁸ EBOLI, M. P. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

⁴⁵⁹ MEISTER, J. C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

⁴⁶⁰ SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

estão inseridas e interagem com ele. Fleury e Fleury⁴⁶¹ entendem aprendizagem como um processo de mudança a partir da competência aprendida. Kolb⁴⁶² desenvolveu um modelo de aprendizagem experiencial, no qual os conhecimentos são desenvolvidos a partir da experimentação e a “aprendizagem é um processo contínuo pautado pela experiência da pessoa” (MARTINS, 2008, p. 57).

Para Dutra *et al.*, as ações de desenvolvimento podem ser: formais, ações estruturadas por meio de conteúdos programáticos específicos, metodologias, instrutores; ou não formais, ações estruturadas no local de trabalho.

A respeito dos programas *trainees*, segundo Oliveira⁴⁶³, eles surgiram nos Estados Unidos, no pós-Guerra, entre os anos de 1950 e 1960, período de grande ascensão das empresas americanas e demanda por pessoas qualificadas. No Brasil⁴⁶⁴, os indícios apontam para que o programa *trainee* tenha iniciado por volta de 1960, com a Unilever. Todavia, apenas na década de 1990⁴⁶⁵ esse programa obteve relevância, devido ao cenário de aumento da competitividade e busca por profissionais qualificados, preferencialmente de “faculdades de primeira linha”, principalmente nas áreas da Administração, Economia e Engenharia. Martins, Dutra e Cassimiro entendem que o programa *trainee* tem duração de 12 a 36 meses e, para que sejam desenvolvidas as competências requeridas pela organização, algumas ações são: cursos dentro e fora da organização; *job-rotation*; programa de tutoria; estudos de caso; dentre outras.

A abordagem conceitual da pesquisa de Martins (2008) adotou o pressuposto teórico da gestão estratégica de pessoas, pautada na estratégia do comprometimento. As pessoas se dotam de importância estratégica ao agregar valor para a manutenção e o aumento de competitividade da organização.

Martins (2008) entendeu que as ações do sistema de educação corporativa contribuem para o desenvolvimento da pessoa no ambiente de trabalho.

⁴⁶¹ FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2004.

⁴⁶² KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Londres: Prentice-Hall, 1984.

⁴⁶³ OLIVEIRA, A. R. de. *Início de carreira organizacional: um estudo dos programas de “trainees” das empresas privadas brasileiras*. 1996. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

⁴⁶⁴ ROCHA, M. Impacientes, infíéis e insubordinados. *Revista Exame*, ed. 914, 20 mar. 2008. Disponível em: <<http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0914/gestaoepessoas/m0154779.html>>. Acesso em: 24 abr. 2008.

⁴⁶⁵ MARTINS, E. C.; DUTRA, J. S.; CASSIMIRO, W. T. Programas de trainees no mercado nacional: apresentação de resultados de pesquisa. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 10., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

Martins (2008) realizou sua pesquisa em uma empresa do setor químico, com um estudo de caso exploratório⁴⁶⁶, que permite ao pesquisador familiaridade com o tema. A pesquisa também foi descritiva⁴⁶⁷, ou seja, conhecendo o objeto de maneira profunda, a fim de responder questões do tipo “o que é?”, “como é?”. Como fonte de pesquisa, realizou entrevista em profundidade, que não utiliza um questionário estruturado, e sim um roteiro.

Os resultados evidenciaram a influência da educação corporativa no desenvolvimento das competências que são necessárias ao profissional *trainee*, possibilitando conhecimento amplo do negócio e atuação estratégica dentro da organização. Com relação aos sete princípios propostos por Eboli para o sucesso no desenvolvimento de ações de educação corporativa na empresa, constatou a existência dos seguintes: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, parceria e cidadania. Não encontrou evidência do princípio da sustentabilidade.

Martins (2008) concebeu a EC como uma relação de mão dupla: por um lado, as organizações oferecem desenvolvimento contínuo para seus funcionários, o que favorece a empregabilidade das pessoas, por outro, as pessoas contribuem com resultados por meio do compromisso com a organização. A EC surgiu em um cenário de competitividade, no qual a sua contribuição é propiciar o desenvolvimento das competências necessárias para o negócio.

Título: CONFLITO ESTUDO *VERSUS* TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE EDUCAÇÃO CORPORATIVA *ON-LINE*

Trombetta (2009) investigou sobre os resultados afetivos alcançados por estudantes-executivos em consequência dos programas de educação corporativa *on-line*, analisando as percepções dos sujeitos com a introdução da atividade educativa e o impacto desta sobre as várias dimensões da sua vida.

Entendeu que o trabalho possui uma importância na vida do sujeito, principalmente na sociedade capitalista ocidental, pois possibilita recurso para subsistência, além de ser suporte para a constituição psicológica, de modo que, “influenciando a identidade dos indivíduos, [...] fundamenta a participação social das pessoas e em torno da qual elas organizam o seu tempo e as suas rotinas” (TROMBETTA, 2009, p. 3).

⁴⁶⁶ GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987; YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

⁴⁶⁷ ABRAMO, P. Pesquisa em Ciências Sociais. In: HIRANO, S. *Pesquisa social: projeto e planejamento*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

Em sua visão, nos últimos 30 anos, com as mudanças geradas, sobretudo, por causa da globalização, a vinculação entre empresa e empregado está cada vez mais instável, fazendo com que este último administre a sua carreira e empregabilidade. Porém, devido às constantes mudanças, aliadas à complexidade presente no ambiente de trabalho, a aquisição de habilidades necessárias não aconteceria apenas com a experiência no trabalho, e, assim, a educação se torna essencial para o desenvolvimento humano de “forma efetiva, duradoura e contínua” (TROMBETTA, 2009, p. 4).

A pesquisadora quis saber “Quais são os resultados afetivos percebidos a partir das tensões, conflitos e contradições vivenciadas por estudantes-executivos quando incorporam atividades educacionais corporativas *on-line* em suas rotinas?” (TROMBETTA, 2009, p. 17).

Trombetta foi aluna do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação na área de Administração da Universidade de São Paulo, onde defendeu a sua dissertação no ano de 2009, sob a orientação do Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione⁴⁶⁸.

Apresentou a teoria do capital humano⁴⁶⁹, desenvolvida na década de 1960, por Schultz e Becker. Atividades como a educação afetam o valor do capital humano, gerando aos indivíduos mais empregabilidade, produtividade e rendimento potencial. Assim, além do impacto interno que a educação provoca, há, também, o impacto na sociedade. Com Adiseshiah⁴⁷⁰, compreendeu que educação possibilita a elevação da taxa de crescimento da economia e do nível de vida. Aumentar o nível educacional da população tem “papel fundamental no crescimento econômico da nação” (TROMBETTA, 2009, p. 5).

⁴⁶⁸ Graduado (1990), mestre (1994), doutor (1999) e livre-docente (2004) em Ciências Contábeis, pela Universidade de São Paulo. Concluiu seu segundo doutorado em 2008, pela *University of Illinois at Urbana-Champaign*, na área de *Human Resource Education* (PhD), com pesquisa sobre uso de tecnologias instrucionais avançadas em programas oferecidos na modalidade *on-line* e em modelos de treinamento e desenvolvimento. Concluiu pós-doutoramento na *University of Illinois at Urbana-Champaign* (2003) e participou do programa *Colloquium on Participant-Centered Learning*, da *Harvard Business School* (2004). É professor titular (MS-6) da Universidade de São Paulo. Atua no Conselho Editorial dos periódicos *Human Resource Development International* (Taylor & Francis), RBC (CFC/Brasil) e REPEC (CFC/Brasil). Atua como revisor dos periódicos: *Accounting Education* (UK), *Business Ethics* (UK), *J. of Educational Computing Research* (EUA), *Organization Management Journal* (EUA), *International Journal of Productivity and Performance Management* (UK), *J. of Online Learning and Teaching* (EUA), *Brazilian Administration Review* (BAR), R. Contabilidade & Finanças (FIECAFI/USP), R. Base (UNISINOS), R. Administração Contemporânea (RAC), R. Informação Contábil (UFPE), R. Brasileira de Gestão de Negócios (FECAP) e R. Contabilidade e Organizações (FEARP/USP). Fonte: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=17A0B3D0A601>>.

⁴⁶⁹ CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. *Doutores em ciências contábeis da FEA/USP: análise sob a ótica da teoria do capital humano*. 2007. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

⁴⁷⁰ ADISESHIAH, Malcolm S.; COUTINHO, Carlos Nelson (Trad.). *O papel do homem no desenvolvimento: reflexões sobre a década de 70*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

A andragogia, ou educação para adultos, segundo Knowels⁴⁷¹, possui como alguns princípios norteadores: postura ativa do aluno; aplicação prática do objeto de estudo; melhoria do desempenho gerada pela aprendizagem; troca de experiência entre os alunos; e capacidade do aluno para se autoorientar.

Em paralelo com as instituições de educação tradicional, ou educação formal de ensino, desenvolveu-se a educação corporativa, empregada pelas organizações de forma estratégica. A autora compreendeu que a educação corporativa é uma evolução do tradicional centro de Treinamento e Desenvolvimento, estando norteada pela gestão por competência, na aprendizagem contínua, e vinculada à estratégia organizacional.

De acordo com Allen⁴⁷², na década de 1990, surgiram as universidades corporativas, com o objetivo de desenvolver pessoas de forma estratégica dentro das organizações.

A definição das competências, sejam elas individuais ou organizacionais, permite a definição das ações para planejamento da aprendizagem, a fim de alinhá-la ao objetivo e à meta organizacional⁴⁷³. Contudo, a pesquisadora pensou ser relevante a compreensão do interesse e dos objetivos das pessoas que serão integrantes desses programas educacionais, para trazer a aceitação da sua participação, pois, caso o motivo da participação não seja percebido pelo indivíduo como importante para o seu crescimento, isso poderá comprometer os resultados com a ação educacional, conforme Constantino⁴⁷⁴.

A pesquisadora também achou relevante considerar a forma de acesso ao programa educacional, podendo acontecer de maneira presencial, a distância ou semipresencial. Entendeu que os cursos *on-line* oferecem flexibilidade de tempo e de espaço, mas, ao mesmo tempo em que trazem benefícios, também fazem com que ocorra “sobreposição de tarefas profissionais e educacionais”, posto que as atividades educacionais podem ser realizadas na empresa e, assim, reduzem o tempo dedicado ao trabalho, ou ainda, os compromissos profissionais podem se estender e dificultar o tempo para o estudo. Esse fator “tempo” é apontado em pesquisas como ponto crítico pelos alunos dos cursos *on-line*⁴⁷⁵. Para Blyton⁴⁷⁶,

⁴⁷¹ Autor não encontrado nas referências.

⁴⁷² BARLEY, Karen. Learning as a competitive business variable. In: ALLEN, Mark (Org.). *The next generation of corporate universities: innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities*. San Francisco: Pfeiffer, 2007.

⁴⁷³ EBOLI, Marisa *et al.* Internacionalização de sistemas de educação corporativa: um estudo de caso no setor financeiro. In: WORKSHOP SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DE EMPRESAS. Disponível em: <<http://ginebra.incubadora.fapesp.br/portal/referencias/workshop-usp/20.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2007.

⁴⁷⁴ Autor não encontrado nas referências.

⁴⁷⁵ Desanctis e Sheppard, 1999; Schrum e Benson, 2000; Tham e Werner, 2005; Liu e Schwen, 2006; e Moody, 2007. Autores não encontrados nas referências.

a noção do tempo é uma representação social da cultura ocidental, construída a partir da experiência do trabalho, sendo que este orienta os adultos na estruturação do tempo. Desse modo, o tempo, ou seja, a organização da rotina diária de adultos, se dá a partir da atividade do trabalho, enquanto as atividades sociais ficam para o tempo que sobra depois da atividade principal, que é o trabalho. Ao se introduzir uma educação no trabalho, ocorre uma alteração na organização da rotina, e, portanto, é natural que apareçam pontos de tensão entre trabalho, estudo e compromissos sociais.

Sobre as relações sociais, compreendeu, com Quintaneiro⁴⁷⁷ e Bendassolli⁴⁷⁸, que a sociologia dialética de Marx difere do positivismo de Comte. Marx compreende a relação social a partir do conflito, sendo o capitalismo um processo histórico, construído com base na desigualdade social, compreendendo o trabalho como “meio de produção social do homem e, neste aspecto dando sentido à sua existência, quanto como responsável pela produção e reprodução social pelo seu caráter material, concreto e histórico” (TROMBETTA, 2009, p. 22). Já Durkheim concebeu os fatos sociais como representações coletivas, externas à consciência individual, de tal sorte que os fatos sociais podem ser explicados. Seu posicionamento foi fundamentado no positivismo. Weber concebeu a realidade social como infinita, subjetiva e mutável; portanto, não é regida por leis universais. Simmel⁴⁷⁹ também concebeu a realidade social como infinita, portanto, de conhecimento parcial. Entendeu o conflito social como potencial para gerar resultados construtivos, podendo promover transformações sociais.

Ainda para refletir sobre a relação indivíduo – sociedade, apreendeu que, nas comunidades primitivas, tribais, o trabalho é organizado de maneira comunitária, sendo as atribuições estabelecidas de acordo com a capacidade individual e sem privilégios⁴⁸⁰. Com o progresso social e a estrutura de classe, a diferenciação social refletia na divisão do trabalho físico e mental. Na Idade Média, o trabalho era atividade exercida pelas classes mais baixas. Com o crescimento do comércio e manufatura e a urbanização da Europa ocidental, o trabalho

⁴⁷⁶ CAVALHEIRO, Constantino Rodrigues. *Fatores críticos para a implementação do e-learning nas empresas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

⁴⁷⁷ QUINTANEIRO, Tania *et al.* *Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.

⁴⁷⁸ BENDASSOLLI, Pedro Fernando. *Os ethos do trabalho sobre a insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

⁴⁷⁹ MONTARDO, Sandra Portella. *Comunicação na cibercultura: nova abordagem do pensamento de Georg Simmel*. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/montardo-sandra-comunicacao-cibercultura.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2008.

⁴⁸⁰ OLIVEIRA, Carlos Roberto de. *História do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

passou a ocupar uma nova dimensão social, caracterizando a transição entre o feudalismo e o capitalismo.

Trombetta (2009, p. 13) utilizou a Teoria da Atividade⁴⁸¹, baseada no materialismo histórico dialético, compreendendo “a historicidade e centralidade do trabalho como fatores que influenciam o desenvolvimento do homem”.

Vygotsky⁴⁸², fundador da psicologia histórico-cultural, concebeu o trabalho como capaz de transformar a natureza de quem o executa, gerando desenvolvimento. Assim, a internalização das atividades sociais, historicamente construídas, como o trabalho, constitui a base do salto da psicologia animal para a psicologia humana.

Para Leontiev⁴⁸³, segunda geração da Teoria da Atividade, “A atividade compreende o processo que é psicologicamente caracterizado por aquilo ao qual esse processo se dirige (objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade (motivo)” (TROMBETTA, 2009, p. 33).

A pesquisadora, a partir dos referenciais teóricos, compreendeu que, para haver atividade, é fundamental que existam motivos, pois somente o objeto ou a necessidade, isoladamente, não são capazes de gerar uma atividade, entendendo que as atividades não são estáticas, mas sim dinâmicas, e estão sujeitas a mudanças, fato que lhes confere um caráter histórico. O que motiva o sujeito é a transformação do objeto em resultado, sendo necessárias ferramentas para que o objeto seja transformado em resultado.

Portanto, a Teoria da Atividade⁴⁸⁴ concebe que a atividade é realizada por um sujeito sobre um objeto, onde ambos se transformam; a mediação através de artefatos ou ferramentas está presente na relação dos sujeitos com os objetos; existe uma hierarquia na relação dos

⁴⁸¹ ASBAHR, Flávia S. F. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

⁴⁸² Autor não encontrado nas referências.

⁴⁸³ MORETTI, Vanezza D. *Professores de matemática em atividades de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

⁴⁸⁴ KUUTTI, Kari. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In: NARDI, B. A. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Massachusetts, 1996. Disponível em: <<http://www.ics.uci.edu/~corps/phaseii/nardi-ch2.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2007; BANNON, Liam. *Activity theory*. Limerick, 1997. Disponível em: <<http://www.irit.fr/ACTIVITES/GRIC/cotcos/pjs/TheoreticalApproaches/Activity/ActivitypaperBannon.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2007; KAPTELININ, Victor; NARDI, Bonnie A. *Activity theory: basic concepts and applications*. Disponível em: <<http://www.sigchi.org/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2007; MWANZA, Daisy. Where theory meets practice: a case for an activity theory based methodology to guide computer systems design. In: CONFERENCE ON HUMAN-COMPUTER INTERACTION, 13., 2001. Disponível em: <<http://kmi.open.ac.uk/publications/pdf/kmi-01-7.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2007; LIU, Xiaojing; SCHWEN, Thomas M. Socialcultural factors affecting the success of an online MBA course: a case study viewed from activity theory perspective. *Performance Improvement Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 69-92, 2006.

seres humanos com os objetos; ao se analisar um fenômeno, deve-se considerar o contexto histórico; internalização por parte do sujeito das informações do contexto social no qual está inserido e externalização, que é a transformação do ambiente devido às ações do sujeito.

Para Engström⁴⁸⁵, a Teoria da Atividade teve a sua 1ª geração com Vygotsky, sendo a análise centrada no sujeito. A 2ª geração foi com Leontiev, com a diferenciação entre ação individual e ação coletiva. Engström propõe um modelo com representação visual para análise e documentação das práticas humanas, estabelecendo cinco princípios: um sistema de atividade coletivo é uma unidade primária de um sistema maior; em um sistema de atividade existem vários pontos de vista, tradições e interesse; para compreender um sistema de atividade é preciso estudar a sua história, ou seja, sua localização, fundamentos teóricos, ferramentas que estão relacionadas; as contradições têm papel fundamental para que ocorram mudanças e desenvolvimentos; os sistemas de atividade são reconceitualizados devido às contradições e as transformações elas provocadas.

Em seu estudo, a pesquisadora teve uma abordagem metodológica crítico-dialética⁴⁸⁶, compreendendo o ser humano como social e histórico, que, apesar da determinação do contexto no qual está inserido, é capaz de transformá-lo, mudando, assim, sua realidade social. A dialética entende a realidade como contraditória, com convergências e divergências que geram mudanças. Realizou estudo de caso único⁴⁸⁷. Como fonte primária para coleta de dados, realizou pesquisa documental (relatórios da empresa de forma impressa ou eletrônica), questionários de avaliação das disciplinas, entrevista semiestruturada com alunos e gestores que indicaram a participação do funcionário nos programas educacionais, e observação participante, a fim de cruzar as evidências.

A pesquisadora percebeu que os sujeitos possuem dificuldade para expressar verbalmente seus sentimentos, contudo, com o cruzamento das informações, as evidências demonstram um aumento da segurança para o desempenho profissional e da disciplina para estudar, ou seja, autodisciplina, além de descoberta de motivação para estudar a área do curso, gerando sensação de confiança, valorização e realização. Aparecem também sentimentos de

⁴⁸⁵ ENGSTRÖM, Yrjö. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, v. 43, n. 7, p. 960-974, 2000; ENGSTRÖM, Yrjö. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

⁴⁸⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994; GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

⁴⁸⁷ YIN, Robert K.; GRASSI, Daniel (Trad). *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001; MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

medo, culpa e isolamento, que podem ser decorrentes de sacrifício na esfera pessoal (família, lazer, amigos). O sentimento dominante é de que os benefícios com os programas de educação corporativa superam as dificuldades, pois os resultados afetivos e cognitivos geram mais realização pessoal e desenvolvimento profissional.

A autora compreendeu o trabalho como construção histórica que influencia o desenvolvimento do homem, entendendo que a educação corporativa implica uma nova organização temporal dentro do trabalho e, por isso, merece atenção.

A partir da abordagem de Vygotsky, o trabalho possibilita desenvolvimento não apenas da vida biológica e humana, mais do psiquismo, ou seja, transforma a natureza externa e também interna. Com referência na Teoria da Atividade, a autora fundamentou-se nos conceitos do materialismo histórico dialético e da centralidade do trabalho como fatores que influenciam o desenvolvimento do homem.

A pesquisadora, apesar de entender os fundamentos da EC na estratégia organizacional, no desenvolvimento das competências, objetivou investigar a influência da EC sobre o sujeito, visto que essa modalidade de educação no trabalho modifica o que já estava socialmente estabelecido na relação do homem com o trabalho. Essa concepção de que a educação acontece dentro do trabalho gera um conflito na relação homem e trabalho. Assim, a autora pretendeu investigar os resultados desse conflito, ou seja, o impacto da EC na vida dos sujeitos com a introdução da aprendizagem estruturada no local de trabalho.

Tratou-se de uma pesquisa que tem uma visão distinta, pois o seu fundamento não está apenas na compreensão da educação corporativa e dos benefícios para a empresa, buscando contextualizar historicamente essa nova relação que o homem está estabelecendo com o trabalho e o seu impacto para o indivíduo e para a sociedade.

Título: AVALIAÇÃO DE RESULTADOS EM EDUCAÇÃO CORPORATIVA: UM ESTUDO COM AS ORGANIZAÇÕES QUE SE DESTACAM EM GESTÃO DE PESSOAS

Dias (2012) investigou como se deu a avaliação dos resultados nos programas de educação corporativa, vislumbrando também suas práticas, procedimentos, limitações e vantagens.

O treinamento organizacional faz parte das empresas desde o período industrial e acompanhou as transformações ocorridas na organização, evoluindo com suas práticas e

ampliando sua atuação. Antes, o treinamento visava a preparar o funcionário para a execução de tarefas específicas; depois, passou a se preocupar também com o preparo dos empregados para o desempenho de tarefas futuras. A autora concebeu que a educação corporativa possibilita a capacitação das pessoas atrelada aos objetivos da empresa, tornando a educação uma estratégia organizacional e um pilar de sucesso organizacional⁴⁸⁸. A educação corporativa deverá desenvolver as competências necessárias para a empresa.

A pesquisadora quis compreender “Como as organizações que se destacam em gestão de pessoas avaliam os resultados em educação corporativa?” (DIAS, 2012, p. vii).

Dias foi aluna do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo e defendeu a sua dissertação no ano de 2012, sob a orientação do Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque⁴⁸⁹.

No Brasil, a educação corporativa passou a ser estudada na última década do século passado, com os pesquisadores Eboli, Vergara e Alperstedt⁴⁹⁰, que buscavam uma definição de EC e utilizaram como referência a pesquisa realizada por Meister⁴⁹¹. Inicialmente conhecida como universidade corporativa, a EC surgiu nos Estados Unidos para se relacionar a uma estrutura formal, uma entidade educacional⁴⁹². Contudo, Meister estabelece que esse modelo educacional não está atrelado a uma estrutura física. No Brasil, as discussões sobre o assunto transformaram o termo em educação corporativa.

Segundo Vargas e Abbad, a aprendizagem pode se dar de diferentes maneiras: informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação. Entendendo por instrução um aprendizado planejado, intencional, com ações de curta duração, com o desenvolvimento

⁴⁸⁸ EBOLI, M. P. Fundamentos e evolução da educação corporativa. In: EBOLI, M. P.; FISCHER, A. L.; MORAES, F. C. C.; AMORIM, W. A. C. (Org.). *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas, 2010.

⁴⁸⁹ Graduado (1968), mestre (1975) e doutor (1982) em Administração, pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor titular da Universidade de São Paulo. Foi Membro do Conselho Editorial da RAUSP-Revista de Administração da USP, da Revista Latinoamericana de Administración, da Revista REGE-Revista de Gestão USP; da Revista Gestão & Regionalidade e da Revista Humanidades em Diálogo. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Estratégica de Pessoas, Comprometimento Organizacional, Estratégias de Recursos Humanos e Comprometimento. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723592T7>>.

⁴⁹⁰ VERGARA, Sylvia Constant. Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. *Revista de Administração Pública (RAP)*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, p. 181-188, set./out. 2000; ALPERSTEDT, T. C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, v. 5, n. 3, p. 149-166, set./dez. 2001.

⁴⁹¹ MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa*. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

⁴⁹² VARGAS, M. R. M.; ABBAD, G. S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006; ALLEN, M.; MCGEE, P. Measurement and evaluation in corporate universities. *New Directions for Institutional Research*, n. 124, p. 81-92, 2004.

de conhecimentos, habilidades e atitudes simples; treinamento compreendido como um processo intencional da empresa para viabilizar mudanças de comportamento nos funcionários, podendo acontecer ações que não são planejadas e não estão sob o controle da organização, que são proporcionadas pela experiência; desenvolvimento possui vínculo reduzido com o trabalho, pois não tem relação com um trabalho específico, sendo que há autores⁴⁹³ que concebem treinamento para preparar para cargos atuais e desenvolvimento preparar para cargos futuros; e educação é concebida como formação contínua dos indivíduos, com cursos de média e longa duração. Ainda segundo essas autoras, o termo Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) foi proposto por Nadler, para abranger ações de treinamento, desenvolvimento e educação, sendo que a educação corporativa surge quando a área de TD&E passa a ser estratégica nas organizações.

Com Alperstedt, a autora entendeu que a diferença entre educação corporativa e TD&E é que a primeira vincula o processo educacional dos empregados à estratégia da empresa e às competências essenciais para o negócio; outra diferença seria que a EC possibilita o desenvolvimento de pessoas além dos funcionários da empresa, incluindo também a cadeia de valor que se relaciona com a organização, ou seja, fornecedores, clientes e comunidade. Ainda como diferenciação, o T&D tem atuação tática enquanto a educação corporativa tem atuação estratégica.

Eboli⁴⁹⁴ compreendeu que a educação corporativa visa a desenvolver competências críticas para o negócio, a fim de que a empresa atinja resultados, e tem a missão de realizar a gestão do conhecimento organizacional através de processo de aprendizagem contínua.

Para os autores Becker, Huselid, Ulrich⁴⁹⁵, o papel atual da área de gestão de pessoas é atuar estrategicamente, pois é entendido, na nova realidade econômica, que as pessoas são o ativo mais importante de uma organização. Contudo, realizar avaliação do impacto dessa área sobre a empresa nem sempre é fácil. Tradicionalmente, as empresas mensuram esse impacto através dos índices de rotatividade de pessoal, custos com admissões e satisfação do empregado com o trabalho. Porém, os aspectos estratégicos que contribuem para o sucesso da organização não são avaliados, como capacidade e comprometimento dos funcionários, além

⁴⁹³ NADLER, Leonard. Implications of the HRD concept: broadening the scope of training and development. *Training and Development Journal*, v. 28, n. 5, p. 3-13, maio 1974.

⁴⁹⁴ EBOLI, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, M. T. L. (Coord.). *As pessoas na organização*. 8. ed. São Paulo: Gente, 2002.

⁴⁹⁵ BECKER, Brian. E.; HUSELID, Mark A.; ULRICH, Dave. *The HR scorecard: linking people, strategy, and performance*. Boston: Harvard Business School Press, 2001.

do desenvolvimento de competências essenciais ao negócio. Para Lacombe e Albuquerque⁴⁹⁶, a avaliação dos impactos da área de gestão de pessoas sobre a estratégia organizacional não pode resumir-se a indicadores, sendo um processo que abrange os procedimentos de avaliação e mensuração. Segundo Hourneaux Junior⁴⁹⁷, a avaliação dessa área envolve o gerenciamento de um sistema que contém indicadores quantitativos, qualitativos, de resultados, de tendências, financeiros e não financeiros. O *balanced scorecard*⁴⁹⁸ é uma das ferramentas mais utilizadas. Para Kirkpatrick e Kirkpatrick⁴⁹⁹, a avaliação de treinamentos deve ocorrer nas empresas para justificar investimentos realizados com treinamento, auxiliando a decisão de continuar ou não com um programa de treinamento e contribuindo para levantar aspectos de melhoria nos programas de treinamento. O modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick utilizado pela área de treinamento é, agora, utilizado também pelas universidades corporativas. Allen e Mcgee⁵⁰⁰ acreditam que, pelo fato de a EC ser uma evolução da área de T&D, é natural que utilizem o mesmo modelo de avaliação.

Para Kirkpatrick e Kirkpatrick, a intenção de avaliar um programa de treinamento é verificar a sua eficácia, sendo necessária para isso a realização de algumas etapas: levantar as necessidades de treinamento dos participantes; estabelecer os objetivos e resultados que se espera alcançar com a ação de treinamento; definir os conteúdos que viabilizem o alcance dos resultados; selecionar os funcionários que irão participar do treinamento; definir a data e horário para sua realização; estabelecer o local mais apropriado para o curso; decidir os instrutores que realizarão o treinamento; preparar os recursos audiovisuais e demais ferramentas necessárias para favorecer a aprendizagem; estabelecer a coordenação do programa que será responsável por viabilizar o treinamento; e avaliar o programa, a fim de verificar a sua eficácia.

A fase de avaliação é composta de quatro níveis: 1) avaliação da reação dos participantes com o programa de treinamento, para verificar a satisfação; 2) avaliação da aprendizagem, ou seja, verificar a mudança de atitude, conhecimento, melhora do desempenho com o desenvolvimento de habilidades; 3) avaliação do comportamento, ou seja,

⁴⁹⁶ LACOMBE, B. M. B.; ALBUQUERQUE, L. G. de. Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas: um estudo com as maiores empresas instaladas no Brasil. *Revista de Administração da USP (RAUSP)*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 5-16, jan./fev./mar. 2008.

⁴⁹⁷ HOURNEAUX JÚNIOR, F. Avaliação dos resultados. In: EBOLI, M. *et al.* (Org.). *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas, 2010.

⁴⁹⁸ Metodologia de medição e gestão de desempenho.

⁴⁹⁹ KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. *Como avaliar programas de treinamento de equipes: os quatro níveis*. Tradução de José Henrique Lamensdorf; revisão técnica de Klalter Fontana. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2010.

⁵⁰⁰ ALLEN, M.; MCGEE, P. Measurement and evaluation in corporate universities. *New Directions for Institutional Research*, n. 124, p. 81-92, 2004.

verificar se ocorreu mudança no comportamento do funcionário após a ação do treinamento, se os conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas estão sendo aplicadas no trabalho; e 4) avaliação dos resultados gerados após o treinamento, como, por exemplo, aumento nas vendas, redução de acidentes, melhoria da qualidade dos serviços prestados.

O modelo de avaliação proposto por Hamblin⁵⁰¹ objetiva corrigir falhas e desvios dos programas de treinamento e identificar e reforçar as boas práticas. Seu modelo está pautado em três premissas: escolha dos objetivos do treinamento e critérios para avaliá-lo; melhoria da coleta das informações usadas na avaliação do treinamento; definição de como a avaliação pode aperfeiçoar o treinamento. Sua metodologia para avaliar os efeitos gerados com treinamento estabelece verificar: a reação, ou seja, a resposta que o treinando oferece sobre o treinador, o conteúdo, o método, o local; o aprendizado, ou seja, o novo comportamento gerado com o treinamento; o comportamento no cargo, ou seja, se há aplicabilidade do que foi aprendido na execução das tarefas do cargo; a organização, mensurando os efeitos da mudança de comportamento no trabalho; e o valor final, analisando os critérios que a empresa utilizou para avaliar a eficácia e sucesso do treinamento, podendo ser financeiros ou não financeiros.

O modelo de avaliação de Phillips⁵⁰² possui concepção voltada para análise dos resultados e compreende etapas que vão desde a concepção do treinamento até a comunicação dos resultados, propondo o cálculo do retorno sobre o investimento (ROI).

O modelo de avaliação integrado e somativo, conhecido como modelo MAIS, elaborado por Borges-Andrade⁵⁰³, propõe uma avaliação somativa que diverge de uma avaliação formativa, visto que a primeira verifica o processo de planejar, obter e analisar informação dos treinamentos, a fim de dar continuidade ao programa ou eliminá-lo, e a avaliação formativa tem foco na análise do sistema instrucional.

A autora realizou estudo descritivo⁵⁰⁴, buscando identificar as práticas e os procedimentos de avaliação empregados nas organizações estudadas, através da análise de conteúdo dos cadernos de evidência apresentados pela pesquisa “Melhores Empresas para

⁵⁰¹ HAMBLIN, A. C. *Avaliação e controle de treinamento*. Tradução de Gert Meyer. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

⁵⁰² PHILLIPS, J. J. *Handbook of training evaluation and measurement methods*. 2. ed. Londres: Kogan Page, 1991.

⁵⁰³ BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação integrada e somativa em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E. *et al. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁵⁰⁴ BOGDAN, Robert C.; BIRTEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction for to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982 *apud* TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

Você Trabalhar”. Como fonte primária de levantamento de dados, realizou entrevista semiestruturada com uma organização que realiza a avaliação dos resultados em educação corporativa de forma contínua e sistemática, caracterizando estudo de caso único⁵⁰⁵. Como método, utilizou a análise de conteúdo⁵⁰⁶.

Propôs um modelo de avaliação de resultados, além de identificar as principais barreiras para a implantação da avaliação em educação corporativa, dentre as quais se destaca o desenvolvimento de uma cultura de avaliação. Outro fator de interferência no processo de avaliação é a maturidade do sistema de educação corporativa. Como principal vantagem do sistema de avaliação, foi apontado o desenvolvimento de parceria interna especializada em alguma etapa do processo de avaliação, dando, assim, mais credibilidade ao processo de avaliação.

As diferenças entre educação corporativa e T&D, para a autora, resumem-se em: a primeira vincula o processo educacional dos empregados à estratégia da empresa e às competências essenciais para o negócio; a EC possibilita o desenvolvimento de pessoas além dos funcionários da empresa, incluindo a cadeia de valor que se relaciona com a organização, ou seja, fornecedores, clientes e comunidade; T&D tem atuação tática enquanto educação corporativa tem atuação estratégica.

Em seu entendimento, a EC pode ser vista como educação que visa a “desenvolver competências do negócio e não habilidades individuais; aprendizagem organizacional em detrimento do conhecimento individual; atuação estratégica, focando a organização como um todo e não somente o indivíduo; público-alvo: público interno (funcionários) e externo (familiares, clientes, fornecedores, distribuidores, parceiros comerciais e comunidade); local: físico ou virtual; visa o resultado: aumentar a competitividade da organização e não somente as habilidades individuais” (DIAS, 2012, p. 33).

⁵⁰⁵ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell; revisão técnica de Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

⁵⁰⁶ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.