

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

TATIANE VARGAS TRINDADE

**A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO CONTEXTO DE UMA EMPRESA DE
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO**

**PORTO ALEGRE
2019**

TATIANE VARGAS TRINDADE

**A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO CONTEXTO DE UMA EMPRESA DE
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli

PORTO ALEGRE

2019

T833e Trindade, Tatiane Vargas.
A educação corporativa no contexto de uma empresa de tecnologia da informação / por Tatiane Vargas Trindade. – Porto Alegre, 2019.

167 f. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli, Escola de Humanidades.

1.Aprendizagem organizacional. 2.Educação de adultos. 3.Responsabilidade dos empregadores na educação. 4.Gestão do conhecimento. 5.Educação baseada na competência. 6.Educação patrocinada pelo empregador I.Locatelli, Ederson Luiz. II.Título.

CDU 658:001.12
378:658

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Tatiane Vargas Trindade

**A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO CONTEXTO DE UMA EMPRESA DE
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli – UNISINOS (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Josefina Maria Fonseca Coutinho – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Adriana Justin Cerveira Kampff – PUC/RS

AGRADECIMENTOS

Especialmente, quero agradecer ao meu marido Fabiano, meu maior incentivador e motivador: a conquista deste sonho é nossa! Também agradeço à minha pequena Maria Eduarda, que nasceu junto com este trabalho, dando-me ainda mais força e razões para seguir em frente.

Aos meus pais, Celso e Maria, agradeço pela compreensão e pela ajuda para a finalização desta etapa.

À Sr.^a Vera Boufleur, agradeço pela confiança e pelo apoio para concretização deste sonho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ederson, agradeço por me guiar e me auxiliar na construção da pesquisa. Seu otimismo e incentivo foram muito importantes para que eu conseguisse concluir este trabalho.

À Prof.^a Patrícia de Sá Freire, por contribuir no direcionamento do tema do trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, agradeço por compartilharem com muito carinho e excelência seus saberes, contribuindo no meu processo de aprendizagem. Em especial, agradeço à Prof.^a Dr.^a Josefina Coutinho, por me permitir estar ao seu lado no estágio docente na Unisinos, bem como por fazer parte da banca examinadora. Suas contribuições enriqueceram muito este trabalho.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Adriana Kampff, por ter me dado a oportunidade de iniciar essa trajetória acadêmica sob sua orientação. Não foi possível seguirmos nesse percurso; porém, pude ter a honra de contar com suas contribuições para a consolidação do trabalho, por meio da banca examinadora.

Por fim, agradeço aos meus colegas da turma MPGE 2017, pelos ricos momentos de partilha e de aprendizagem.

RESUMO

No mundo globalizado no qual vivemos, o advento da mudança no mercado provoca impactos em todos os cenários. Nesse contexto de mudança, surge a Educação Corporativa como articuladora no processo de desenvolvimento das competências dos profissionais, alinhando-se às estratégias de negócio da organização para criação de conhecimento. As ações, práticas e atividades educacionais desenvolvidas no contexto organizacional denominam-se Sistema de Educação Corporativa (SEC), o qual pode ter diferentes configurações e estágios de evolução. É nesse contexto que surge o problema principal deste trabalho: em qual dos estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa ocorre maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional? Do problema principal, surge o objetivo geral da pesquisa: realizar um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa no contexto atual e propor a adoção de um modelo de SEC, dentre os construtos existentes – estágios de evolução –, que proporcione maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores de uma empresa de Tecnologia da Informação. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa descritiva que se classifica como qualitativa, cujo método de procedimento se caracteriza como um estudo de caso. Com isto, a pesquisa identificou o estágio de maturidade do Sistema de Educação Corporativa de uma organização real. A partir do diagnóstico realizado, percebeu-se que a organização pesquisada, encontra-se no primeiro estágio evolutivo, Departamento de Treinamento, no nível de maturidade 3 – em andamento. Sendo assim, foi possível analisar os estágios evolutivos na perspectiva de desenvolvimento de competências e de construção de aprendizagens no contexto organizacional da empresa objeto deste estudo. Conclui-se que, em todos os estágios evolutivos do SEC, são identificadas contribuições para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens à organização. Mais especificamente, ao se estudarem os estágios evolutivos do SEC, foram encontrados maiores subsídios no quarto estágio – Universidade Corporativa – para atender ao problema da pesquisa. Diante disso, foram propostas diretrizes para o modelo de Universidade Corporativa a ser desenvolvido nessa empresa.

Palavras-chave: Educação Corporativa. Sistema de Educação Corporativa. Universidade Corporativa. Aprendizagem. Competências.

ABSTRACT

In the globalized world in which we live, the advent of change in the market causes impacts in all scenarios. In this context of change, Corporate Education emerges as an articulator in the process of developing the competencies of professionals, aligning itself with the organization's business strategies for knowledge creation. The actions, practices and educational activities developed in the organizational context are called Corporate Education System (SEC), which can have different configurations and stages of evolution. It is in this context that the main problem of this work arises: in which of the stages of evolution of the Corporate Education System does the greatest contribution contribute to the development of competences and to the learning of the different actors in the organizational context? From the main problem, the general objective of the research arises: to carry out a diagnosis of the maturity of the Corporate Education System in the current context and to propose the adoption of a model of SEC, among the existing constructs - stages of evolution - development of competences and for the learning of the various actors of an Information Technology company. Regarding the methodology, it is a descriptive research that is classified as qualitative, whose method of procedure is characterized as a case study. With this, the research identified the stage of maturity of the Corporate Education System of a real organization. From the realized diagnosis, it was noticed that the organization researched, is in the first evolutionary stage, Department of Training, in the level of maturity 3 - in progress. Thus, it was possible to analyze the evolutionary stages in the perspective of development of competences and learning construction in the organizational context of the company object of this study. It is concluded that, in all the evolutionary stages of the SEC, contributions are identified for the development of competences and for the construction of learning to the organization. More specifically, by studying the evolutionary stages of the SEC, greater subsidies were found in the fourth stage - Corporate University - to address the research problem. In view of this, guidelines were proposed for the Corporate University model to be developed in this company.

Keywords: Corporate Education. Corporate Education System. Corporate University. Learning. Skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de aprendizagem	35
Figura 2 - Espiral do conhecimento.....	38
Figura 3 - Fluxo da aprendizagem organizacional.....	44
Figura 4 - Etapas do mapeamento de competências	47
Figura 5 - Estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa	52
Figura 6 - Framework contextual da Educação Corporativa	64
Figura 7 - Dez princípios da Universidade Corporativa	69
Figura 8 - Etapas da pesquisa em estudo de caso	79
Figura 9 - Organograma 1 - Estrutura organizacional por área.....	83
Figura 10 - Diretrizes da Universidade Corporativa.....	137
Figura 11 - Diagnóstico de maturidade do SEC: visões e estágios.....	144
Figura 12 - Diagnóstico de maturidade do SEC: ações ausentes	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos descritores pesquisados.....	19
Gráfico 2 - Resultado da pesquisa nas bases de dados SciELO e CAPES.....	21
Gráfico 3 - Diagnóstico de maturidade: estágios do SEC	128
Gráfico 4 - Diagnóstico de maturidade: visões do SEC.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Frequência dos descritores nas bases de dados	20
Quadro 2 - Estado da arte: obras relacionadas ao tema de pesquisa.....	24
Quadro 3 - Modelo da pedagogia diretiva, epistemologia empirista.....	29
Quadro 4 - Modelo da pedagogia não diretiva, epistemologia apriorista.....	30
Quadro 5 - Modelo da pedagogia relacional, epistemologia construtivista.....	31
Quadro 6 - Conceitos de aprendizagem organizacional.....	32
Quadro 7 - 4I da aprendizagem: níveis, processos e entradas	34
Quadro 8 - Três lentes para estudar o conhecimento empiricamente.....	40
Quadro 9 - Gerenciamento proativo e reativo do conhecimento	42
Quadro 10 - Conceitos de competência organizacional	43
Quadro 11 - Categorias de competência organizacional.....	45
Quadro 12 - Características do modelo Departamento de Treinamento	54
Quadro 13 - Os sete princípios de sucesso de um programa de Educação Corporativa	63
Quadro 14 - Definições de Universidade Corporativa	67
Quadro 15 - Aspectos determinantes da Stakeholder University	71
Quadro 16 - Diretrizes e características para uma Universidade Corporativa em Rede	73
Quadro 17 - Etapas do estudo de caso.....	78
Quadro 18 - Visões e a relação com os estágios do SEC.....	86
Quadro 19 - Instrumento de avaliação da maturidade do SEC	90
Quadro 20 - Níveis de maturidade	96
Quadro 21 - Unidades de análise do Sistema de Educação Corporativa: Estágios do SEC e Visões do SEC	97
Quadro 22 - Aspectos a serem revisados no estágio Departamento de Treinamento	109
Quadro 23 - Aspectos a serem revisados no estágio Educação Corporativa	115
Quadro 24 - Categorias e subcategorias alinhadas à estratégia da organização investigada	118
Quadro 25 - Aspectos a serem revisados no estágio Universidade Corporativa	121
Quadro 26 - Aspectos a serem revisados no estágio Stakeholder University	124

Quadro 27 - Aspectos a serem revisados no estágio Universidade Corporativa em Rede	126
Quadro 28 - Diagnóstico de maturidade: ações ausentes.....	129
Quadro 29 - Visões e sua relação com os estágios do SEC.....	131
Quadro 30 - Diagnóstico de maturidade dos estágios do SEC	132
Quadro 31 - Diretrizes da Universidade Corporativa.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre os níveis de maturidade e os valores médios	89
Tabela 2 - Grupo de afirmações por estágio do SEC.....	94
Tabela 3 - Valores de referência para análise do nível de maturidade por estágio...	94
Tabela 4 - Resultado da avaliação realizada por meio do questionário	101
Tabela 5 - Resultado do somatório das respostas por estágios do SEC	102
Tabela 6 - Resultados do estágio Departamento de Treinamento	109
Tabela 7 - Resultados do estágio E-Learning	111
Tabela 8 - Resultados do estágio Educação Corporativa	115
Tabela 9 - Resultados do estágio Universidade Corporativa.....	121
Tabela 10 - Resultados do estágio Stakeholder University	123
Tabela 11 - Resultados do estágio Universidade Corporativa em Rede	126

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
DHO	Desenvolvimento Humano Organizacional
DT	Departamento de Treinamento
EaD	Educação a Distância
EC	Educação Corporativa
ERP	Enterprise Resource Planning
RH	Recursos Humanos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SU	Stakeholder University
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TI	Tecnologia da Informação
UC	Universidade Corporativa
UCR	Universidade Corporativa em Rede
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNESPCorp	Universidade Corporativa da Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 ORIGENS DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	15
1.2 REVISÃO DE LITERATURA	18
1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS	26
2 APRENDIZAGEM, CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL: PRINCÍPIOS	28
2.1 AS NOÇÕES DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO.....	28
2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	31
2.3 CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL.....	37
2.3.1 Gestão do conhecimento	40
2.4 COMPETÊNCIAS E COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS	42
3 SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA	50
3.1 SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA: DEFINIÇÕES.....	50
3.2 ESTÁGIOS DE EVOLUÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA..	52
3.2.1 Departamento de Treinamento	53
3.2.2 Plataforma E-Learning	57
3.2.3 Educação Corporativa	60
3.2.4 Universidade Corporativa	65
3.2.5 Stakeholder University	70
3.2.6 Universidade Corporativa em Rede	72
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	76
4.1 DELINEAMENTO	76
4.2 DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA.....	79
4.2.1 Etapa 1: definições iniciais	80
4.2.2 Etapa 2: planejamento	81
4.2.3 Etapa 3: coleta e análise dos dados	93
4.2.4 Etapa 4: preparação do relatório descritivo	95
5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	96
5.1 DIAGNÓSTICO DE MATURIDADE DO SEC	100
5.1.1 Estágios do SEC	102
<i>5.1.1.1 Departamento de Treinamento</i>	<i>103</i>
<i>5.1.1.2 E-Learning</i>	<i>110</i>

<i>5.1.1.3 Educação Corporativa</i>	112
<i>5.1.1.4 Universidade Corporativa</i>	116
<i>5.1.1.5 Stakeholder University</i>	122
<i>5.1.1.6 Universidade Corporativa em Rede</i>	125
<i>5.1.1.7 Resultado do diagnóstico de maturidade – Estágios do SEC</i>	127
5.1.2 Visões do SEC	130
5.2 PROPOSTA DE MODELO DO SEC	135
6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA, CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE ESTUDOS FUTUROS	141
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	159
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	162
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	163
ANEXO C – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA	164

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico e as mudanças no cenário econômico, político e social provocam impactos sobre os profissionais e as organizações, sendo difícil prognosticar as próximas mudanças. Em algumas áreas, consegue-se prever algumas perspectivas. No contexto da Educação, por exemplo, o conhecimento do indivíduo terá ainda maior valor, e sua formação será fator de grande importância para a sociedade e para as organizações. (MORAN, 2005). As entidades empresariais cada vez mais se conscientizam e valorizam o conhecimento dos seus profissionais como patrimônio da sua empresa. (MUNDIM, 2004). Sendo assim, a identificação de competências essenciais atinentes a esse contexto tem gerado diferenciais competitivos frente ao mercado. (MEISTER, 1999; MILLS et al., 2002; FERREIRA, 2012).

Nesse contexto de mudança, os profissionais e a empresa mudam constantemente para se manterem competitivos. Da mesma maneira, na Educação, a forma de ensinar também precisa se adequar à nova realidade, tornando-se necessária uma adaptação às necessidades contemporâneas. As tecnologias são grandes aliadas nesse processo, por integrarem e estreitarem a relação entre ensino e aprendizagem. É nesse âmbito que a Educação Corporativa vem contribuir, desenvolvendo as competências dos profissionais, que são compostas por conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesse sentido, surge o Sistema de Educação Corporativa (SEC) como articulador no processo de desenvolvimento das competências dos profissionais e alinhando-se às estratégias de negócio da organização.

Assim, esta pesquisa tem como tema a Educação Corporativa no contexto de uma empresa privada de Tecnologia da Informação (TI) brasileira. Os objetivos do trabalho são realizar um estudo dos estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa; realizar um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa no contexto atual; e propor a adoção de um modelo de SEC, dentre os construtos existentes – estágios de evolução –, que proporcione maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para construção de aprendizagens dos diversos atores na empresa investigada.

A escolha do campo empírico do trabalho foi motivada pela relação profissional da pesquisadora com o contexto em estudo. A instituição pesquisada é do segmento de Tecnologia da Informação, atuando no desenvolvimento de *softwares* de gestão

educacional e na prestação de serviços. É uma empresa com cerca de 30 anos de experiência, com sede no Rio Grande do Sul.

Tendo em vista esses aspectos, a proposta deste trabalho está organizada em seis capítulos.

A presente **introdução** traz uma breve apresentação do trabalho. Por meio do subcapítulo 1.1, descreve-se o percurso profissional da autora do estudo, o qual está relacionado à descoberta do objeto de pesquisa. Na sequência, apresenta-se a revisão de literatura para confrontar esta proposta com as obras acadêmicas já produzidas, as quais contribuem para a construção deste trabalho. E, por fim, são realizados o delineamento do problema e os objetivos da pesquisa.

Nos capítulos 2 e 3, é apresentado o referencial teórico que articula os conceitos relacionados ao tema e ao objeto da pesquisa – **aprendizagem, conhecimento e competência organizacional** (Capítulo 2) e **Sistema de Educação Corporativa** (Capítulo 3). O percurso inicia-se pelas definições e conceitos relativos à noção de aprendizagem e conhecimento, avançando para os conceitos de aprendizagem, conhecimento e competências organizacionais. E, por fim, são abordados os conceitos de Sistema de Educação Corporativa (SEC) e definidos dos estágios de evolução do SEC.

No Capítulo 4, descrevem-se a **metodologia** da pesquisa e a forma de abordagem do objeto de estudo, bem como suas limitações. Também são apresentadas as etapas de desenvolvimento da investigação, a população e as amostras da pesquisa.

No Capítulo 5, são apresentados as **análises** e os **resultados** da investigação.

Por fim, no Capítulo 6, abordam-se as **limitações** e **considerações finais** em relação ao estudo, além de se fazerem recomendações para a continuidade do trabalho em **investigações futuras**.

1.1 ORIGENS DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

A escolha do tema e do objeto da pesquisa foi motivada pela atividade profissional da pesquisadora. Sendo assim, para apresentar o percurso de construção do objeto, apresento uma breve narrativa da minha trajetória profissional, para possibilitar maior compreensão quanto ao meu interesse pelo assunto.

Começo comentando sobre minha segunda experiência profissional, em 2001, a qual ocorreu em uma rede de ensino privada confessional de ensino básico, profissionalizante e superior. Nessa instituição, tive a oportunidade de passar por mais de uma unidade, atuando sempre na secretaria acadêmica, desempenhando atividades de atendimento a alunos, família, professores, coordenadores e diretores, gerenciando também os registros acadêmicos e demais atividades administrativas. Nesse ambiente educacional, pude aprender muito sobre a organização de uma instituição de ensino e a gestão educacional, bem como sobre os papéis de cada integrante da instituição e sua importância no processo de aprendizagem.

Mais tarde, passados 9 anos, em 2010, ingressei em uma nova área, a de Tecnologia da Informação. Fui convidada a trabalhar em uma empresa de desenvolvimento de sistema ERP de Gestão Educacional, a qual fornece sistema e presta serviços a instituições de ensino em todo o território brasileiro. Inicialmente, não acreditava que podia dar certo essa empreitada, por desconhecer a área de TI. Mas, felizmente, o “casamento” foi bem-sucedido; minha formação em Administração e minha experiência em Gestão Educacional contribuíram para o entendimento do negócio da empresa, o qual, por sua vez, estabelecia as estratégias da organização. Portanto, em todas as funções exercidas, o meu conhecimento contribuiu muito para o desempenho das minhas atividades, tornando-se um diferencial e propiciando melhores resultados para as empresas onde atuei.

Na empresa de ERP e gestão educacional, iniciei no setor de atendimento de suporte técnico ao cliente, prestando atendimento *helpdesk* para instituições de ensino de todos os níveis e modalidades. Nessa atividade, fiquei por pouco tempo, período no qual aprendi a usar o sistema de gestão educacional da empresa e conheci muitas instituições de ensino. Além disso, nesse processo, comecei a ministrar treinamentos de formação para os colegas – experiência que me despertou para a docência, pois tomei muito gosto por ensinar.

Após esse período, troquei de área e função na empresa: passei a integrar a equipe de consultores, exercendo atividades mais direcionadas ao cliente, realizando atendimento *in loco* (no cliente) relacionado ao processo de implantação do sistema, à análise de negócios e a treinamentos. Para essas atividades, o nível de exigência é muito maior, pois estamos no terreno do cliente; tratamos diretamente com gestores, diretores, coordenadores, técnicos e especialistas das instituições de ensino. Assim, durante aproximadamente dois anos de permanência na consultoria,

tive a oportunidade de conhecer diversas instituições de ensino em vários estados do País, aperfeiçoando ainda mais a minha experiência como consultora de gestão educacional e como instrutora de treinamentos corporativos e, desse modo, consolidando ainda mais o meu amor pela área educacional e por ensinar.

Em 2013, recebi um convite da direção da empresa para assumir a gestão de contas do maior e mais importante cliente da organização, atuando com exclusividade no relacionamento e no atendimento a essa empresa. Esse cliente é uma marca muito forte e representativa no Brasil, mas minha gestão abrange somente a divisão regional no Rio Grande do Sul, que possui mais de 40 unidades de ensino de nível profissionalizante e superior, na modalidade presencial, e mais de 200 Polos EaD com abrangência em todo o Brasil – além de um polo fora do País. Atender esse cliente, sem dúvida, foi o meu maior desafio profissional, tanto pelo alto nível de exigência por qualidade e agilidade nos serviços prestados quanto pelo alto nível de complexidade do negócio da empresa. Desde então, estou à frente na gestão do time de atendimento desse cliente, responsável por todas as suas demandas. No entanto, continuo ministrando algumas das formações aos profissionais em relação a uso do sistema, processos e negócios atinentes às áreas de atendimento, secretaria, administrativo, contas a receber e alguns módulos do *backoffice*.

Em virtude da experiência como instrutora de treinamentos corporativos e também da experiência como aluna, percebi, ao longo do tempo, diversos *gaps* nesse processo dentro da empresa em que atuo. Aprendi que o sucesso de um curso, treinamento ou formação não depende exclusivamente do instrutor; ele é apenas um dos elementos da aprendizagem. Assim como o mercado e o negócio dos nossos clientes se modificam e se modernizam, os modelos e métodos de ensino também precisam se adaptar a novas realidades. Nesse contexto, devido à minha relação profissional com a empresa, surgiu o anseio em buscar uma qualificação do processo de aprendizagem dos seus profissionais e dos seus clientes, de modo a fomentar melhores resultados e propiciar mais qualidade aos serviços.

Ao estudar Educação Corporativa, conheci diversos conceitos e ferramentas – alguns já são praticados na empresa; outros, não. Mas foi na Universidade Corporativa que encontrei a sustentação para toda a arquitetura de formação e desenvolvimento organizacional, pelo fato de esse modelo entender a cultura da organização, estar alinhado às suas estratégias e ter foco no desenvolvimento de competências necessárias para atender o negócio da empresa. Essa formação se

estende a todos os profissionais da empresa e aos seus clientes. Portanto, tendo em vista essas experiências, o tema de estudo deste trabalho é o **Sistema de Educação Corporativa** no contexto de uma empresa de Tecnologia da Informação.

1.2 REVISÃO DE LITERATURA

Na revisão de literatura, foi realizado o estudo do estado da arte, o qual é um percurso importante para identificar trabalhos produzidos sobre o tema em tela. Por meio do acesso a bases de dados, foram acessados artigos de revistas científicas, trabalhos de conclusão, dissertações, dentre outros gêneros. A finalidade desse levantamento foi construir conhecimento sobre o tema a ser trabalhado, bem como identificar a aproximação ou o distanciamento das pesquisas já realizadas em relação ao tema deste trabalho.

O “estado da arte” é uma tradução literal do termo na língua inglesa *state of the art*. Tem por finalidade realizar um levantamento daquilo que já é conhecido sobre um determinado tema, a partir de produções científicas existentes em uma área específica. A motivação para o pesquisador explorar o estado da arte provém da relevância dos estudos anteriores na indicação de percursos e de aspectos que são atinentes ao seu trabalho. (ROMANOWSKI; TEODORA, 2006).

A elaboração dos estudos de estado da arte requer tempo do pesquisador, dedicação, insistência e habilidade para pesquisar em bases de dados de abrangência nacional e/ou internacional, sendo necessário buscar temas aproximados ou derivados para se delinear com maior abrangência o campo pesquisado. O estado da arte, ou estado do conhecimento, segundo Ferreira (2002, p. 258) se define

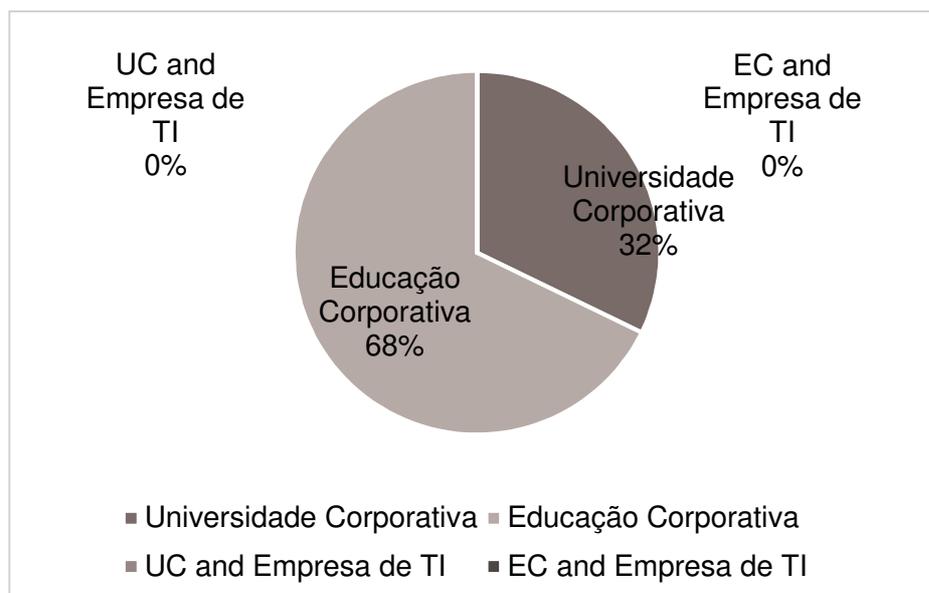
[...] pelo caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Nesta pesquisa, tal procedimento foi realizado com o intuito de responder ao questionamento: “o que já foi publicado sobre o tema Educação Corporativa (EC) e/ou

Universidade Corporativa (UC) em empresas de Tecnologia da Informação (TI) brasileiras?”. Assim, pesquisou-se nas principais bases de dados do Brasil, nomeadamente, biblioteca SciELO e periódicos CAPES. Para tanto, optou-se por realizar a busca utilizando descritores (palavras-chave ou termos) relacionados ao tema da pesquisa. Os descritores utilizados nessa busca foram, primeiramente, “Universidade Corporativa” e “Educação Corporativa” – devido à relação entre os termos, em algumas publicações, ambos têm a mesma definição. Também foi feita a associação entre esses termos e as expressões “empresa de Tecnologia da Informação” – foi utilizado o critério “palavra exata” para todas as buscas. A pesquisa delimitou as publicações dos últimos cinco anos, por serem mais atuais.

No levantamento realizado, identificou-se um total de 121 publicações, sendo 39 publicações com o descritor Universidade Corporativa e 82 publicações com o descritor Educação Corporativa. Ao se associar os termos Educação Corporativa e Universidade Corporativa com a expressão “empresas de Tecnologia da Informação”, não foi encontrada nenhuma publicação. Tentou-se pesquisar por termos com o mesmo significado, como “empresas de *software*/informática/TI”, entre outras, mas também não se identificou nenhuma produção associada. O Gráfico 1 apresenta o percentual de representação dos descritores.

Gráfico 1 - Distribuição dos descritores pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal de Periódicos da CAPES e do SciELO.

A pesquisa realizada encontrou os resultados apresentados no Quadro 1, que indica a frequência dos descritores nas bases de dados pesquisadas.

Quadro 1 - Frequência dos descritores nas bases de dados

Base de dados	Descritores	Número de publicações	Total por Base de dados
SciELO	Universidade Corporativa	9	32
	Educação Corporativa	23	
	Universidade Corporativa AND Empresa de Tecnologia da Informação	0	
	Educação Corporativa AND Empresa de Tecnologia da Informação	0	
CAPES	Universidade Corporativa	30	89
	Educação Corporativa	59	
	Universidade Corporativa AND Empresa de Tecnologia da Informação	0	
	Educação Corporativa AND Empresa de Tecnologia da Informação	0	
Total de publicações		121	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal de Periódicos da CAPES e do SciELO.

Em relação às publicações encontradas, descartou-se uma grande parte das produções, pois muitas delas não têm relação com o tema e a área da pesquisa.

Além disso, algumas obras se repetiram em ambos os bancos de dados pesquisados. Sendo assim, após uma análise do conteúdo das produções identificadas de acordo com o tema proposto, destacaram-se quatro obras que mais se aproximam do tema aqui desenvolvido. Tais trabalhos foram encontrados na base de dados da CAPES, e uma delas também foi listada na SciELO. O Gráfico 2 ilustra os resultados dessa etapa da pesquisa.

Gráfico 2 - Resultado da pesquisa nas bases de dados SciELO e CAPES



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal de Periódicos da CAPES e do SciELO.

A primeira produção, que consiste em um artigo intitulado “Etapas da implementação da Educação Corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo multicaso”, dos autores Vieira e Francisco (2012), aborda a Educação Corporativa (EC) nas organizações brasileiras como uma forma de aprendizado contínuo. Tem como objetivo demonstrar o estado de desenvolvimento da pesquisa sobre Educação Corporativa nas organizações nacionais, bem como apresentar e avaliar as etapas de implementação do processo de EC em empresas. Trata-se de um estudo de caso, mais precisamente um estudo de multicase (empresa e suas filiais), com abordagem qualitativa e quantitativa. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas pesquisas bibliográficas, entrevistas e questionários aplicados aos coordenadores de EC.

Nesse estudo, os autores concluem que a etapa inicial para a implantação da EC se dá a partir da decisão e do apoio dos dirigentes da empresa. Para a criação da unidade, deve-se levar em consideração a singularidade de cada organização, que

possui suas próprias características e especificidades. Além disso, as etapas para a implementação da EC deverão ser compatíveis com a cultura, os valores e o modelo de gestão da organização que pretende adotá-la.

Na obra, são citados alguns autores que contribuem com este trabalho, tais como Eboli (2004), Meister (1999) e Fleury e Fleury (2001). Nesse sentido, o artigo se aproxima do tema de pesquisa deste trabalho, pois traz uma visão macro dos processos de implantação da EC em empresas que já a possuem – embora as organizações pesquisadas pelos autores não sejam do mesmo segmento que o da empresa investigada neste trabalho.

No segundo artigo, sob o título “O processo de construção da Unesp Corporativa”, dos autores Bizelli e Darido (2014), apresenta-se o Programa de Educação Corporativa da universidade pública UNESP, mais especificamente o projeto-piloto UNESPCorp, que tem como objetivo desenvolver o quadro de pessoal da instituição rumo ao seu aprimoramento profissional, utilizando tecnologias de Educação a Distância (EaD). A pesquisa é um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Os autores concluíram que, conforme verificado no piloto da UNESPCorp, a EC tem um potencial para educar formalmente os servidores técnico-administrativos de uma instituição.

Assim, percebe-se que a EaD, por suas características de flexibilidade e interatividade, atende com maior velocidade à construção de conhecimentos em organizações, possibilitando o aperfeiçoamento formal dos servidores. Isso contribui diretamente para a redução de custos em educação continuada para o trabalho, além de proporcionar maior alcance territorial e melhoria na gestão dos recursos humanos.

Os autores também usaram como referência Eboli (2004) e Meister (1999) para aprofundar o estudo da EC. O artigo contribui para o presente trabalho, principalmente no que se refere ao relato das vantagens que a implantação de uma Universidade Corporativa traz a uma instituição – no caso do artigo, trata-se de um projeto-piloto.

Outra publicação analisada foi dos autores Oliveira et al. (2013), com o título “A percepção dos princípios educacionais da Universidade Corporativa de uma instituição financeira da cidade de Mossoró/RN”. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, e a coleta de dados ocorreu por meio de questionários com questões abertas. O objetivo geral foi analisar a percepção dos funcionários que atuam na instituição financeira estudada sobre os princípios educacionais que fundamentam a atuação pedagógica de sua Universidade Corporativa. Os resultados do estudo sinalizam que a atuação

da Universidade Corporativa nessa instituição é eficaz; seus princípios pedagógicos são aceitos, assimilados e percebidos pela maioria dos funcionários; e o grau de satisfação geral com a atuação da respectiva UC é elevado.

O trabalho foi embasado por Meister (1999), autora que também serve de referência para este trabalho, mais especificamente no que concerne à Educação Corporativa. A pesquisa desenvolvida se aproxima desta investigação em relação à metodologia escolhida pelos autores e à abordagem dos princípios da UC; porém, trata-se de uma temática diferente, pois seu foco é uma pesquisa de satisfação relativa a uma UC já implantada.

O quarto estudo que possui relação com este trabalho tem o título “Gestão do Conhecimento em empresas atuantes na indústria de *software* no Brasil: um estudo das práticas e ferramentas”, de autoria de Gaspar et al. (2016). Teve como objetivo verificar e apontar quais são as práticas de gestão do conhecimento e as ferramentas de Tecnologia da Informação e da Comunicação a ela associadas mais utilizadas em empresas atuantes na indústria de *software* no Brasil. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza quantitativa, que teve como método o levantamento de informações de quinze empresas de *software* de grande e médio porte atuantes no Brasil, com uso de questionários na coleta de dados. A investigação resultou na identificação das práticas e ferramentas de Tecnologia da Informação e da Comunicação empregadas na gestão do conhecimento das empresas pesquisadas, incluindo as mais indicadas pelos respondentes e as menos indicadas. A Universidade Corporativa aparece como uma das práticas menos indicadas na pesquisa.

Gaspar et al. citam a obra de Nonaka e Takeuchi (1997) como referência em gestão do conhecimento; esses autores também embasam a presente pesquisa. O artigo tem relação com o segmento do campo empírico da investigação – empresa de *software* e/ou Tecnologia da Informação –, abordando a gestão do conhecimento.

Esses resultados mostram a ausência de estudos e publicações de trabalhos – nos últimos cinco anos, nos periódicos indexados pela Capes e pelo SciELO – que abordem o tema idêntico ao que se investiga neste trabalho. De modo geral, embora haja produções sobre os conceitos Universidade Corporativa e Educação Corporativa, a maioria trata de segmentos acadêmicos e corporativos alheios ao tema deste estudo.

O Quadro 2 sistematiza os quatro trabalhos encontrados nesse processo de busca em bases de dados.

Quadro 2 - Estado da arte: obras relacionadas ao tema de pesquisa

(continua)

Base	Identificação	Objetivos	Método	Referências	Resultados	Tem relação tema
SciELO e Capes	Título: Etapas da implementação da educação corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo multicaso Autores: Fábio Henrique Antunes Vieira e Antônio Carlos de Francisco Ano:2012 Local: São Paulo	O objetivo deste artigo é demonstrar o estado de desenvolvimento da pesquisa sobre Educação Corporativa nas organizações nacionais, especificamente o de apresentar e avaliar as etapas de implementação do processo de EC nas empresas em estudo.	Trata-se de estudo de caso, mais precisamente um estudo de multicasos (empresa e suas filiais), com abordagem qualitativa e quantitativa. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas pesquisas bibliográficas, entrevistas e questionários aos coordenadores de EC.	Eboli (2004); Meister (1998, 1999 e 2007); Fleury e Fleury (2001).	Neste estudo, os autores concluem que a etapa inicial para a implantação da UC se dá a partir de decisão e apoio dos dirigentes da empresa. Para a criação da unidade, deve-se levar em consideração a singularidade de cada empresa, com suas características e especificidades. Além disso, as etapas para a implementação da EC deverão ser compatíveis com a cultura, os valores e o modelo de gestão da organização que pretende adotá-la.	O trabalho de Vieira e Francisco (2012) se aproxima do tema desta pesquisa, pois traz uma visão macro dos processos de implantação da EC em empresas que já o possuem, embora as organizações pesquisadas nesse artigo não sejam do mesmo segmento do campo empírico desta pesquisa.
CAPEs	Título: O processo de construção da Unesp Corporativa Autores: José Luís Bizelli e Máira da Cunha Darido Ano: 2014 Local: São Paulo/SP	Objetivo é desenvolver o quadro de pessoal da Universidade Pública Instituição rumo ao seu aprimoramento profissional, utilizando tecnologias de educação a distância (EaD).	Trata-se de estudo de caso, com abordagem qualitativa. Não foi esclarecido qual foi o instrumento de coleta de dados.	Eboli (2004); Meister (1999); Amaral (2008).	As Universidades Corporativas – como foi verificado no embrião da UNESPCorp – têm um potencial para educar formalmente os servidores técnico-administrativos de uma instituição. Inclusive, o fato de se estar falando de uma organização muito particular, a Universidade, diminui os riscos quanto à submissão desse tipo de educação a interesses meramente corporativos e empresariais. Reforça-se a tendência que se fortalece na atualidade quanto ao surgimento do ensino corporativo na esfera pública e na modalidade EAD.	A obra citada se aproxima do tema por tratar da construção de uma Universidade Corporativa.

(conclusão)

Base	Identificação	Objetivos	Método	Referências	Resultados	Tem relação tema
CAPES	Título: A percepção dos princípios educacionais da Universidade Corporativa de uma instituição financeira da cidade de Mossoró/RN Autores: José Igor Rebouças de Oliveira, Andrea Kaliany da Costa Lima, Hudson do Vale de Oliveira e Geminy Lopes dos Santos Ano: 2013 Local: Mossoró/RN	O objetivo geral é analisar a percepção dos funcionários que atuam na instituição financeira analisada quanto aos princípios educacionais que fundamentam a atuação pedagógica de sua Universidade Corporativa.	A pesquisa é um estudo de caso qualitativo e quantitativo. Há pesquisa bibliográfica e questionário com questões abertas.	Meister (1999), Viana (2002), Pacheco (1996) e Marques e Marques (2006)	Os resultados do estudo sinalizam que a atuação da Universidade Corporativa da instituição financeira pesquisada é eficaz; seus princípios pedagógicos são aceitos, assimilados e percebidos pela maioria dos funcionários; e o grau de satisfação geral com a atuação da Universidade Corporativa é elevado.	A pesquisa desenvolvida se aproxima do trabalho aqui proposta em relação à metodologia escolhida pelos autores e à abordagem dos princípios da UC. Porém, trata-se de uma pesquisa de satisfação relativa a uma UC já implantada.
CAPES	Título: Gestão do Conhecimento em empresas atuantes na Indústria de Software no Brasil: um estudo das práticas e ferramentas utilizadas. Autores: Gaspar, Santos, Donaire, Kuniyoshi e Prearo. Ano: 2016 Local: João Pessoa	O estudo teve como objetivo verificar e apontar quais são as práticas de gestão do conhecimento e as ferramentas de tecnologia da informação e comunicação a ela associadas mais utilizadas em empresas atuantes na indústria de <i>software</i> no Brasil.	Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza quantitativa, que teve como método de pesquisa o levantamento de informações de 15 empresas de <i>software</i> de grande e médio porte atuantes no Brasil, com uso de questionários na coleta de dados.	Nonaka e Takeuchi (1997), Sordi (2008), Kuniyoshi e Santos (2007).	A pesquisa resultou na identificação das práticas e ferramentas de tecnologia da informação e comunicação empregadas na gestão do conhecimento das empresas pesquisadas, incluindo as mais indicadas pelos respondentes e as menos indicadas. A Universidade Corporativa aparece como uma das práticas menos indicadas na pesquisa.	A obra citada tem relação com o campo empírico desta pesquisa – empresa de <i>software</i> e/ou Tecnologia da Informação – e também trata da gestão do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal de periódicos da CAPES e SciELO.

1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS

O problema da pesquisa surge da relação profissional da pesquisadora com o campo empírico. A organização pesquisada, trata-se de uma empresa privada, do segmento de Tecnologia da Informação, que desenvolve e comercializa sistema Enterprise Resource Planning (ERP) de gestão educacional, a empresa possui trinta anos de experiência no mercado e está sediada na região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul. O quadro funcional constitui-se de cerca de 120 profissionais, distribuídos em três áreas de atuação: gestão, áreas de negócio e áreas de apoio. A pesquisadora exerce múltiplos papéis na organização investigada, relacionados à Educação Corporativa. Em alguns momentos, atua como demandante e solicitante de formações para a equipe de trabalho. Em outras ocasiões, tem o papel de instrutora, formando profissionais da organização (internos) e clientes (externos). Além disso, como participante das formações da organização, exerce o papel de aluna, na busca de novos conhecimentos.

O problema da pesquisa surge da relação profissional da pesquisadora com o campo empírico. A pesquisadora exerce múltiplos papéis na organização investigada, relacionados à Educação Corporativa. Em alguns momentos, atua como demandante, gestora e solicitante de formações para a equipe de trabalho. Em outras ocasiões, tem o papel de instrutora, formando profissionais da organização (internos) e clientes (externos). Além disso, como participante das formações da organização, exerce o papel de aluna, na busca de novos conhecimentos.

Pela experiência adquirida ao vivenciar esses papéis, a autora passou a ter um olhar mais crítico para as ações de Educação Corporativa realizadas na organização, percebendo assim a necessidade de melhorar o processo de formação dos profissionais internos e externos. **A partir dessa perspectiva, surge o seguinte problema da pesquisa: qual dos estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa pode gerar maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional?**

Desse modo, o trabalho tem como **objetivo geral** realizar um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa, no contexto de uma empresa de Tecnologia da Informação, e propor a adoção de um modelo de SEC entre os construtos existentes – estágios de evolução – que proporcione maior contribuição

para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores nesse âmbito.

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender os conceitos de aprendizagem, conhecimento e competências no âmbito organizacional;
- b) Identificar os modelos de Sistema de Educação Corporativa (SEC), por meio dos seus estágios de evolução;
- c) Realizar um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa da empresa investigada;
- d) Apresentar diretrizes norteadoras para atingir a maturidade no modelo do Sistema de Educação Corporativa que tenha maior contribuição à organização pesquisada.

2 APRENDIZAGEM, CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL: PRINCÍPIOS

Para elucidar importantes conceitos abordados neste trabalho, este capítulo apresenta quatro temáticas. Na primeira parte, são apresentadas a noção de aprendizagem e conhecimento para construção de um entendimento dos princípios epistemológicos. Na segunda e na terceira, abordam-se os conceitos de aprendizagem organizacional e conhecimento organizacional. E, por fim, na quarta seção, o tema concerne aos conceitos de competência e competência organizacional.

2.1 AS NOÇÕES DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO

Para maior compreensão dos conceitos de aprendizagem organizacional e conhecimento organizacional, inicia-se esta seção com as definições dos termos aprendizagem e conhecimento provenientes da área da Educação, os quais são utilizados muitas vezes sem distinção nos programas dos Sistemas de Educação Corporativa. Diante da diversidade de definições existentes na literatura atinente aos temas aprendizagem e conhecimento, nesta seção, apresenta-se uma noção dos conceitos na visão dos pesquisadores Saccol, Barbosa e Schlemmer (2011), que tratam da aprendizagem na perspectiva de Jean Piaget e Humberto Maturana. Porém, esse estudo não é aprofundado neste trabalho, pois o objetivo é somente introduzir os conceitos que perpassam a aprendizagem organizacional e o conhecimento organizacional.

A aprendizagem, na perspectiva de Piaget, é motivada por influências externas ao sujeito, mas só ocorre de fato quando há uma apropriação efetiva por parte dele, ou seja, quando gera significação (tenha significado) e transformação para o sujeito. O estudioso destaca que o próprio sujeito também é responsável pela seu processo de aprender e que, para haver a aprendizagem, são necessárias ao sujeito a compreensão sobre o objeto de aprendizagem e a capacidade de gerar mudanças em si. Já para Maturana, a aprendizagem ocorre quando o sujeito se modifica a partir da sua própria história e quando se dá a interação com o meio em que ele vive, desde o seu nascimento. Ambos os pesquisadores, Piaget e Maturana, concordam que a aprendizagem consiste em gerar transformação para o sujeito. (SACCOL; BARBOSA; SCHLEMMER, 2011).

O conhecimento, para Piaget (1972), somente é construído pelo sujeito quando ocorre a interação com o objeto do conhecimento (quando se age sobre ele). Ou seja, quando o indivíduo se apropria do processo de construção desse objeto, compreende o fluxo de transformação e modifica o objeto – esse é um processo espontâneo. Afirma também que o conhecimento é próprio de cada sujeito e depende da visão de quem o apreende. Complementando esse aspecto, Maturana e Varela (2001) afirmam que o conhecimento é construído a partir das interações de quem conhece (do sujeito) com o mundo, por meio de ações como comportamentos e pensamentos, entre outros aspectos. Conhecer é uma ação efetiva, ou seja, uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 35). Nesse sentido, o conhecimento é constituído a partir da interação com o objeto a ser apreendido. (SACCOL; BARBOSA; SCHLEMMER, 2011).

O ato de aprender é o meio de obter maior conhecimento. A aprendizagem contribui para a mudança do indivíduo, que é influenciada pelas suas experiências. (LA ROSA, 2003). Na visão de Becker (1994) e Becker (2012), a relação entre o ensino e a aprendizagem pode ser representada em três diferentes modelos pedagógicos, os quais são concebidos a partir de paradigmas epistemológicos distintos. No primeiro modelo, a **pedagogia diretiva**, o protagonista é o professor. Ele tem a função de ensinar, de dar a aula e que acredita que o conhecimento é transmitido por meio da explicação e do meio. O aluno, nesse modelo, tem a função de aprender o que o professor transmite, por meio da escuta e da cópia do conteúdo.

Essa configuração tem sustentação epistemológica no **empirismo**. Nessa perspectiva, quanto à relação entre sujeito e objeto, o sujeito possui todo o conhecimento, e o objeto é todo o resto – ou seja, o meio (físico e social). Assim, defende-se que o indivíduo, em termos de conhecimento, ao nascer, vem ao mundo como uma “folha em branco”, adquirindo saberes pela relação com o meio social e/ou físico. Portanto, nesse modelo, dificilmente se geram novos conhecimentos e se criam novos saberes: apenas se repete o mesmo de sempre. O modelo da pedagogia diretiva, baseado na epistemologia empirista, pode ser representado conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Modelo da pedagogia diretiva, epistemologia empirista¹

Pedagógico	Epistemológico
------------	----------------

¹ Legenda: A: Aluno; P: Professor; S: Sujeito; O: Objeto.

Teoria	Modelo	Teoria	Modelo
Diretiva	A <= P	Empirista	S <= O

Fonte: adaptado de Becker (1994, p. 26; 2012, p. 93).

No segundo modelo, a **pedagogia não diretiva**, o protagonista é o aluno. Segundo essa visão, o educando já possui uma carga de saberes programados e aprende sozinho – apenas precisa ser auxiliado pelo professor para despertar nele próprio o conhecimento existente. Desse modo, o professor não ensina, nem transmite conhecimento: apenas tem a função de facilitador no processo, mas sem interferir muito no desenvolvimento do aluno.

A epistemologia que ampara esse modelo é a **apriorista**, relacionada ao conceito de “*a priori*”: aquilo que é posto como prioridade. Nesse contexto, trata-se da carga genética do ser humano, pois acredita-se que o indivíduo já nasce com o conhecimento, que precisa ser estimulado (minimamente) para ser despertado. Assim, nesse modelo, a relação entre ensino e aprendizagem se torna difícil de ser produtiva e assimilada simultaneamente, devido à limitação imposta ao professor. O modelo da pedagogia não diretiva, baseado na epistemologia apriorista, é assim representado por Becker (1994, 2012) no Quadro 4:

Quadro 4 - Modelo da pedagogia não diretiva, epistemologia apriorista²

Pedagógico		Epistemológico	
Teoria	Modelo	Teoria	Modelo
Não Diretiva	A => P	Apriorista	S => O

Fonte: adaptado de Becker (1994, p. 26; 2012, p. 93).

No terceiro modelo, a **pedagogia relacional**, tanto professor quanto aluno são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. O docente possui saberes constituídos e reconhece que o aluno também possui conhecimentos adquiridos ao longo da sua história de vida. Além disso, o professor acredita que se constroem novos conhecimentos a partir da assimilação/ação sobre o conteúdo/material, desde que tenham significado para o aluno e que gerem reflexão, questionamentos e problematizações das ações do educando.

² Legenda: A: Aluno; P: Professor; S: Sujeito; O: Objeto.

Esse modelo é fundamentado pela epistemologia **construtivista**. Segundo tal perspectiva, o ensino e a aprendizagem ocorrem sempre, em um processo fluido entre os dois polos – aluno e professor. Todos os dias, o docente constitui e desenvolve a sua docência, e o aluno aprende e ensina os colegas e o próprio professor. Por fim, nesse modelo, busca-se descobrir e construir novos conhecimentos. O modelo da pedagogia relacional, baseado na epistemologia construtivista, é assim representado por Becker (1994, 2012) no Quadro 5:

Quadro 5 - Modelo da pedagogia relacional, epistemologia construtivista³

Pedagógico		Epistemológico	
Teoria	Modelo	Teoria	Modelo
Não Diretiva	A \Leftrightarrow P	Apriorista	S \Leftrightarrow O

Fonte: adaptado de Becker (1994, p. 26; 2012, p. 93).

Conforme visto nesta seção, os conceitos de aprendizagem e conhecimento, embora distintos, complementam-se e formam um todo. Trata-se de um processo contínuo que acompanha o indivíduo em toda a sua história. Além disso, o processo de aprendizagem é interno e próprio de cada indivíduo. (SACCOL, BARBOSA, SCHLEMMER, 2011). Nas próximas seções, abordam-se tais conceitos em nível organizacional, para uma melhor compreensão de seu escopo nesse ambiente específico.

2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Os estudos sobre aprendizagem organizacional surgiram na década de 1950, mas somente ao longo das décadas de 1980 e 1990 despertaram interesse no âmbito organizacional, assim ampliando os estudos da gestão e da sua prática. (LIPSHITZ; POPPER; OZ, 1996; BÜCHEL; PROBST, 2000; FINGER; BRAND, 2001; PERIN et al., 2006). A principal motivação para a difusão da aprendizagem organizacional são as constantes mudanças nas organizações, as quais são geradas pelos ambientes interno e externo, assim exigindo das empresas uma rápida adaptação ao novo contexto. As organizações acreditam que, por meio da aprendizagem e da inovação, conseguem se manter frente a ambientes complexos e competitivos. (LIPSHITZ; POPPER; OZ, 1996; BÜCHEL; PROBST, 2000; FINGER; BRAND, 2001; PERIN et

³ Legenda: A: Aluno; P: Professor; S: Sujeito; O: Objeto.

al., 2006). Nesse âmbito, quando a organização está em sua zona de conforto, bem-sucedida, torna-se difícil buscar a mudança e o aprendizado. Por outro lado, quando as coisas não andam bem e a empresa está passando por dificuldades ou crises, a mudança é essencial, assim se tornando um propulsor para se buscar o aprendizado. (BÜCHEL; PROBST, 2000).

Avançando para a compreensão da aprendizagem organizacional, os autores Fiol e Lyles (1985, p. 803), apresentam uma definição inicial para o conceito: “Aprendizagem organizacional, significa melhorar as ações através do aprimoramento do conhecimento e da compreensão”. Porém, eles complementam que, embora exista o reconhecimento dos fundamentos da aprendizagem organizacional e da sua importância para o desempenho estratégico nas organizações, nenhuma teoria ou modelo de aprendizagem organizacional é unânime: pesquisas e autores possuem diversas interpretações do conceito, de acordo com suas perspectivas, considerando novas estruturas, novos sistemas, diferentes ações, dentre outros aspectos. (FIOL; LYLES, 1985).

Embora o conceito seja bastante conhecido no meio corporativo, o termo aprendizagem organizacional não possui uma definição absoluta e única: os pesquisadores não chegam a um consenso, de modo que há uma diversidade de conceitos. (FIOL; LYLES, 1985; GARVIN, 1993; PERIN et al., 2006). Não obstante, autores e pesquisas convergem quanto ao fato de que a aprendizagem melhora o desempenho das empresas e as prepara para o futuro. (FIOL; LYLES, 1985).

Algumas das diferentes definições na perspectiva dos pesquisadores da área são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Conceitos de aprendizagem organizacional

(continua)

Autores	Conceito de aprendizagem organizacional
Argyris e Schön (1978)	A aprendizagem organizacional é o processo de detectar e corrigir erros.
Shrivastava (1983)	A aprendizagem organizacional envolve o processo por meio do qual a base de conhecimento organizacional é desenvolvida e delineada.
Fiol e Lyles (1985)	A aprendizagem organizacional é o processo de melhorar as ações por meio do aumento do conhecimento e da compreensão.
Levitt e March (1988)	Aprendizagem organizacional é a transformação de inferências da história em rotinas que guiam o comportamento (da organização).

(conclusão)

Autores	Conceito de aprendizagem organizacional
Stata (1989)	Aprendizagem organizacional é o principal processo através do qual a inovação ocorre.

Huber (1991)	Uma entidade aprende se, através de seu processamento de informações, a amplitude de seu comportamento potencial é alterada.
Swieringa e Wierdsma (1992)	O termo aprendizagem organizacional significa a mudança do comportamento organizacional.
Kim (1993)	A aprendizagem organizacional é definida como um aumento crescente da capacidade organizacional de realizar ação efetiva.
Garvin (1993)	Uma organização que aprende é aquela que possui habilidades na criação, aquisição e transformação do conhecimento, assim como na modificação de seu comportamento para refletir os novos conhecimentos e <i>insights</i> .
Slater e Narver (1994)	A aprendizagem organizacional, em termos básicos, refere-se ao desenvolvimento de um novo conhecimento, de <i>insights</i> que têm potencial para influenciar o comportamento.
Nicolini e Meznar (1995)	A aprendizagem pode se referir tanto ao interminável processo de modificações cognitivas (no sentido de a aprendizagem ser um processo infundável) quanto ao resultado deste processo (o que é alcançado no processo de aprendizagem). Em outras palavras, o verbo “aprender” pode ser um verbo de resultado ou um verbo de processo.
DiBella et al. (1996)	A aprendizagem organizacional é a capacidade (ou o processo) em uma organização que mantém ou aumenta o desempenho baseado na experiência. O conceito inclui a aquisição, o compartilhamento e a utilização do conhecimento.
Probst e Büchel (1997)	Aprendizagem organizacional é o processo pelo qual o conhecimento e os valores básicos de uma organização mudam, buscando o aprimoramento da habilidade de solução de problemas e da capacidade de ação.
Antonello (2008)	A aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçando-se em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltando-se para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Fonte: adaptado de Steil (2006, p. 55), Perin et al. (2006, p. 11) e Antonello (2008).

Garvin (1993, p. 79) complementa que “novas ideias são essenciais para que aprendizagem ocorra”. As novas ideias surgem de *insights* e da criatividade dos profissionais da organização, motivados pelo ambiente interno ou externo, com o objetivo de gerar melhoria organizacional para o trabalho.

Os autores Crossan, Lane e White (1999) apresentam o modelo 4I da aprendizagem organizacional. Nesse modelo, se estabelece a estrutura na qual a aprendizagem organizacional ocorre. A estrutura é composta por quatro processos – intuição, interpretação, integração e institucionalização. Os processos ocorrem em multiníveis, sendo três níveis organizacionais – individual, grupo e organizacional, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - 4I da aprendizagem: níveis, processos e entradas

Nível	Processo	Entradas
Individual	Intuição	Experiências, imagens e metáforas
Grupo	Interpretação	Linguagem, mapas cognitivos e conversas/diálogos
	Integração	Entendimentos compartilhados, ajuste mútuos e sistemas interativos
Organizacional	Institucionalização	Rotinas, sistemas diagnósticos, regras e procedimentos

Fonte: Crossan, Lane e White (1999, p. 525).

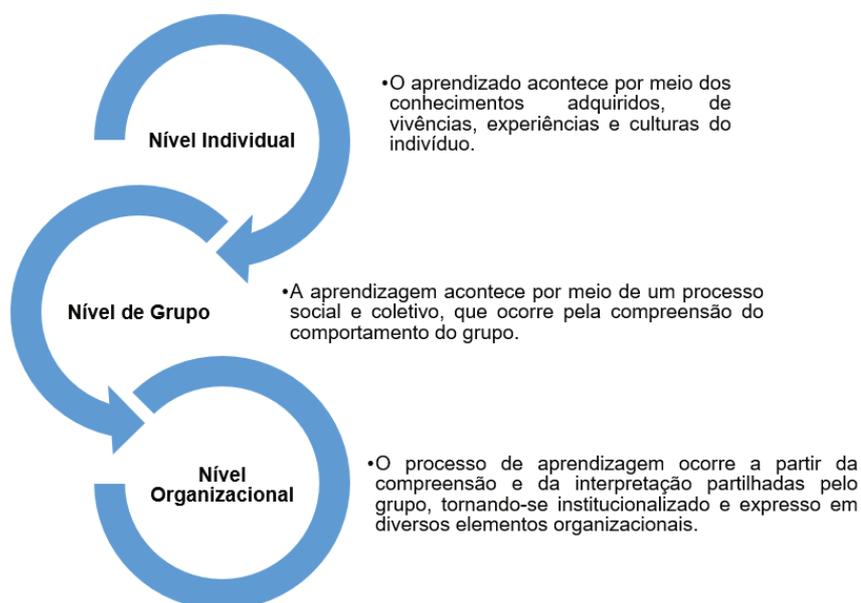
O processo de aprendizagem de intuição ocorre por reconhecimento pré-consciente de padrões, experiências e lembranças vivenciadas, resultando em ações para o indivíduo. Já o processo de interpretação transcorre pelos níveis individual e em grupo, por meio do entendimento e da explicação das suas práticas, ideias e intuições para si e para os outros. A linguagem, as conversas e os diálogos são práticas utilizadas para auxiliar a interpretar e compartilhar conhecimento, resultando no desenvolvimento da comunicação. Por sua vez, o processo de aprendizagem denominado integração acontece quando há o desenvolvimento da compreensão compartilhada no coletivo, por meio de diálogo e de ações em conjunto. Ao surgirem novas ideias e práticas que tenham significado e gerem mudanças na forma de pensar e agir dos indivíduos do grupo, essas mudanças passam a ser institucionalizadas. Por fim, no processo de aprendizagem chamado institucionalização, são incorporadas as aprendizagens dos indivíduos e do grupo nas ações da organização, por meio de rotinas, sistemas, regras e procedimentos que garantam a prática dessas ações institucionalizadas. (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Embora seja possível apresentar um modelo conceitual sequenciado, conforme o Quadro 7, os processos de interpretação, integração e institucionalização transcorrem naturalmente pelos três níveis – individual, grupo e institucional – e de forma fluida entre os processos. Desta forma, o modelo torna-se um processo cíclico, de modo que não se tem uma definição de início e término de cada processo, mas há uma ligação entre eles. O que fica evidente é que o processo de intuição acontece no nível individual e que o processo de institucionalização ocorre no nível organizacional;

porém, quando o individual possui significância para a organização, pode ser institucionalizado. Além disso, o processo de interpretação se relaciona ao nível individual e ao nível de grupo, que, por sua vez, integra-se ao nível organizacional. (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Na visão de Fleury e Fleury (2001), para atingir o nível organizacional, a aprendizagem segue um fluxo que inicia pelo nível de aprendizagem individual, passando pelo nível de aprendizagem de grupo e, por fim, atingindo o nível de aprendizagem organizacional, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Níveis de aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Fleury e Fleury (2001).

No primeiro nível, a aprendizagem individual é definida como uma mudança de comportamento, por meio de experiências vivenciadas pelo indivíduo, as quais geram novas atitudes. É um processo complexo, por se tratar de um conjunto de elementos internos do ser, os quais geram o aprendizado e constituem a personalidade do sujeito. Cada pessoa tem uma forma muito particular de aprender, seja por meio da leitura, da prática, da escuta, da fala, de sinais ou expressões. No segundo nível do grupo, a aprendizagem acontece por meio de um processo social e coletivo, que ocorre através de compreensão, observação, interpretação, compartilhamento e combinação dos conhecimentos e crenças do grupo. Esses processos, por sua vez, podem despertar o sentimento de pertença ao grupo, gerando motivação e ações

resultantes em aprendizagem. No terceiro nível, nasce a aprendizagem organizacional; assim, os processos de aprendizagem individual e de grupo se tornam institucionalizados e expressos em diversos elementos organizacionais, tais como processos, rotinas, procedimentos, normas e símbolos. Nesse sentido, a organização gera os seus sistemas cognitivos e memórias organizacionais que foram desenvolvidos explícita ou inconscientemente, para compreensão dos problemas dos ambientes interno e externo e para conduzir seus procedimentos da melhor forma. Além disso, a geração de novos comportamentos evidencia se de fato ocorreu o aprendizado. (FLEURY; FLEURY, 2001).

A aprendizagem organizacional pode ser considerada um processo contínuo de assimilação, gerador de novos conhecimentos para o indivíduo, para o grupo e para a organização. Abrange diversas formas de aprendizagem (formais e informais) e está embasada em uma dinâmica de reflexão e de ações sobre situações e problemas voltados para o desenvolvimento das competências organizacionais. (ANTONELLO, 2008). Nesse âmbito,

O aprendizado corporativo é cada vez mais visto como a chave para desvendar respostas para desafios estratégicos. A aprendizagem envolve a criação, aquisição e implantação de capacidades (know-how, habilidades e atitudes), renovar, implementar e otimizar a estratégia. Em outras palavras, a arte da estratégia está relacionada ao ato de aprender. As empresas que se destacam no aprendizado corporativo têm uma vantagem sobre seus concorrentes por meio de capacidades e ser atraente para os principais talentos no mercado de trabalho. (RADEMAKERS, 2012, p. 52).

Para Rademakers (2012), a aprendizagem organizacional está relacionada ao desenvolvimento de pessoas e estratégias, tornando-se fator fundamental para as estratégias de negócios nas organizações, por fomentar o aprendizado contínuo. Desta forma, as organizações se destacam da sua concorrência por atraírem os melhores profissionais do mercado corporativo, assim gerando diferencial competitivo.

Sob o prisma de Takahashi e Fischer (2009), a aprendizagem organizacional trata-se de um fenômeno com diversas dimensões, que vai além dos limites da organização, interferindo no comportamento do indivíduo e do grupo. Embora a tecnologia seja aliada no processo de aprendizagem, por meio de recursos e armazenamento de dados, o que predomina são os conhecimentos provenientes do indivíduo.

Conforme foi visto nesta seção, não existe um consenso único entre os pesquisadores no que diz respeito à definição conceitual do termo aprendizagem

organizacional, devido às diferentes perspectivas de análise do termo. No entanto, há concordância quanto ao fato de que a aprendizagem é um processo contínuo, que contribui para a adaptação às mudanças e para a geração de conhecimentos nas organizações. Como afirma Choo (2003, p. 28): “Novos conhecimentos permitem à organização desenvolver novas capacidades, criar novos produtos e serviços, aperfeiçoar os já existentes e melhorar os processos organizacionais.”

Para maior compreensão sobre o tema conhecimento organizacional, na próxima seção, aborda-se esse conceito.

2.3 CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

Ao se estudar aprendizagem organizacional e conhecimento organizacional, constata-se que, na maioria das pesquisas sobre o assunto, os pesquisadores não possuem uma clara definição do conceito de conhecimento. (GARVIN, 1993; ANTONELLO, 2007). Isso ocorre devido à busca por entender, no campo empírico, a sua aplicabilidade, com vistas a verificar como ocorre a transformação do conhecimento do indivíduo para a organização, de modo que esse saber seja institucionalizado como conhecimento organizacional. (GARVIN, 1993; ANTONELLO, 2007). Entretanto, existe um consenso no que diz respeito à sua finalidade: o conhecimento organizacional é um processo essencial, que tem o propósito de promover aprendizagem nas organizações. (ANTONELLO, 2007).

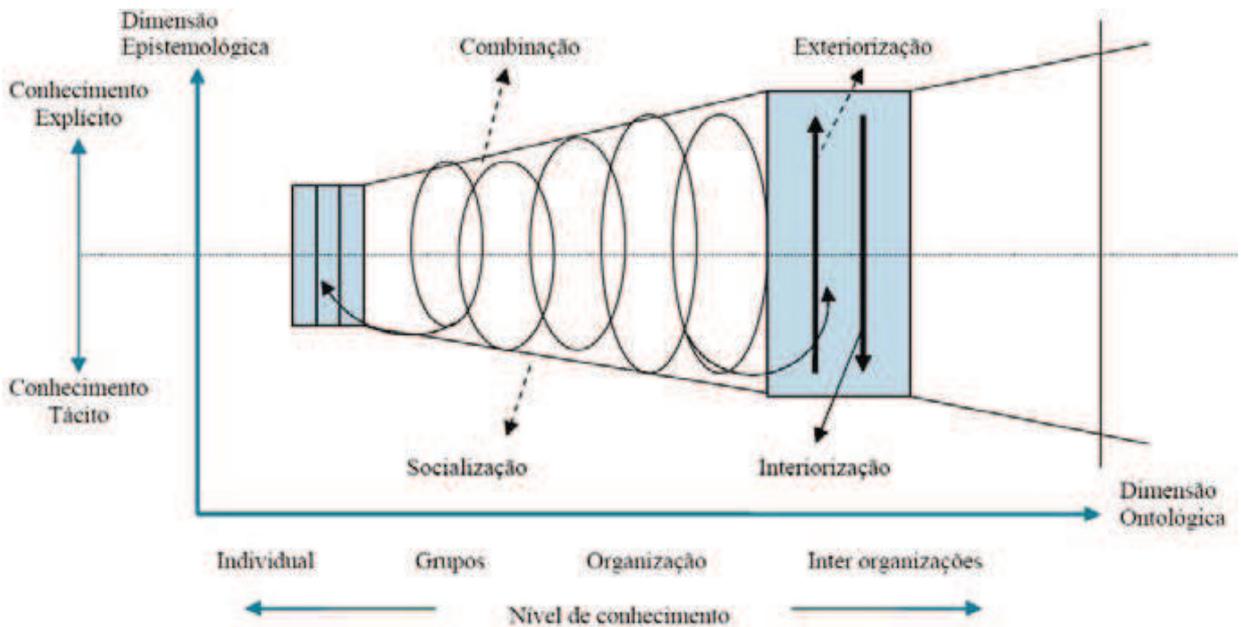
Na visão de Isoni e Chagas (2018), a aprendizagem organizacional trata-se de um processo para produzir o conhecimento, gerador de conteúdo. Para se constituir conhecimento organizacional, o conhecimento resultante da aprendizagem precisa ser aplicado, ser utilizado nas atividades diárias direcionadas à organização. Neste sentido, a organização tem papel fundamental em estimular a aplicabilidade do conhecimento organizacional.

Percebe-se que a criação do conhecimento organizacional está conectada ao processo de aprendizagem organizacional, por auxiliar na transformação dos saberes em ações e práticas corporativas, tais como estratégias, inovação, sustentabilidade, economia e competitividade. (ANTONELLO, 2007; MIGUEL; TEIXEIRA, 2009).

Para explicar o processo de transformação do conhecimento, os autores da Takeuchi e Nonaka (2008) apresentam a teoria da criação do conhecimento organizacional. Nessa perspectiva, o conhecimento organizacional é resultante da

transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito. Desta forma, sua criação ocorre em um processo em forma de espiral, que envolve a dimensão epistemológica (estudo do conhecimento) e a dimensão ontológica (estudo do ser), conforme representado na Figura 2:

Figura 2 - Espiral do conhecimento



Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008, p. 70).

O conhecimento tácito tem caráter pessoal e informal; é difícil de ser transmitido, por ser adquirido através de experiências vividas, pela cultura e pelas particularidades do indivíduo. Já o conhecimento explícito faz referência ao conhecimento formal, que é consolidado por meio de documentos, sons, imagens, vídeos, livros, registros, entre outros. Por sua vez, na dimensão ontológica, o conhecimento é criado pelo indivíduo, transformado em conhecimento para o grupo e passado ao nível organizacional. Finalmente, na dimensão epistemológica, acontece a conversão do conhecimento tácito para o explícito, por meio do funcionamento da espiral do conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), caracterizada pelos seguintes níveis:

- a) socialização: processo que vai do tácito para o tácito, em que as experiências fundamentadas em modelos mentais ou habilidades pessoais são compartilhadas para a criação de novos conhecimentos tácitos;

- b) externalização: processo de transformação do conhecimento tácito em explícito, representado por metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou diálogos;
- c) combinação: processo de conversão do conhecimento explícito em explícito – ocorre por meio de diferentes conjuntos de conhecimento explícito, podendo ser por documentos e por comunicação;
- d) internalização: processo em que ocorre a conversão do conhecimento explícito em tácito, caracterizando-se pela ação de aprender fazendo.

Assim, após esse processo, o novo conhecimento deve ser socializado com outros membros do grupo, iniciando-se então uma nova espiral. Por meio desse processo, o conhecimento organizacional recebe a influência do meio. Além disso, as informações e conhecimentos são condensados de dentro para fora, recriando assim seu meio, ou seja, gerando novos conhecimentos. Por sua vez, no âmbito interno, a criação de novos conhecimentos ocorre a partir de um processo colaborativo entre os indivíduos e seus grupos, por meio de comunicação (formal e informal), reuniões, debates, seminários, *brainstorming* etc. Assim, nesse fluxo constante de troca e transformação de informação interna e externa, acontece o processo de inovação, de construção de novos conhecimentos, resultando em norteadores estratégicos e em ações efetivas na organização, gerando diferencial e vantagens competitivas no mercado. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Ao encontro disso, os autores Miguel e Teixeira (2009) defendem a perspectiva de Kim (1993) ao apontarem que a aprendizagem organizacional inicia-se pelo indivíduo, que, por sua vez colabora para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional. A partir disso, gera-se o conhecimento organizacional, o qual é um processo constante e ininterrupto, que resulta em inovação para a organização.

Patriotta (2003), na busca de aprofundar os estudos do conhecimento empiricamente, definiu uma estrutura de três lentes para operacionalizar o conhecimento Patriotta (2003),, as quais fornecem ferramentas para práticas organizacionais, formadas por: Tempo, Breakdowns (separação) e Narrativa (experiência). O Quadro 8 apresenta essas lentes:

Quadro 8 - Três lentes para estudar o conhecimento empiricamente

Lentes	Foco	Processo
Tempo	Descontinuidades no tempo	De sedimentação de padrões baseados em conhecimento ao longo do tempo
Breakdowns	Descontinuidades em ação	Rotinização de respostas bem-sucedidas para situações problemáticas
Narrativa	Descontinuidade da experiência	Incorporação de experiências notáveis em algumas formas de discurso organizacional

Fonte: Adaptado de Patriotta (2003, p. 6).

Por meio das três lentes, Patriotta (2003) propõe um olhar diferente no que diz respeito ao caráter desinstitucionalizador do conhecimento, cujo foco está na ruptura do tempo, da ação e da experiência. De forma distinta, cada lente individualmente fornece uma perspectiva diferente dos processos de acesso ao conhecimento tácito, porém todas se inter-relacionam, como demonstrado no quadro anterior. Desta forma, as lentes buscam aprofundar o conhecimento do mundo das organizações, por meio dos processos identificados nas rotinas diárias, do histórico que se desenvolve ao longo do tempo, da interação e da partilha de experiências – aspectos que compõem práticas individuais e sociais.

Por fim, para encerrar esta seção, é importante complementar que o processo de concepção do conhecimento organizacional é explorado pela área de gestão do conhecimento (ALMEIDA; MELLO, 2018), tema abordado na seção a seguir.

2.3.1 Gestão do conhecimento

“O conhecimento é o único recurso que aumenta com o uso”. (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2006, p. 11). Na perspectiva de Probst, Raub e Romhardt (2006), na era da sociedade do conhecimento (sociedade orientada para o conhecimento), a empresa, para se manter competitiva no mercado, tem de aprender a gerir os seus ativos intelectuais e, assim, fazer o melhor uso do conhecimento que está contido na mente dos seus colaboradores. Os autores também trazem a visão de alguns administradores que defendem que o investimento em ativos do conhecimento é mais vantajoso lucrativamente, se comparado ao mesmo valor investido em ativos materiais. Ainda comentam que grandes empresas contabilizam e divulgam os

resultados dos seus ativos intelectuais, com o objetivo de fortalecer a marca e melhorar sua reputação no mercado.

Os modelos de gestão baseada na sociedade do conhecimento são fundamentados em conceitos de estratégia, de estrutura, de pessoas, de processos e de tecnologia. Além disso, são consideradas práticas da gestão do conhecimento: a aprendizagem organizacional, a gestão por competências, a Educação Corporativa e a inteligência empresarial. (RODRIGUEZ, 2011).

As empresas carecem de métodos para influenciar e motivar o desenvolvimento do conhecimento organizacional. Percebendo essa necessidade, Probst, Raub e Romhardt (2006) propõem uma estrutura integrada para gestão do conhecimento, de cunho prático, criada com inspiração nos princípios da pesquisa-ação, que propicia um alinhamento entre abordagem teórica e solução prática. Segundo eles, "Os executivos estão aumentando seus esforços para tratar o conhecimento como um recurso gerenciável." (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2006, p. 21).

Consoante Statdlober (2016), do ponto de vista de gestão do conhecimento, as informações, os conhecimentos e as melhores práticas de uma empresa são considerados ativos intangíveis. A identificação desses ativos consiste no processo de mapeamento dos conhecimentos existentes na empresa. Isso contribui para aspectos críticos que são essenciais para determinado processo ou conhecimento. O mapeamento pode ser feito por processo; para isso, o autor sugere um roteiro:

- a) Identificação de conhecimentos essenciais e desejáveis aos processos;
- b) Identificação de funções, atividades e papéis dos sujeitos que fazem parte do processo;
- c) Identificação dos ativos das informações explícitas;
- d) Identificação dos ativos das informações tácitas;
- e) Identificação da criticidade dos ativos explícitos;
- f) Identificação da criticidade dos ativos tácitos;
- g) Identificação das lacunas de conhecimento (falta de informações).

Statdlober (2016) ainda complementa que o processo de mapeamento do conhecimento também é considerado como gerenciamento proativo, por analisar os ativos existentes, a sua qualidade e os conhecimentos faltantes. Já o gerenciamento reativo é a criação de ativos por demanda, de acordo com a necessidade. Ambos

possuem vantagens e desvantagens para a organização, que são sistematizadas no Quadro 9:

Quadro 9 - Gerenciamento proativo e reativo do conhecimento

Proativo	Gerenciamento	Reativo
Analisa a disponibilidade e a qualidade dos ativos existentes e identifica os ativos inexistentes.	CARACTERÍSTICAS	Geração do conhecimento por demanda, a partir de uma nova necessidade.
Conhecimento disponível e validado antes de ser necessário.	VANTAGENS	Menor custo, geração de conteúdo por necessidade; Conhecimento gerado como parte do processo e disponibilidade imediata; Adaptado à necessidade do cliente; Reutilização de soluções.
Alto custo para manter a geração de conteúdo (contínua); Risco de não ser eficaz, por ser gerado a partir da visão da empresa, e não do cliente ou usuário.	DESVANTAGENS	Não disponibilizado na primeira ocorrência; Qualidade da documentação prejudicada; Pode gerar defeitos; Pode gerar excessos.

Fonte: Adaptado de Statdlober (2016, p. 16).

Para a organização iniciar o seu planejamento e suas estratégias competitivas fundamentados nas práticas de gestão de conhecimento, é de suma importância que haja uma fundamentação a partir dos modelos culturais da instituição. Nesse âmbito, para o desenvolvimento das estratégias de negócios, é essencial que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências também estejam alinhados às estratégias da organização, moldando-se aos interesses corporativos. (DAWSON, 2000; ZANGISKI; PINHEIRO DE LIMA; GOUVEA DA COSTA, 2009). Sendo assim, na próxima seção, os conceitos de competências e competências organizacionais são explorados para maior compreensão do tema.

2.4 COMPETÊNCIAS E COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

O conceito de competência, assim como os conceitos de aprendizagem e conhecimento, não possui uma definição única: trata-se de uma noção complexa, com uma pluralidade de interpretações. (BRANDÃO, 2008). Consiste em um grupo de

elementos, condições e recursos disponíveis e sobrepostos em determinada situação, que se modificam de acordo com a percepção de cada indivíduo. (BEHAR, 2013).

De acordo com Ferreira (2012, p. 35), competência consiste “na capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar adequadamente uma série de problemas”. Essa noção abrange um conjunto resultante das práticas de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (ter vontade de fazer) que geram valores aos profissionais e à organização. Porém, a autora ressalta que Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA), para serem considerados como competência, devem estar agregados ao mesmo processo.

Diversos autores pesquisam e discutem a noção de competência, mas ainda se trata de um conceito em construção. Além disso, em alguns trabalhos, as definições de competência e competência organizacional aparecem associadas. Em estudos iniciais sobre competência, o foco estava em desenvolver as competências individuais, com vistas a preparar os sujeitos para desempenhar suas atividades no trabalho. (MCCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; LE BOTERF, 1994). Após a década de 1970, ampliou-se essa visão, e as organizações começaram a considerar também os aspectos sociais e comportamentais no meio corporativo. (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Nesse sentido, em relação ao conceito de competência organizacional, são apresentadas diferentes definições na perspectiva dos pesquisadores. O Quadro 10 resume a visão de alguns deles:

Quadro 10 - Conceitos de competência organizacional

(continua)

Autores	Conceito de competência organizacional
Boyatzis (1982) e McClelland (1973)	Conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, que permitem a ela realizar determinado trabalho ou lidar com uma determinada situação.
Prahalad e Hamel (1990)	Tem foco nas capacidades dinâmicas internas à organização como elementos fundamentais à estratégia competitiva.
Gonczi (1999)	Associação dos atributos da pessoa ao contexto em que são utilizados, ou seja, ao ambiente e ao trabalho que a pessoa realiza. Competência é entendida ainda como o desempenho da pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e de realizações decorrentes.
Zarifian (1999)	Não é apenas um conjunto de atributos da pessoa, mas relaciona-se às suas realizações em determinado contexto, ou seja, àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho.

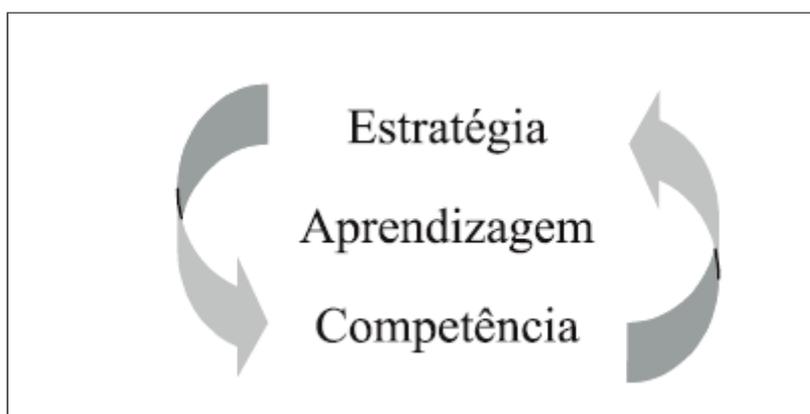
(conclusão)

Autores	Conceito de competência organizacional
Le Boterf (1999); Freitas e Brandão, (2006)	Passou a ser entendida como um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) desenvolvidos para consecução de um determinado objetivo.
Mills et al. (2002)	Habilidade de fazer algo, uma maneira de descrever quão bem (ou não) uma empresa realiza suas atividades.
Ruas (2005)	Conjunto de competências coletivas que se associam aos elementos da estratégia – missão, visão e intenção estratégica.
Antonello (2007)	Além de ser um simples saber, consiste em um saber-mobilizar – é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, com o objetivo de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas.
Edgar e Lockwood (2008)	Conjunto progressivo e iterativo de entendimentos e habilidades obtidos por funcionários de empresas que operam coletivamente em nível organizacional.

Fonte: adaptado de Balsan, Falle e Pereira (2015); Jesus (2012); Brandão, Borges e Andrade (2007); Brandão (2007); e Mills et al. (2002).

Para Zarifian (1999), as competências organizacionais estão relacionadas ao processo de trabalho nas organizações. Para haver a formação de competências no âmbito organizacional, precisam estar alinhadas as ações de aprendizagem e as estratégias da organização, em um fluxo constante e triangular, conforme o esquema da Figura 3.

Figura 3 - Fluxo da aprendizagem organizacional



Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 190).

Além disso, Fleury e Fleury (2001) complementam que as competências nas organizações se diferenciam em relação ao conhecimento e aos saberes, conforme as seguintes características: **competências sobre processos** (conhecimento do processo de trabalho); **competências técnicas** (conhecimento específico sobre a tarefa/atividade a ser feita); **competências sobre a organização** (saber se organizar); **competências de serviço** (congregar saberes à competência técnica e saber qual o valor gerado para

o cliente/consumidor); e **competências sociais** (ter atitudes como: autonomia, responsabilização e comunicação). Além disso, as competências organizacionais podem ser definidas como o resultado da aprendizagem organizacional, sendo adquiridas por meio de um processo dinâmico relacionado e combinado com os recursos organizacionais. (PRAHALAD; HAMEL, 1990; WEICK, 1991; CHIESA; BARBESCHI, 1994, VASCONCELOS; MASCARENHAS, 2007).

Na visão de Takahashi e Fischer (2009), competência organizacional deriva da evolução da Resource Based View of the Firm (RBV) – a qual é fundamentada nos recursos da empresa de Penrose (1959). Trata-se de uma perspectiva de estratégia empresarial. Nesta visão, a competência está relacionada ao conjunto de recursos necessários que afetam o desempenho da organização e é desenvolvida a partir da combinação e da integração de recursos. (PRAHALAD; HAMEL, 1990; LEWIS, 2003).

Na perspectiva de Mills et al. (2002), uma competência resulta de um conjunto de recursos coordenados, de modo a determinar um nível particular de performance de cada atividade. Os autores se referem à competência como uma variável: a organização pode ter competência em uma determinada atividade, assim como pode não ter competência em alguns de seus segmentos. Além disso, uma empresa pode ter alto nível de competência quando realiza bem determinado processo, principalmente quando é difícil de ser imitada pela concorrência, o que gera valor para seus clientes. Por outro lado, um processo que indique baixo nível de competência geralmente pode ser copiado pelos concorrentes e, portanto, não é reconhecido pelos clientes como valor. As categorias de competência são descritas no Quadro 11:

Quadro 11 - Categorias de competência organizacional

Categorias de competência	Conceitos
Competências essenciais (centrais)	Competências centrais à estratégia da empresa. Competências e atividades mais importantes em nível corporativo.
Competências distintivas	Competências que geram vantagens competitivas no mercado. Competências e atividades que os clientes reconhecem como o diferencial da empresa perante os concorrentes.
Competências organizacionais	Competências-chave de cada unidade de negócio. Competências coletivas relacionadas às atividades.
Competências de suporte	Atividade de apoio para diversas outras atividades, a qual é considerada valiosa.
Competências dinâmicas	Capacidade de adaptação das competências frente às mudanças ao longo do tempo.

Fonte: Mills et al. (2002, p. 13).

Na visão dos autores Prahalad e Hamel (1990) e Eboli (2004), acrescentam-se à categoria das competências as competências críticas. Trata-se das competências que oferecem algo a mais aos seus clientes, diferenciando o produto ou serviço em relação ao dos concorrentes e dificultando o plágio pelo mercado. As competências críticas se estendem a toda a cadeia de valor, compreendida por acionistas, colaboradores, fornecedores e parceiros que contribuem em todo o processo.

Além disso, Eboli (2004), sugere que, para identificar as competências críticas, realize-se a identificação das competências críticas em três níveis:

- a) **Competências críticas empresariais:** as competências críticas já alcançadas e aplicadas, as quais estão firmadas e resultam em diferencial competitivo e de excelência perante a concorrência;
- b) **Competências críticas organizacionais:** as competências críticas que ainda não foram atingidas nos principais processos de desenvolvimento do produto/serviço no nível da empresa, para dar suporte às competências críticas empresariais;
- c) **Competências críticas humanas:** as competências que precisam ser obtidas no nível individual; devem estar alinhadas aos objetivos estratégicos da organização e às competências críticas empresariais e organizacionais.

Na visão de Ferreira (2012), as competências se classificam em humanas e organizacionais. São humanas as competências técnicas e comportamentais do indivíduo. Já as organizacionais consistem nas competências essenciais a toda empresa ou unidade de negócio. Além disso, as competências organizacionais se desdobram em competências básicas (mínimas e comuns para o funcionamento do negócio) e essenciais (competências que diferenciam o negócio da concorrência, gerando valor ao cliente).

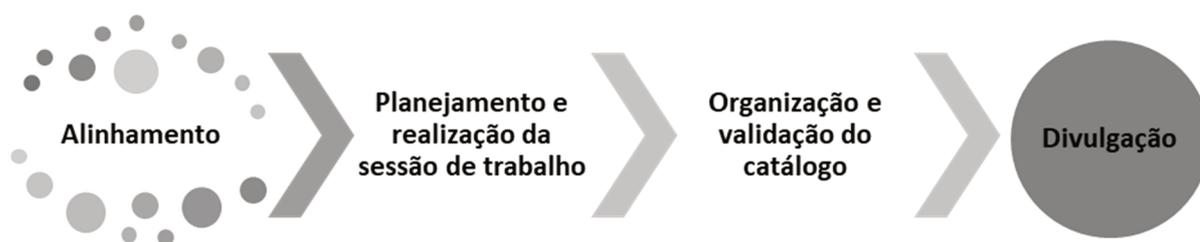
Ferreira (2012) complementa que a identificação ou o mapeamento das competências pode ser abordado por meio das seguintes perspectivas:

- a) **análise das tarefas:** descrição das atividades para o cargo – por exemplo, o que é mais indicado para atividades repetitivas e ambientes estáticos, sem mudanças;

- b) **incidentes críticos:** comparação entre um profissional de alta performance e um inferior; identificação das principais competências que os diferenciam e que irão compor as competências para determinada função;
- c) **situacional:** identificação dos resultados e, a partir deles, identificação das competências necessárias para atingi-los; o processo é adaptativo, levando em consideração os ambientes interno e externo.

Ainda, Ferreira (2012) apresenta um modelo de mapeamento e competências por processos, organizado em quatro etapas, conforme a Figura 4 ilustra:

Figura 4 - Etapas do mapeamento de competências



Fonte: Adaptado Ferreira (2012).

Na primeira etapa, alinhamento, é realizada a identificação da empresa (histórico, missão, valores, visão, negócio, cultura e estrutura organizacional). As informações são analisadas e segmentadas por área de atuação (RH, Comercial, Atendimento, Serviços etc.). Em seguida, é realizado o mapeamento dos processos de trabalho de cada área de atuação. Na segunda etapa, planejamento e realização de sessão de trabalho, são realizadas entrevistas individuais ou coletivas para validação dos processos, bem como identificação e descrição das competências técnicas dos profissionais. As descrições das competências representam ações e comportamentos, tais como: gestão de projetos, gestão de contas, gestão de serviços e gestão de atendimento. Também são identificadas as necessidades de capacitação. Na terceira etapa, organização e validação do catálogo de competências e ações de treinamento, faz-se a análise das informações da etapa anterior e redige-se o catálogo para submetê-lo à aprovação dos gestores. Na quarta etapa, divulgação, são publicados o catálogo de competência e as ações de treinamentos a todos os profissionais da organização. Esse instrumento pode ser um norteador para a formação e a aquisição das competências necessárias para determinado cargo ou processo de trabalho. Por fim, a consolidação do catálogo de competências e ações

de treinamento auxilia nos processos de recrutamento e seleção. Com isso, gestores recebem suporte para promover ou buscar os talentos dentro da empresa, e colaboradores têm acesso às competências e ações necessárias para desempenhar determinado cargo ou processo, fator que pode estimulá-los a buscar a qualificação continuada. (FERREIRA, 2012).

Sobre o conceito da categoria de competência organizacional, os autores Mills et al. (2002) acrescentam mais um elemento significativo: as atividades-chave que agregam valor a cada unidade de negócio da organização. São as atividades específicas e significativas que cada área ou setor desempenha.

O valor de uma competência como diferencial competitivo pode ser determinado a partir do seu caráter tácito (competências adquiridas por meio do conhecimento, da experiência individual); da sua robustez (competências sólidas e duradouras); da fixação (competências relacionadas a missão, visão, negócio, cultura da empresa e registro); e do consenso (competências compartilhadas com o grupo). (FERREIRA, 2012). Complementando o conceito, Zarifian (2001) inclui a dimensão do valor de uso, que abrange as competências que influenciam o cliente nas suas escolhas. Assim, ao avaliar esses elementos, a organização consegue mensurar as forças que a diferenciam no mercado.

Em relação ao termo recurso, que está relacionado às competências organizacionais, Mills et al. (2002) definem-no como sendo algo a que a organização já possua a acesso – embora o recurso seja de caráter provisório, pois pode se modificar a qualquer tempo. Os recursos podem ser classificados em tangíveis e intangíveis. Os **recursos tangíveis** são palpáveis, concretos; podem ser identificados e medidos com facilidade – geralmente, são físicos e humanos. Já os recursos **intangíveis** são abstratos e mais difíceis de ser identificados, por estarem relacionados a habilidades, conhecimentos e experiências dos sujeitos. (PENROSE, 1959; WERNERFELT, 1984; MILLS et al., 2002; SANTOS; GOHR; VARVAKIS, 2011).

Os autores Slack e Lewis (2009) complementam a visão baseada em recursos, afirmando que a organização busca, dentro de seu próprio ambiente, desenvolver competências para gerar vantagem competitiva sustentável. As competências, após serem institucionalizadas por meio de um processo coletivo, dificilmente podem ser imitadas pelos concorrentes. (BALSAN; FALLE; PEREIRA, 2015).

Para avaliar a importância de recursos e competências como fontes de vantagem competitiva ou desvantagem para organização, Mills et al. (2002)

apresentam algumas dimensões, consideradas como métricas. A importância dos recursos pode ser representada por três métricas:

- a) **valor**: o quanto o recurso tem valor para a empresa e para o cliente, seja no processo de fabricação, no preço, na qualidade, entre outros atributos;
- b) **sustentabilidade**: o quanto o recurso é duradouro, não sendo desvalorizado rapidamente e tornando-se difícil de ser imitado pela concorrência;
- c) **versalidade**: o quanto o recurso é útil, podendo ser utilizado por diversas áreas de negócio e mercados diferentes.

Nesse sentido, as competências, para serem consideradas relevantes, devem conter um ou mais recursos importantes, ou ser compostas por uma combinação desses recursos. Assim, “recursos e competências importantes são fontes reais ou potenciais vantagem competitiva sustentável ou desvantagem para a sua empresa”. (MILLS et al., 2002, p. 27).

Frente ao que foi visto nesta sessão, é possível constatar que os autores empregam diferentes conceitos para competências organizacionais; contudo, em relação ao aspecto da mudança e ao processo de aprendizagem, eles parecem chegar a uma concordância. Mais especificamente, o resultado da aprendizagem é a aquisição de uma nova competência e/ou a geração de competências organizacionais, processo que pode causar uma modificação do estado inicial do conhecimento. (WEICK, 1991; FREITAS; BRANDÃO, 2005, TAKAHASHI; FISCHER, 2009). Assim, a organização tem o importante papel de articuladora no processo de desenvolvimento do conhecimento dos seus profissionais, por meio das práticas que incentivem e fomentem sua aprendizagem.

Neste sentido, a Educação Corporativa surge como uma prática para promover ações contínuas de aprendizado para seus talentos. (EBOLI, 2014). Para aprofundar esse assunto, apresenta-se, no próximo capítulo, o Sistema de Educação Corporativa.

3 SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

O Sistema de Educação Corporativa (SEC) pode ser considerado como um conjunto das ações, práticas e atividades educacionais desenvolvidas no âmbito organizacional. O objetivo principal de um SEC é estimular o desenvolvimento de competências críticas humanas e organizacionais, alinhadas às estratégias de negócio da empresa (EBOLI, 2004; HOURNEAUX JUNIOR; EBOLI; MARTINS, 2008), além de exercer uma função estratégica como diferencial competitivo para a organização empresarial.

Neste capítulo, são abordados os conceitos e fundamentos relativos ao SEC, os quais são apresentados na perspectiva de evolução do Sistema de Educação Corporativa. Mais especificamente, optou-se por explorar os seguintes estágios de evolução: Departamento de Treinamento; Plataforma E-Learning; Educação Corporativa; Universidade Corporativa; Stakeholder University (SU) e Universidade Corporativa em Rede.

3.1 SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA: DEFINIÇÕES

Na literatura, os pesquisadores não possuem um consenso de quando surgiram as ações de educação no contexto das organizações. (KRAEMER, 2018). Na visão de Eboli (2014), os programas de educação para o trabalho sempre estiveram presentes no âmbito organizacional, inicialmente conhecidos como “treinamentos”. Tais formações eram conduzidas pelos centros de treinamento, os quais comumente atuavam como meros anotadores de pedidos cursos, tendo a função de treinar os profissionais para exercer a sua função, principalmente as suas tarefas específicas. Assim, considerava-se que os profissionais se tornariam funcionários mais produtivos e comprometidos com as suas tarefas; e se acreditava que um treinamento adequado seria o suficiente para propiciar mudanças de comportamento, resoluções de problemas e melhorias para o negócio. (MEISTER, 1999; EBOLI, 2010).

Com a expansão do mercado globalizado, cresceu a competitividade entre empresas; com isso, o modelo de treinamento tradicional se tornou insuficiente e ultrapassado. As empresas começaram a perceber a necessidade de transferir o foco de seus esforços, que se voltavam ao processo de produtividade, e passaram a focar nas pessoas. Assim, saíram da antiga estrutura fechada e engessada de treinamento

para criar uma cultura de aprendizagem flexível e continuada, estimulando os profissionais a aprenderem uns com outros. Isso criou um ambiente de compartilhamento de conhecimentos, gerando inovações e melhores práticas. (MEISTER, 1999).

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, nos Estados Unidos, as empresas começaram a se organizar em grupos para ensinar os profissionais a melhorar a execução da sua tarefa, com a finalidade de mantê-los atualizados e preparados. Essa estrutura educacional implementada nas empresas para atender a esse formato de organização de aprendizagem foi fortemente disseminada na década de 1980, passando a ser reconhecida por meio de diversos nomes que remetem à educação no âmbito corporativo, tais como “Educação Corporativa”, “Universidade Corporativa”, “Instituto Corporativo” ou “Faculdade Corporativa”. (MEISTER, 1999).

Em diversas bases científicas e livros, o termo Educação Corporativa é também representado pelo termo Universidade Corporativa por alguns autores – comumente, são referenciados como termos equivalentes. (MEISTER, 1999; ALLEN, 2002; EBOLI, 2004; EBOLI, 2014). Na visão de Meister (1999), trata-se de um sistema de desenvolvimento de pessoas fundamentado em gestão por competências, relacionado à aprendizagem contínua e alinhado às estratégias de negócios da organização.

No entanto, na perspectiva dos autores Margherita e Secundo (2011) e Freire et al. (2016b), tanto a Educação Corporativa quanto a Universidade Corporativa são considerados estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa. Desde a década de 1920, os modelos de educação empresarial vêm sofrendo mudanças na sua arquitetura, desdobrando-se em diversas configurações, modelos ou fases de amadurecimento, que são reconhecidos pelos autores como **estágios**. Assim, o Sistema de Educação Corporativa, na visão de Freire et al. (2016a, 2016b), possui, em seus registros históricos, seis gerações de evolução de estágio: Departamento de Treinamento, Plataforma E-Learning, Educação Corporativa, Stakeholder University e Universidade Corporativa em Rede.

Embora haja diversas definições e configurações apresentadas por autores sobre o tema nas literaturas, neste trabalho, o conceito de SEC utilizado se refere ao conjunto das ações, práticas e atividades educacionais desenvolvidas no contexto organizacional. Além disso, Educação Corporativa e Universidade Corporativa são consideradas como estágios de evolução do SEC. Sendo assim, a evolução do SEC

é tratada e apresentada neste trabalho por meio dos estágios de evolução do sistema de educação no contexto organizacional.

Na próxima seção, são abordados esses conceitos, assim como os demais estágios de evolução do SEC.

3.2 ESTÁGIOS DE EVOLUÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Conforme abordado na seção anterior, o Sistema de Educação Corporativa, na visão de Margherita e Secundo (2011) e de Freire et al. (2016b), tem passado por estágios de amadurecimento, ou seja, de evolução ao longo da história da educação para o trabalho no âmbito organizacional, conforme a representação da Figura 5:

Figura 5 - Estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa

1º	2º	3º	4º	5º	6º
Departamento Treinamento	Plataforma e-learning	Educação Corporativa	Universidades Corporativas	Stakeholder University	Universidade Corporativa em Rede ©
1. ALCANCE direcionado aos atores internos.	1. ALCANCE direcionado aos atores internos.	1. ALCANCE direcionado aos atores internos.	1. ALCANCE direcionado aos atores internos e externos da cadeia produtiva.	1. ALCANCE direcionado aos atores internos e externos amplos da cadeia produtiva.	1. ALCANCE direcionado aos atores internos e externos amplos da cadeia produtiva.
2. Baixa INTERCONEXÃO	2. Média/Alta INTERCONEXÃO	2. Média/Alta INTERCONEXÃO	2. Média/Alta INTERCONEXÃO	2. Alta INTERCONEXÃO	2. Alta INTERCONEXÃO
3. Reconhecimento do Capital Humano	3. Reconhecimento do capital humano e SOCIAL.	3. Reconhecimento do capital humano, relacional e SOCIAL.			
4. Baixo uso de TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO.	4. Alto uso de TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO	4. Alto uso de TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO	4. Alto uso de TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO	4. Alto uso de TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO	4. Alto uso de TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO
5. FOCO Estreito para a TAREFA.	5. FOCO Estreito para a TAREFA.	5. FOCO Estreito para a TAREFA.	5. FOCO da TAREFA para a Gestão e estratégia.	5. FOCO na TAREFA, Gestão e estratégia.	5. FOCO na TAREFA, Gestão e estratégia.
6. NÍVEL de cursos livre	6. Inclui a Universidade Acadêmica para certificação de disciplinas e cursos	6. Inclui a Universidade Acadêmica para certificação de disciplinas e cursos			
7. Sem alinhamento entre ESTRATÉGIA de negócios e de aprendizagem	7. Sem alinhamento entre ESTRATÉGIA de negócios e de aprendizagem	7. Com alinhamento entre ESTRATÉGIA de negócios e de aprendizagem	7. Com alinhamento entre ESTRATÉGIA de negócios e de aprendizagem	7. Com alinhamento entre ESTRATÉGIA de negócios e de aprendizagem	7. Com alinhamento entre ESTRATÉGIA de negócios e de aprendizagem
			8. Institucionaliza uma cultura de aprendizagem	8. Institucionaliza uma cultura de aprendizagem	8. Institucionaliza uma cultura de aprendizagem
				9. Alta interação dos atores com foco na integração de pesquisas, desenvolvimento de competências e GC;	9. Alta interação dos atores com foco na integração de pesquisas, desenvolvimento de competências e GC;
				10. Atores fixo e de longo prazo	10. Atores fixo e de longo prazo, mas aberta a fluidez na entrada e saída dos atores
				11. Utiliza a aprendizagem em REDE fundadas nas relações e interações por meio da colaboração.	11. Utiliza a aprendizagem em REDE fundadas nas relações e interações por meio da colaboração.
					12. GC como disciplina transversal às ações de UC;
					13. EC como estratégia para a Instrumentalização da UC
					14. UCR como unidade formadora de memória da rede.

Fonte: Freire et al. (2016b, p. 3).

Nas subseções a seguir, são detalhados os conceitos de cada estágio de evolução do SEC.

3.2.1 Departamento de Treinamento

O Departamento de Treinamento teve início na década de 1920, período em que a educação no trabalho era marcada pelo foco em treinar o profissional para o desempenho da sua tarefa e em propiciar maior produtividade para a organização. É considerado o modelo tradicional de treinamento, por ter foco em treinar habilidades e competências específicas somente para os funcionários. É realizado em sala de aula e não utiliza práticas, ferramentas, nem recursos tecnológicos para integração e interconexão entre os participantes. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016b). Nesse contexto, as ações de treinamento não estão articuladas às estratégias de negócio e aprendizagem da organização. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009). Ao longo do tempo, as empresas passaram a perceber que esse modelo de educação para o trabalho é limitado e ineficaz para garantir sustentação e diferencial competitivo no mercado. (FREIRE et al., 2016b).

Para Allen (2010), o Departamento de Treinamento tem foco nos processos táticos e operacionais, ou seja, possui como principal objetivo fornecer treinamentos específicos de curta duração aos colaboradores da empresa. Assim, busca melhorar a produtividade e os resultados da organização.

O estudo realizado por Kraemer (2018, p. 67) apresenta a visão de diversos autores para definir o estágio de Departamento de Treinamento:

O Departamento de Treinamento é caracterizado pelo conjunto de procedimentos formais que uma empresa utiliza para facilitar a aprendizagem (MCGEHEE; THAYER, 1962). Nesse estágio, a aprendizagem é vista como a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes que resultam em melhor desempenho (GOLDSTEIN, 1980) e está relacionado ao comportamento no trabalho (WEXLEY, 1984; MEISTER, 1999), de maneira a contribuir na tarefa, na execução das atividades da organização (MEISTER, 1999; FREIRE *et al.*, 2016b). Os eventos educacionais são de curta ou média duração (ABBAD; VARGAS, 2007), geralmente organizados em forma de catálogos (EL-TANNIR, 2002). O treinamento pode ser composto pelos subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento e avaliação (ABBAD; VARGAS, 2007), ou simplesmente se basear na satisfação das necessidades dos gestores e trabalhadores (PRINCE; ALLISON, 2003). (KRAEMER, 2018, p. 67).

As ações desenvolvidas no Departamento de Treinamento são definidas a partir das características citadas por Meister (1999), apresentadas no Quadro 12:

Quadro 12 - Características do modelo Departamento de Treinamento

Características	
Foco	Reativo
Organização	Fragmentada e descentralizada
Alcance	Tático
Responsabilidade	Pouco ou nenhum
Responsável	Diretor de treinamento
Público-alvo	Ampla e limitado (funcionários internos)
Corpo docente	Instrutores, professores, consultores externos
Local	Prédio/estrutura física
Metodologia	Aprender ouvindo
Frequência	Evento único, curta duração
Conteúdo	Específico para qualificação técnica
Objetivo	Qualificação individual do profissional
Resultado esperado	Aumento das qualificações técnicas dos profissionais
Inscrições	Inscrições abertas
Imagem	Treinamento
Alinhamento às estratégias de negócios da organização	Nenhum

Fonte: adaptado de Meister (1999, p. 22-23).

Na visão Meister (1999) e Eboli (2004), em geral, os departamentos de treinamento são descentralizados e reativos; recebem os pedidos de treinamento por demanda das áreas de negócios; criam o curso específico, com currículo fechado e engessado, e oferecem-nos para os colaboradores, tendo como objetivo a qualificação individual do colaborador – mas com ênfase na tarefa e nos aspectos operacionais. Em geral, são cursos de curta duração, na modalidade presencial, ofertados em sala de aula com a condução de um instrutor/professor, que utiliza o método expositivo, centrado no conteúdo e/ou no docente – o colaborador aprende ouvindo. O objetivo desse modelo é aumentar a habilidade técnica para gerar maior produtividade para a organização, porém não se busca uma relação com as estratégias de negócio da organização. (MEISTER, 1999).

A nomenclatura Departamento de Treinamento passou por um processo de evolução ao longo da história. O processo também é reconhecido por Treinamento e Desenvolvimento, ou pelas iniciais T&D. Em relação às definições dos termos “treinamento” e “desenvolvimento” empregados nesse estágio de evolução do SEC, eles correspondem aos mesmos campos de conhecimento, porém possuem definições um pouco distintas (VARGAS, ABBAD; 2007), as quais são apresentadas de forma breve e resumida a seguir, para se ter uma noção de tais conceitos.

O **treinamento** de pessoas, conceituado pelos pesquisadores McGehee e Thayer (1962 apud KRAEMER, 2018), é compreendido como um conjunto de ações formais que a organização emprega para fomentar a aprendizagem dos seus colaboradores, desde a aquisição de habilidade motora a até mesmo um conhecimento técnico aprofundado, com o intuito de contribuir para a melhora dos resultados operacionais da tarefa do profissional e, conseqüentemente, para os resultados da organização. De modo geral, o treinamento é ofertado pelas organizações de forma planejada para oportunizar o aprendizado dos seus colaboradores (WEXLEY, 1984), com a finalidade de identificar as necessidades e carências de conhecimento dos funcionários para que desempenhem melhor sua tarefa no trabalho. O modelo também é utilizado para treinar o profissional para exercer nova função ou manusear novos equipamentos e tecnologias na atividade laboral. (BORGES-ANDRADE; ABBAD, 1996).

Na visão de Hinrichs (1976 apud BASTOS, 1991), o **treinamento** de pessoas é definido como qualquer procedimento promovido pela organização, por meio de um processo sistêmico e intencional, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos profissionais e contribuir para atingir os resultados organizacionais. O autor complementa que o conceito empregado para definir aprendizagem refere-se à mudança de comportamento por meio da experiência adquirida no treinamento. Por sua vez, o comportamento pode ser considerado uma habilidade motora, cognitiva ou interpessoal. Assim, a atividade de treinamento pode ser percebida como um processo para melhorar ou adquirir uma habilidade para determinada função ou tarefa dentro da organização. Complementando esses aspectos, Eboli (2004) afirma que o treinamento tem como objetivo ampliar o desempenho individual do profissional para uma tarefa específica no trabalho e, em geral, tem o alcance de curto prazo.

Em contrapartida, o conceito de **desenvolvimento** possui características mais amplas em relação ao treinamento, por proporcionar aprendizagem para o indivíduo

de modo geral, e não exclusivamente para a execução da sua tarefa. (SALLORENZO, 2000 apud VARGAS, ABBAD; 2007). Tem como objetivo desenvolver o profissional em nível de carreira, para atuar em novas e futuras funções, tendo abrangência também de médio prazo. (EBOLI, 2004).

O termo “desenvolvimento de recursos humanos” foi apresentado por Nadler em 1969 ao meio empresarial; porém não teve aceitação logo de início, sendo pouco disseminado. (VARGAS, ABBAD; 2007). O conceito de **desenvolvimento** remete às atividades ofertadas pela organização que promovem o crescimento pessoal dos profissionais, podendo ou não gerar resultados exclusivos para melhorar o desempenho da atividade atual do colaborador. (NADLER, 1984 apud BORGES-ANDRADE, ABBAD, 1996).

Vargas e Abbad (2007, p. 145) assim definem desenvolvimento:

Desenvolvimento – Refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apoiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Gera situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso constituem-se apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.

Para Zerbini e Abbad (2010), a definição de desenvolvimento trata-se da ação demandada por determinada organização, voltada para o crescimento pessoal e profissional do colaborador, e não necessariamente vinculada à sua atividade atual.

Em vista dos conceitos abordados nesta seção, percebe-se que, nesse primeiro estágio de evolução do SEC, a própria organização empresarial é o agente promotor das ações de educação para o trabalho – seja de **treinamento** para melhorar a aprendizagem do profissional no desempenho da sua tarefa a curto prazo; seja em ações de **desenvolvimento** pessoal e profissional para a carreira do colaborador, a médio prazo. Contudo, nesse estágio, as ações de treinamento e desenvolvimento são totalmente presenciais, contando-se com uma estrutura física para sua realização, sem se fazer uso de tecnologia e possibilitando pouca conexão com os participantes. Devido a essas lacunas, surge o próximo estágio de evolução do SEC: a Plataforma E-Learning.

3.2.2 Plataforma E-Learning

A Plataforma E-Learning ainda apresenta algumas das características do primeiro estágio, como: foco na tarefa; alcance limitado aos colaboradores; objetivo de geração de maior produtividade para a empresa; e impossibilidade de alinhamento estratégico aos negócios da organização. No entanto, diferencia-se do estágio precedente pelo incremento do uso das tecnologias e pelas práticas de integração entre os envolvidos. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016b).

Segundo Uden e Damiani (2007), o termo *e-learning* significa aprender por meio de tecnologias, usar a tecnologia a favor do aprendizado. Nesse estágio, o *e-learning* pode ser considerado como uma plataforma de aprendizagem com uso de tecnologias colaborativas para ofertar educação a distância (EAD), em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Possibilita atingir um maior número de participantes e proporciona maior interconexão, ou seja, promove integração, inclusão e interatividade entre os sujeitos. Nesse modelo, o uso da tecnologia proporciona aos participantes maior flexibilidade em relação aos horários e locais de estudo, considerando a disponibilidade de cada colaborador. O alcance da Plataforma E-Learning atinge os públicos internos na organização, os colaboradores. Além disso, o foco do modelo é de baixo a médio, direcionando-se à tarefa. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016a; FREIRE et al., 2016b).

A Educação a Distância, na visão de Maia e Mattar (2007), é uma modalidade de educação baseada na relação entre tutores e alunos separados fisicamente. A interatividade acontece a partir de ferramentas tecnológicas de comunicação e de diversos recursos didáticos. Pode-se incluir nessa definição os seguintes pontos considerados como características da EaD:

- a) Separação no espaço: separação geográfica e espacial entre o emissor e o receptor – ou seja, os participantes não estão no mesmo local físico.
- b) Separação no tempo: separação temporal dos participantes, alunos e tutor. O aluno se organiza para realizar os estudos de acordo com sua disponibilidade. Pode haver atividades síncronas (em tempo real), em que será necessário o agendamento do horário; porém, geralmente, as atividades são assíncronas (ocorrem a qualquer tempo).

- c) Planejamento: requer o planejamento do conteúdo e dos recursos, bem como acompanhamento e supervisão da aprendizagem por tutores e professores.
- d) Tecnologias de comunicação: a relação entre o tutor e os alunos passa a ser mediada pela tecnologia, utilizando-se diversas ferramentas de comunicação: internet, telefone, rádio, áudio, vídeo, CD, DVD, televisão, *e-mail*, tecnologias interativas, grupos de discussão, *chats*, plataformas de aprendizagem, entre outros.
- e) Autonomia e interação: a proposta da EaD confere autonomia ao aluno para autoprogramar os seus estudos, porém considera que a ideia de interação faz parte do processo de aprendizagem. Assim, é necessário haver comunicação entre o aluno e o ambiente de aprendizagem, entre o tutor e os colegas.
- f) Público: há possibilidade de atingir os mais variados públicos, proporcionando que pessoas de qualquer região geográfica tenham acesso à educação por meio dos recursos tecnológicos da EaD.

Além dos aspectos citados, na EaD, pode haver uma diversidade de possibilidades didáticas com uma pedagogia alicerçada na conectividade, as quais são realizadas, segundo Litto, Formiga e Org (2009), por meio da aprendizagem assíncrona (a interação entre os sujeitos não ocorre com interlocução física e em tempo real); da aprendizagem síncrona (a interação entre os sujeitos ocorre em tempo real); da interatividade (sujeito-máquina); do conhecimento compartilhado ou colaborativo (por meio de redes sociais, fóruns etc); por meio de objetos de aprendizagem (recursos digitais, materiais para dar suporte ao aprendizado); e através do diagnóstico e do mapeamento das competências desenvolvidas (cruzamento dos dados do treinamento com os dados do negócio).

Complementado a visão desses autores, para Schlemmer (2009), a EaD incide em um fluxo de construção e socialização do conhecimento. Qualquer sujeito pode ser promotor da sua aprendizagem em qualquer espaço e tempo, por meio da interação e da colaboração proporcionadas por recursos tecnológicos, incluindo múltiplos materiais e meios de comunicação.

Schlemmer (2009, p. 2) defende que o ambiente de aprendizagem tem forte influência na construção do conhecimento. A autora apresenta as condições necessárias para promoção da aprendizagem em ambientes como esse:

Um ambiente de aprendizagem, deve reunir condições necessárias para que a aprendizagem possa ocorrer, ou seja, precisa disponibilizar acesso a informações em diferentes fontes e meios, promover a interação entre os sujeitos e com o meio, de forma a criar espaços dialógicos que busquem o desenvolvimento da autonomia e da autoria do sujeito, que seja suficientemente provocador/instigador de forma que possibilite ao sujeito estabelecer relações entre o conhecimento construído e as novas informações, criando suas redes de significação para a ampliação do conhecimento.

Na EaD, o uso de Tecnologias Digitais Vituais (TDV) estreitam a relação entre tempo e espaço, substituindo a presença física pela telepresença. Os recursos tecnológicos aproximam o aluno do ambiente de aprendizagem e do tutor, por meio da comunicação e da interação. Nesse âmbito, pode haver intermediação de *softwares* de realidade virtual em 2D e 3D em rede, representação de personagens (avatars) e também videoconferências, que permitem a comunicação por meio de áudio, vídeo e texto. (SCHLEMMER, 2009).

Schlemmer (2009) ainda complementa que a interação trata-se de uma ação em conjunto entre o sujeito e o meio, ou entre os sujeitos, o que gera mudanças nos envolvidos. É nesse contexto de interação e inter-relação, também relacionado a fatores internos e externos, que ocorre o processo de aprendizagem, a construção do conhecimento. Além disso, conforme já referido, a interação mediada por tecnologia pode ser síncrona ou assíncrona, com direcionamento um para um (comunicação apenas entre duas pessoas); um para todos (comunicação de uma para muitas pessoas) e todos para todos (comunicação de muitas para muitas pessoas).

Considerando os aspectos apresentados nesta seção, a aprendizagem mediada pela tecnologia precisa seguir um modelo baseado em interação entre aluno e tutor, bem como entre alunos e alunos, proporcionando interatividade para o desenvolvimento de competências e para a construção da aprendizagem. Ressalta-se que, nesse estágio, as ações de treinamento e desenvolvimento ainda possuem foco na tarefa e não estão diretamente relacionadas às estratégias de negócio e de aprendizagem da organização. Para suprir essa lacuna, surge o próximo estágio de evolução do SEC, atinente à Educação Corporativa, o qual é abordado na próxima seção.

3.2.3 Educação Corporativa

Segundo a visão de Freire et al. (2016b, p. 3), a Educação Corporativa é considerada “uma evolução dos estágios anteriores quanto ao alinhamento estratégico”. Nesse estágio, permanecem as características dos estágios um e dois, porém é acrescido o alinhamento estratégico da organização na elaboração dos programas educacionais promovidos pela empresa. (FREIRE et al., 2016b). As ações educacionais são planejadas a partir das estratégias de negócio da organização, alinhadas aos objetivos organizacionais a serem atingidos. (CASTRO; EBOLI, 2013; Freire et al., 2016b). Alcançam-se profissionais de todos níveis hierárquicos da empresa, com base na gestão por competências, para atingir os objetivos estratégicos da organização. (MEISTER, 1999; EBOLI, 2014).

Como mencionado no início deste capítulo, em diversas bases científicas, os termos Educação Corporativa e Universidade Corporativa são aplicados como equivalentes por alguns autores, como Jeanne Meister, Mark Allen e Marisa Eboli.

Segundo Eboli (2014), o conceito de Educação Corporativa surge no início dos anos 1990 no Brasil, cunhado por Meister (1999). Porém, desde a década de 1950, nos Estados Unidos, existem iniciativas de algumas empresas que constroem uma estrutura educacional para atender ao formato de organização de aprendizagem. Assim, a disseminação do conceito da Educação Corporativa surge a partir da substituição do modelo conceitual do Departamento de Treinamento – também conhecido como o antigo modelo de treinamento nas organizações – pelo novo conceito de Educação Corporativa. (MEISTER, 1999).

Devido à expansão do mercado globalizado e à competitividade acirrada na esfera corporativa, as organizações passaram a ter urgência em se adaptar às mudanças e gerar novas estratégias organizacionais para se manterem sustentáveis e competitivas. Desta forma, percebem a necessidade de mudar a sua forma de preparar seus profissionais, passando a criar uma cultura de aprendizagem ativa e constante no âmbito corporativo, por meio do compartilhamento e da disseminação do conhecimento. Assim, os profissionais aprendem uns com os outros, gerando melhores práticas e inovação para a organização. (MEISTER, 1999).

Segundo Meister (1999), a Educação Corporativa surge como um fenômeno de mudança cultural nas organizações. Para maior compreensão do conceito, o autor apresenta cinco forças essenciais que embasam esse fenômeno: a primeira força é o

modelo da “Organização Enxuta e Flexível”, constituído por processos descentralizados, mais velozes e eficientes, priorizando as necessidades do cliente. A segunda força é a “Economia do Conhecimento”, com aumento da exigência de conhecimentos para se exercer as atividades no trabalho. A terceira força complementa a anterior: trata-se da “Redução do Prazo de Validade do Conhecimento”, por meio da qual se compreende que, na mesma velocidade com que a informação e a tecnologia mudam, os conhecimentos precisam constantemente ser ressignificados. No contexto da quarta força, a “Segurança no Emprego”, a empresa não oferece mais garantia de empregabilidade para o profissional, mas oferece a oportunidade de ele se desenvolver, qualificando-se. Em contrapartida, os profissionais atingem melhores resultados e consolidam seu comprometimento com a empresa. A última força, a “Organização Educadora”, concerne ao suprimento de lacunas da escola e da universidade formal, visto que a EC atua como complemento para a formação permanente da sua força de trabalho. Consequentemente, as forças citadas por Meister resultam em mudanças inovadoras e em diferenciais competitivos nas organizações, ou seja, acarretam o comprometimento da organização com a educação e o desenvolvimento dos seus profissionais. (MEISTER, 1999).

A mudança do modelo tradicional de treinamento para a Educação Corporativa é considerada por Eboli (2014) como um marco importante no meio corporativo, pois mudou a forma de desenvolver os profissionais no contexto organizacional. A EC é considerada uma revolução no modo de formar os profissionais nas organizações, por ter voltado seu foco e força para competências e estratégias de negócio da organização. No modelo pautado no antigo Departamento de Treinamento, o foco estava restrito a treinar o profissional para desempenhar melhor sua tarefa. (EBOLI, 2014). Em contrapartida, na Educação Corporativa, o foco é mais amplo: a preocupação está na aprendizagem organizacional, abrangendo todos os profissionais da organização, com vistas a prover conhecimento e desenvolvimento de competências essenciais a todos os níveis hierárquicos, fundamentando-se o processo na gestão por competências para se atingir os objetivos estratégicos da organização. (MEISTER, 1999; EBOLI, 2014). Sendo assim, essa passagem do antigo modelo de T&D para a Educação Corporativa é considerada por Meister (1999) como uma mudança de paradigma em termos de desenvolvimento de pessoas.

Na visão de Allen (2002), o aspecto principal que diferencia o tradicional modelo de treinamento e a Educação Corporativa está no foco de cada modelo. No

Departamento de Treinamento, o foco está no operacional, em nível tático. Já na Educação Corporativa, o foco está no campo estratégico, relacionando-se à missão organizacional da empresa. Desta forma, a Educação Corporativa promove ações de desenvolvimento dos profissionais, alinhadas às estratégias de negócio da organização para melhorar as capacidades organizacionais.

Corroborando a visão de Allen, Pereira et al. (2006, p. 1) afirmam que “educação corporativa é um veículo eficaz para o alinhamento e desenvolvimento dos talentos humanos de acordo com as estratégias empresariais”. Por sua vez, Eboli (2004), a partir de estudos empíricos e teóricos, conceitua Educação Corporativa como um sistema de formação de pessoas embasado pela gestão por competências, responsável por promover processos e ações de aprendizagem contínuos. O objetivo é desenvolver as competências empresariais e humanas dos profissionais que são consideradas críticas, ou seja, aquelas que diferenciam a empresa no mercado, que estão alinhadas às estratégias de negócio da organização para atingimento dos objetivos, valores e metas organizacionais. Assim, a Educação Corporativa tem como objetivo desenvolver os profissionais não somente para estarem aptos ao trabalho, mas também para ampliarem suas qualificações e vivenciarem a cultura de educação continuada.

Segundo Eboli (2004, 2014), um projeto de Educação Corporativa de sucesso nas organizações precisa estar pautado em princípios e práticas voltadas para as estratégias da organização:

Princípios são as bases filosóficas e os fundamentos que norteiam uma ação, ou seja, são os elementos qualitativos conceituais predominantes na constituição de um sistema de educação corporativa bem-sucedido. São os princípios que darão origem a elaboração de um plano estratégico consistente e de qualidade para que a estratégia se torne realidade, é necessário fazer escolhas organizacionais integradas sob o ponto de vista da cultura, da estrutura da empresa, da tecnologia, dos processos e do modelo de gestão empresarial (em especial o modelo de gestão de pessoas por competências), as quais favoreçam escolhas que transformem esses princípios em ações, práticas, hábitos e exercícios corporativos, capazes de gerar um comportamento cotidiano nos colaboradores, coerente com a estratégia definida. **Práticas** são as escolhas organizacionais que permitem transformar as escolhas estratégicas (competências empresariais) em escolhas pessoais (competências humanas). (EBOLI, 2004, p. 57-58).

A autora (2004) elenca sete princípios básicos e suas práticas para se obter sucesso na criação de programas de Educação Corporativa: Competitividade,

Perpetuidade, Conectividade, Disponibilidade, Cidadania, Parceria e Sustentabilidade. O Quadro 13 apresenta as práticas de cada princípio.

Quadro 13 - Os sete princípios de sucesso de um programa de Educação Corporativa

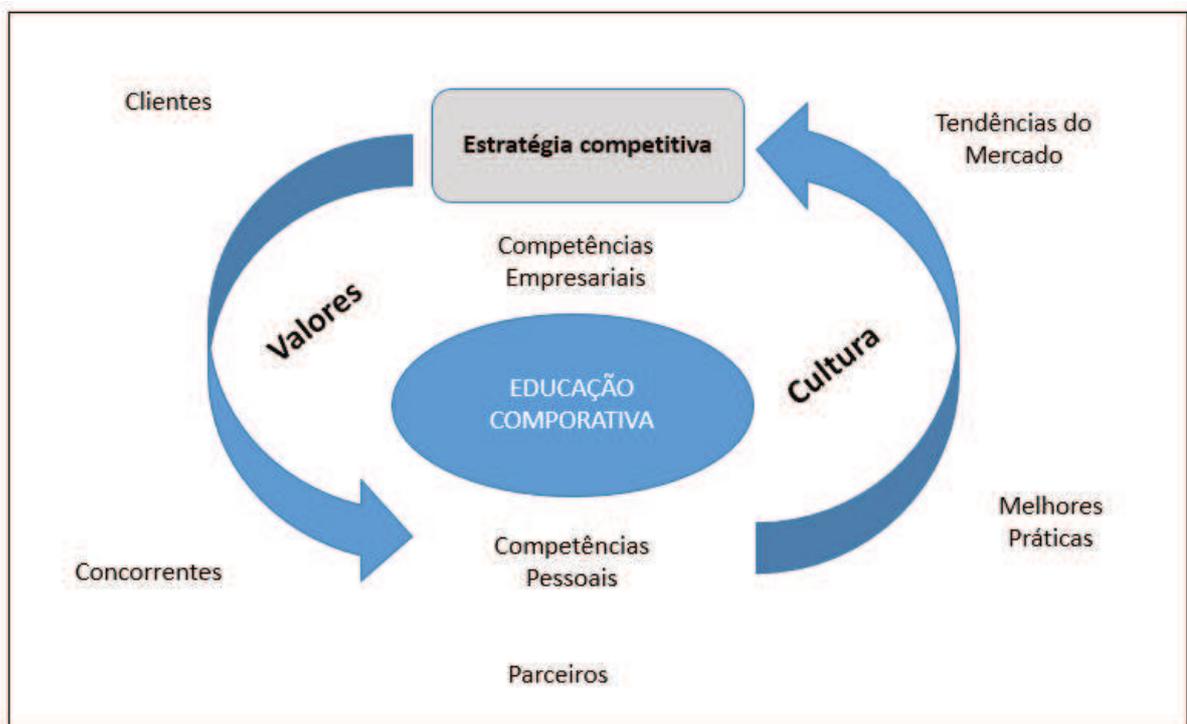
PRINCÍPIOS	PRÁTICAS
Competitividade	Obter o comprometimento e o envolvimento da alta cúpula com os sistemas de educação; Alinhar as estratégias, diretrizes e práticas de gestão de pessoas às estratégias do negócio; Implantar um modelo de gestão de pessoas por competências; Conceber ações e programas educacionais alinhados às estratégias do negócio.
Perpetuidade	Ser veículo de disseminação da cultura empresarial; Responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem.
Conectividade	Adotar e implementar a educação "inclusiva", contemplando o público interno e o externo; Implantar modelo de gestão do conhecimento que estimule o compartilhamento de conhecimentos organizacionais e a troca de experiências; Integrar sistema de educação com o modelo de gestão do conhecimento; Criar mecanismos de gestão que favoreçam a construção social do conhecimento.
Disponibilidade	Utilizar de forma intensiva tecnologia aplicada à educação; Implantar projetos virtuais de educação (aprendizagem mediada por tecnologia); Implantar múltiplas formas e processos de aprendizagem que favoreçam a "aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar".
Cidadania	Obter sinergia entre programas educacionais e projetos sociais; Comprometer-se com a cidadania empresarial, estimulando a formação de atores sociais dentro e fora da organização e a construção social do conhecimento organizacional.
Parceria	Parcerias internas: responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem de suas equipes, estimulando a participação nos programas educacionais e criando um ambiente de trabalho propício à aprendizagem; Parcerias externas: estabelecer parcerias estratégicas com instituições de ensino superior.
Sustentabilidade	Tornar-se um centro de agregação de resultados para o negócio; Implantar sistema métrico para avaliar os resultados obtidos, considerando-se os objetivos do negócio; Criar mecanismos que favoreçam a autossustentabilidade financeira do sistema.

Fonte: Eboli (2004, p. 60).

Eboli (2004) complementa que os sete princípios e suas práticas são norteadores essenciais para a construção de um programa de Educação Corporativa. Assim, eles precisam estar presentes no projeto a ser desenvolvido na organização. Ressalta, ainda, que uma prática pode estar associada a mais de um princípio, em virtude de esses princípios serem dinâmicos e inter-relacionados. Desta forma, uma mesma prática pode ser considerada essencial para os princípios de Competitividade, Perpetuidade, Conectividade, Disponibilidade, Cidadania, Parceria e Sustentabilidade. Vale ressaltar que o sucesso almejado em Educação Corporativa também depende do pensamento dos responsáveis pela construção do projeto, que precisa estar voltado para a qualidade.

No entendimento de Mundim (2004), os programas de Educação Corporativa fazem o elo entre o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais dos colaboradores e a estratégia competitiva da organização. As ações de Educação Corporativa são desenhadas conforme as particularidades de cada empresa; na formulação do programa, são levados em consideração os valores e a cultura organizacional, bem como clientes, parceiros, concorrentes, tendências de mercado e melhores práticas. Assim, a autora apresenta um *framework* contextual da Educação Corporativa, conforme a Figura 6 ilustra.

Figura 6 - Framework contextual da Educação Corporativa



Fonte: Mundim (2004, p. 126).

A autora complementa que os elementos apresentados no *framework* contextual da Educação Corporativa possuem características que sofrem mudanças constantes, por influências internas e externas. Desse modo, esses atributos são considerados mutáveis, pautados pela situação atual dos elementos que constituem o contexto da Educação Corporativa de determinada organização.

Corroborando a visão de contexto da Educação Corporativa, Castro e Eboli (2013, p. 410) explicam:

[...] 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. Naturalmente, isso significa que não há fórmulas prontas. É preciso afiná-los, com ênfase no negócio e no setor de atuação da empresa. E, principalmente, todas as soluções educacionais devem refletir sua cultura organizacional.

Conforme visto nesta seção, o estágio denominado Educação Corporativa possui as diretrizes dos estágios anteriores, com o incremento do alinhamento estratégico (FREIRE et al. 2016b). É considerado um fenômeno de mudança cultural nas organizações (MEISTER, 1999), marcado pela passagem do antigo Departamento de Treinamento para um Sistema de Educação Corporativa pautado pela gestão por competências. (MEISTER, 1999; CASTRO; EBOLI, 2013). As ações educacionais desenvolvidas são arquitetadas com base nas estratégias de negócio da organização, alinhadas a objetivos, metas e valores organizacionais a serem atingidos. (CASTRO; EBOLI, 2013, FREIRE et al., 2016b). No entanto, o alcance das ações da Educação Corporativa se limita a seus atores internos, aos colaboradores da organização. Essa abrangência é ampliada no próximo estágio de evolução – a Universidade Corporativa –, abordado na seção a seguir.

3.2.4 Universidade Corporativa

A Educação Corporativa deixa de ter como foco central a tarefa e como alcance os atores internos da organização. Passa a ser representada por um sistema de aprendizagem com foco em gestão e educação estratégica, com vistas ao desenvolvimento de competências, técnicas e comportamentos, cujo alcance abrange toda a cadeia de valor da empresa – ou seja, atores internos e externos. Esses aspectos devem estar em sintonia com as metas e os objetivos da organização, criando uma cultura corporativa de aprendizagem contínua, assim provocando nos profissionais um anseio de aprender, de conhecer e de transformar seu trabalho e suas carreiras. (MEISTER, 1999, FREIRE et al., 2016b).

Sobre os registros históricos do surgimento da Universidade Corporativa, Kraemer (2018, p. 40) diz que:

Apesar de existirem várias versões para o surgimento, o que temos de consenso na literatura é que no final do século passado e início deste, essas

unidades educacionais em empresas tiveram um grande crescimento, e passaram a ser nomeadas de Universidades Corporativas - UCs. As UCs proliferaram nos Estados Unidos na década de 1990 e na Europa e Ásia na década seguinte (ALLEN, 2014). Meister (1999), que popularizou o nome UC, dizia que esse fenômeno ultrapassaria o número de universidades acadêmicas até o ano de 2010, fato constatado por Chernykh e Parshikov (2016). Além disso, o número de conferências, consultorias e publicações têm crescido continuamente (PATON *et al.*, 2012; PASOS, RUIZ, 2013).

Segundo Meister (1999), a primeira Universidade Corporativa reconhecida tem registro histórico em 1955 – foi criada pela empresa americana General Electric e recebeu o nome de Crontonville. Contudo, somente no final dos anos 1980, o tema despertou o interesse das organizações empresariais, e o modelo foi disseminado. Nesse período, as empresas passaram a compreender que o conhecimento precisava ser renovado constantemente e que somente a escola formal não desenvolvia as competências essenciais para a atuação do colaborador. Assim, a Universidade Corporativa surgiu como um elemento estratégico para a formação e o desenvolvimento dos profissionais.

No Brasil, somente mais tarde, em 1992, surgiu a primeira Universidade Corporativa, da Academia Accor. Ao final dos anos 1990, o conceito se expandiu, e surgiram mais dez Universidades Corporativas no País. A partir do ano 2000, houve uma aceleração da adesão das UCs, ultrapassando-se quinhentas unidades implantadas. (EBOLI, 2004). Esse avanço foi influenciado pela aceleração do mercado e pela globalização, contribuindo para a conscientização da importância da educação como diferencial competitivo para a organização. Assim, cresceu o interesse nas atividades em Educação Corporativa, fator que resultou na adesão de muitas empresas à implantação de UCs próprias. (EBOLI, 2010).

Segundo Rademakers (2005), as Universidades Corporativas surgem como armas estratégicas na acirrada competição entre empresas e mercados em todo o mundo. Assim, a UC é considerada a força motriz que impulsiona a geração de conhecimento e inovação nas organizações.

O termo “Universidade Corporativa” provoca muitas críticas e questionamentos. Os autores Eboli (2004) e Castro e Eboli (2014) esclarecem que essa nomenclatura se trata de uma metáfora para expressar a aprendizagem e a educação no âmbito corporativo. A expressão tem origem nos Estados Unidos, com o objetivo de passar uma imagem importante, respeitosa e de alto nível aos programas de desenvolvimento de competências em Educação Corporativa – ou seja, consiste em uma visão de *marketing*.

Porém, esse estágio de evolução do SEC não se compara a uma universidade tradicional, tampouco se submete às legislações de ensino dos órgãos reguladores. Assim, a UC tem total autonomia na formulação dos seus programas, currículos e cursos. (EBOLI, 2004; CASTRO; EBOLI, 2014).

Na literatura, a Universidade Corporativa tem as seguintes definições, conforme apresentadas no Quadro 14:

Quadro 14 - Definições de Universidade Corporativa

Autores	Definições
Meister (1999, p. 29)	“Universidade Corporativa é um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.
Phillips (1999, p. 1)	"Um processo - e não necessariamente um lugar - onde todos os níveis de empregados, e às vezes clientes e fornecedores, participam de uma variedade de experiências necessárias para melhorar o desempenho no trabalho e aumentar a aprendizagem para o impacto nos negócios".
Morrison e Meister (2000)	Uma universidade corporativa é um portal dentro de uma empresa, através do qual toda a educação tem lugar. É o <i>hub</i> estratégico de uma organização para educar funcionários, clientes e fornecedores. Universidades corporativas alinham as estratégias de uma organização às metas de aprendizagem dos seus públicos.
Allen (2002, p. 29)	"A Universidade Corporativa é uma entidade educacional como ferramenta estratégica designada a apoiar a organização no alcance de sua missão ao conduzir atividades que cultivem a aprendizagem, o conhecimento e a sabedoria, tanto em nível individual como organizacional".
Renaud-Coulon (2008)	Universidade corporativa é um nome genérico dado a estruturas educacionais baseadas em organizações privadas e públicas, comerciais e não comerciais, para ajudar a implementar – através da educação – estratégias da organização em termos humanos, econômicos, financeiros, tecnológicos, sociais e ambientais.
Eboli (2010, p. 144)	“[...] a Universidade Corporativa é um sistema estratégico e integrado de formação de pessoas que requer revisões periódicas”.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Freire (2006a, p. 5-6) e nos autores citados.

Dentre as definições de Universidade Corporativa, destacam-se os conceitos apresentados por Meister (1999, p. 29): “Universidade Corporativa é um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”. A UC é responsável por articular as ações do Sistema de Educação Corporativa para

qualificar a aprendizagem organizacional, alinhada às estratégias da organização. Isso resulta em um diferencial competitivo frente ao mercado.

Meister (1999) ainda complementa que, para se construir uma Universidade Corporativa, não é necessário ter um formato com estrutura física, limitado a paredes, nem contar com a representatividade da figura de um professor. A UC incide em um ecossistema de aprendizado que envolve todos os profissionais de diferentes níveis na organização, os quais desempenham múltiplos papéis. Desta forma, constrói-se o aprendizado em diferentes contextos. Nesse sentido, além do objetivo comum, de elevar os resultados do colaborador na sua atividade corrente, as UCs promovem o desenvolvimento de competências para atividades futuras.

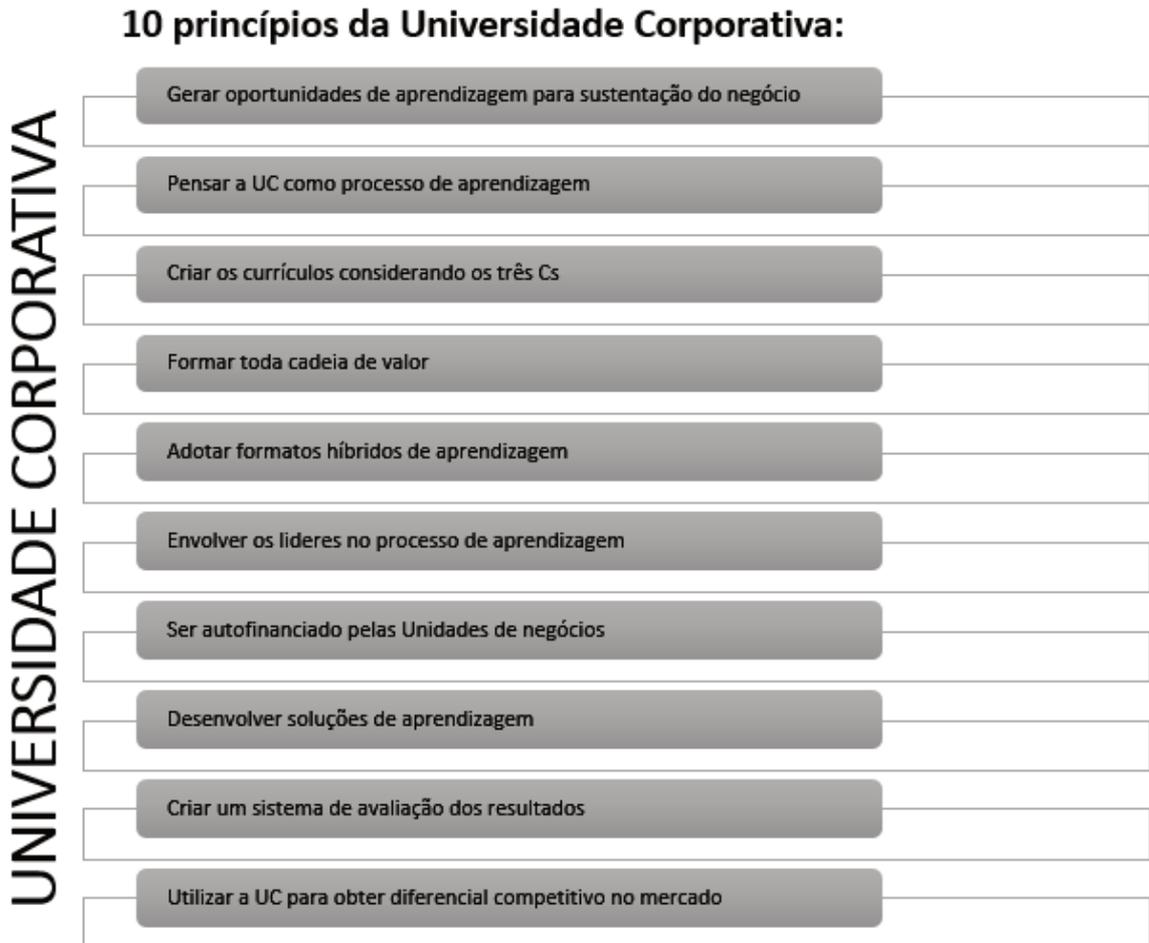
Contudo, uma UC não se restringe somente a qualificar o colaborador interno, visto que as organizações estão expandindo o público-alvo, incluindo todos os envolvidos da sua cadeia de valor – ou seja, colaboradores, parceiros, clientes e fornecedores. Mas é importante ressaltar que a capacitação é voltada para as características e os benefícios do respectivo negócio, alinhando-se à estratégia da organização. Assim, o desenvolvimento da Educação Corporativa tem atualmente um elevado grau de importância e é primordial para a sustentação da vantagem competitiva. (MEISTER, 1999).

Na visão de Allen (2002), a Universidade Corporativa é considerada uma unidade educacional, um instrumento estratégico criado para dar suporte às organizações no processo de desenvolvimento da aprendizagem e de geração de conhecimento organizacional e individual. Ao encontro disso, segundo Eboli (2010, p. 144), “a Universidade Corporativa é um sistema estratégico e integrado de formação de pessoas que requer revisões periódicas”. Portanto, a UC não é apenas um centro de treinamento comum linear: ela é inovadora; representa interconexão, integração e compartilhamento das melhores práticas e ferramentas e do conhecimento na organização, exigindo o envolvimento dos líderes em todas as etapas do projeto. (EBOLI, 2010). Complementando essa visão, Eboli (2014, p. 18) afirma que a Universidade Corporativa tem a missão de “formar e desenvolver os talentos na gestão de negócios, promovendo gestão do conhecimento (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativo e contínuo”.

A UC pode ter inúmeras configurações, dependendo de cada organização. Algumas possuem uma estrutura física; outras adotam o modelo virtual. O mesmo ocorre com o estágio de maturidade: algumas estão iniciando, enquanto outras já

estão consolidadas no mercado. Nesse sentido, embora as UCs tenham estruturas diferentes, moldadas de acordo com cada organização, elas em geral organizam-se em torno de **dez princípios básicos** cunhados por Meister (1999), que norteiam os projetos de concepção de uma UC, conforme apresentado na Figura 7:

Figura 7 - Dez princípios da Universidade Corporativa



Fonte: adaptado de Meister (1999).

Em relação aos programas educacionais da UC, na visão de Meister (1999), os currículos-base desses programas devem contemplar três áreas de desenvolvimento – são os chamados três Cs da Universidade Corporativa:

- a) **cidadania corporativa:** ter consciência da identidade organizacional (cultura, valores, missão e visão da empresa);

- b) **estrutura contextual:** conhecer o negócio (serviços e produtos), clientes, concorrentes e as melhores práticas do mercado relacionados ao negócio da empresa;
- c) **competências básicas do ambiente de negócios:** desenvolver as competências essenciais e específicas para o negócio da empresa – são competências comuns: aprendendo a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de lideranças; e autogerenciamento da carreira.

Os dez princípios da UC descritos por Meister (1999) são diretrizes fundamentais para a implantação de uma Universidade Corporativa.

De modo geral, nesse quarto estágio de evolução do SEC, a UC é diferenciada do estágio anterior da Educação Corporativa, devido ao fato de seu alcance ir além do público interno, dos colaboradores e gestores da organização, pois o modelo abrange toda a cadeia de valor, incluindo parceiros diretos, clientes e fornecedores. (MEISTER, 1999, FREIRE et al., 2016b). Entretanto, na Universidade Corporativa, os parceiros são limitados à cadeia de valor. Já no estágio seguinte de evolução do SEC, o escopo do público-alvo se amplia, passando a considerar todos os parceiros das partes interessadas. Assim, a próxima seção apresenta o quinto estágio de evolução do Sistema de Educação Corporativa: Stakeholder University (SU).

3.2.5 Stakeholder University

Em relação ao quinto estágio do SEC, os autores Margherita e Secundo (2009) propõem um novo modelo de Universidade Corporativa, por meio do conceito de Stakeholder University (SU), que significa “universidade das partes interessadas”. Nesse modelo, o relacionamento com os processos de aprendizagem da Educação Corporativa tem foco amplo na tarefa, na gestão e na dimensão estratégica; o escopo é amplo; e há um alto grau de interconexão, de forma alinhada às estratégias da organização. O alcance atinge os atores internos, os externos e todas as partes interessadas (*stakeholders*) – sejam elas indivíduos, grupos, classes ou sociedade – que se relacionam com a organização e influenciam de alguma forma suas metas e objetivos. Incluem-se também parcerias com universidades tradicionais no processo

de criação do conhecimento humano e social. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016a, 2016b).

Esse estágio tem o objetivo de desenvolver o capital humano e o capital social, por meio de estratégias de aprendizagem coletivas e colaborativas, com ampla interação dos *stakeholders* e com foco na integração de pesquisas, no desenvolvimento de competências estratégicas e na gestão do conhecimento. O modelo Stakeholder University cunhado por Margherita e Secundo (2009) possui três aspectos fundamentais, descritos no Quadro 15:

Quadro 15 - Aspectos determinantes da Stakeholder University

Aspectos Determinantes	Caracterização
Alinhamento Estratégico	Objetivos estratégicos de desenvolvimento do capital humano, por meio de uma forte integração de pesquisa, desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento. Como consequência, a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da estratégia estão constantemente alinhados à estratégia de negócios.
Rede Estendida	Envolvimento estendido de uma ampla gama de <i>stakeholders</i> , reconhecendo a centralidade do desenvolvimento do capital social e dos relacionamentos interorganizacionais, além do capital humano.
Aprendizagem em Rede	Processo de aprendizagem em rede, de criação de conhecimento e de inovação baseado em relacionamentos e interações entre as partes interessadas, por meio de uma nova geração de tecnologias colaborativas de trabalho e de aprendizagem.

Fonte: FREIRE et al. (2016a, p. 11).

A partir das diretrizes da Stakeholder University, surgem os aspectos atinentes à aprendizagem em rede, com foco amplo, alto escopo e alta interconexão, atingindo todas as partes interessadas que estão relacionadas às estratégias de negócios da organização, incluindo parcerias com universidades tradicionais para o desenvolvimento do capital humano e social. O conceito de aprendizagem em rede surge no final da década de 1990, impulsionado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e pela valorização do conhecimento tácito dos *stakeholders*. (MARGHERITA; SECUNDO, 2011). Assim, a aprendizagem em rede consiste no incentivo à colaboração das relações e interações dos *stakeholders*, ou seja, de todas as partes interessadas, por meio de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e de mídias do conhecimento colaborativas. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016a). Nesse sentido, para que a Universidade Corporativa atinja o estágio de Stakeholder

University, é preciso que ela tenha incluído em seus princípios os aspectos determinantes da aprendizagem em rede, que constituem a identidade da universidade das partes interessadas. (FREIRE et al., 2016a).

Como evolução desse modelo, nasce a Universidade Corporativa em Rede (UCR), que constitui o sexto estágio de evolução do SEC, conforme é apresentado na próxima seção.

3.2.6 Universidade Corporativa em Rede

Recentemente, em 2016, a Educação Corporativa avançou para o sexto estágio de evolução: a Universidade Corporativa em Rede. Essa nova modelagem é concebida por Freire et al. (2016a), e seu foco está no alinhamento estratégico de todos os *stakeholders*, de maneira a desenvolver a aprendizagem coletiva. Esse estágio também inclui parcerias com universidades tradicionais no processo de criação do conhecimento.

De modo geral,

A Universidade Corporativa em Rede (UCR) – se apresenta como um processo transversal à organização, tendo o objetivo de promover a aprendizagem coletiva de conhecimentos essenciais para o sucesso da estratégia organizacional, em todos os seus níveis estruturais – operacional, tático e estratégico, bem como de todos os interessados em seus resultados, ou seja, seus *stakeholders*. (FREIRE et al., 2016a, p. 16).

A Universidade Corporativa em Rede mantém os princípios da Stakeholder University, mas com o incremento no foco: as ações educacionais vão além do desenvolvimento do capital humano e do capital social, expandindo-se para o capital relacional, por se entender que o desenvolvimento humano e o social estão condicionados às relações entre indivíduos, grupos, organizações e sociedade. A UCR possui forte apelo ao uso das ferramentas de gestão do conhecimento e às parcerias com redes de universidades tradicionais para criação de valor a todos os *stakeholders*. (FREIRE et al., 2016b).

Para Freire et al. (2016b, p. 6) “a UCR pode ser considerada um ambiente inteligente de educação continuada, não necessariamente em meio físico, que gerencia e institucionaliza uma cultura de aprendizagem em rede”. Deste modo, a UCR pode ter diversas configurações, porém deve ser capaz de desenvolver a aprendizagem coletiva, os conhecimentos essenciais para o atingimento dos objetivos estratégicos

organizacionais em todos os níveis (operacional, tático e estratégico), relacionando-se com todos os *stakeholders* (indivíduos, grupos ou organizações).

Ao se pensar em uma estruturação para a Universidade Corporativa em Rede, pode-se iniciar pela definição da **estratégia da UCR** – a qual deve estar alinhada às estratégias organizacionais –, seguida da definição dos **objetivos da UCR**. (FREIRE et al., 2016a). A partir dos estudos e conceitos de aprendizagem em rede abordados por Freire et al. (2016a), foram definidas diretrizes fundamentais para a construção da identidade da UCR. Nesse contexto, são considerados: filtros para tomada de decisão, definição das estratégias e constituição da estruturação da UCR. Para isso, os autores elencados no Quadro 16 apresentam sete diretrizes da UCR e suas características:

Quadro 16 - Diretrizes e características para uma Universidade Corporativa em Rede

(continua)

Características	Diretriz	Referência teórica
a) Treinamento/formação operacional b) Treinamento/formação e desenvolvimento gerencial e de lideranças executivas c) Cursos que permitem obter alguns créditos universitários d) Pacote de cursos que permite obter diploma na universidade	1. NÍVEL DE ATIVIDADES ENVOLVIDAS	Allen, 2002
e) Escola - foco na tarefa - objetivo de melhorar a eficiência do indivíduo f) Colégio - foco na entrega - objetivo de alinhar as metas organizacionais com competências individuais g) Universidade - foco no desenvolvimento do capital humano - objetivo de cocriar e coproduzir para a implantação da estratégica	2. FOCO ESTRATÉGICO DO PROGRAMA	Rademakers; 2005
h) Competência e desenvolvimento i) Gestão da mudança j) Cliente externo (cliente final, usuário, cidadão) k) Negócios estratégicos l) Pesquisa acadêmica	3. FOCO ESTRATÉGICO DA UC	Margherita e Secundo (2009)
m) Departamento de Treinamento n) Plataforma E-Learning o) Universidades Corporativas p) Stakeholder University	4. ARQUÉTIPOS DE UC	

(conclusão)

Características	Diretriz	Referência teórica
------------------------	-----------------	---------------------------

q) Alinhamento e execução r) Desenvolvimento de habilidades para suportar as necessidades de negócio s) Aprendizagem e avaliação de desempenho t) Parceria com a academia e tecnologias de apoio à aprendizagem	5. FATORES PARA EXECUÇÃO DE UC	Abel e Li (2012)
u) Generalista v) Administrativa w) Operacional	6. ABRANGÊNCIA DO CONTEÚDO OFERTADO	Antonelli, Cappiello e Pedrini (2013)
x) Memória organizacional: foco em conteúdo - foco em processo	7. GESTÃO DO CONHECIMENTO	Freire et al. (2012)
y) Identificação do conhecimento crítico z) Processos de GC aa) Estratégias de TIC bb) Técnicas de comunicação cc) Sistemas de conhecimento dd) Governança do conhecimento - aprendizagem e liderança		Pacheco et al. (2012)

Fonte: Freire et al. (2016a, p. 14-15).

As sete diretrizes da UCR – nível de atividades envolvidas, foco estratégico do programa, foco estratégico da UC, arquétipos de UC, fatores para execução de UC, abrangência do conteúdo ofertado e gestão do conhecimento – dão origem aos fundamentos estratégicos da UCR para promoção da aprendizagem em rede, que, incorporados na sua configuração, são definidos por Freire et al. (2016a) da seguinte forma:

- a) **alcance de todos os *stakeholders*** do ecossistema organizacional, em todos os níveis – operacional, gerencial ou estratégico –, sejam indivíduos, grupos, comunidades ou sociedades, incluindo universidades tradicionais e institutos;
- b) **ambiente de aprendizagem** coletivo, voltado aos interesses e expectativas de todos os *stakeholders*;
- c) **ações educacionais** por meio de treinamento, Educação Corporativa e aprendizagem em rede, alicerçadas nos princípios da gestão do conhecimento e com foco no desenvolvimento do capital humano e social;
- d) **conteúdo** com abrangência nos níveis operacional, administrativo e generalista, mas sempre se relacionando à estratégia organizacional;
- e) **alto nível de conectividade** para estimular a cooperação e a confiança entre os *stakeholders*, com vistas ao desenvolvimento de valor e do capital social;

- f) **parcerias com universidades tradicionais** e institutos de pesquisa para certificação de diplomas ou obtenção de créditos em disciplinas;
- g) **criação e cocriação** de valores aos *stakeholders*.

Desta forma, as diretrizes e os fundamentos da UCR descritos por Freire et al. (2016a) consistem em um modelo de configuração para implantação de uma Universidade Corporativa em Rede.

Para concluir, vale pontuar que a visão do modelo de Universidade Corporativa em Rede cunhado por Freire et. al. (2016), considerado o mais contemporâneo, diferencia-se dos demais estágios do SEC pelo forte apelo à aprendizagem em rede, bem como ao desenvolvimento do capital humano, social e relacional de todos os *stakeholders* do ecossistema organizacional. Além disso, por intermédio dos princípios da gestão do conhecimento, a UCR estimula também o fortalecimento de parcerias com universidades tradicionais e institutos de pesquisa.

Conforme visto neste capítulo, cada estágio do SEC tem dependência do estágio antecessor, ou seja, mantém as características do estágio anterior, assim atingindo um nível de maturidade em determinado estágio. Em outras palavras, para avançar na evolução do estágio do SEC, conservam-se as características do estágio anterior e se realiza o incremento das novas características que singularizam o estágio seguinte. (FREIRE et al., 2016b).

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Após a apresentação do embasamento teórico que sustenta este trabalho, apresenta-se, neste capítulo, a metodologia da pesquisa, descrevendo-se os métodos adotados e os principais aspectos desse delineamento, quais sejam, os instrumentos de coleta de dados, as etapas da pesquisa e os perfis dos participantes.

4.1 DELINEAMENTO

Esta pesquisa busca compreender os modelos de Sistema de Educação Corporativa, por meio dos estágios de evolução do SEC, e identificar em qual estágio de maturidade a organização objeto do estudo se encontra. A partir disso, propõem-se recomendações para adoção de um modelo de SEC, dentre os construtos existentes, que proporcione maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a aprendizagem organizacional no campo empírico da pesquisa.

No que diz respeito ao objetivo do trabalho, a investigação tem características de uma pesquisa **descritiva**, por descrever o objeto da pesquisa por meio da identificação do estágio de evolução do Sistema de Educação Corporativa no contexto atual. Segundo Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nessa perspectiva, procura-se identificar a assiduidade com que um fenômeno ocorre, no que diz respeito a suas características, causas e relações com outros aspectos – porém, o pesquisador não interfere no objeto de pesquisa: apenas o descreve. (BARROS; LEHFELD, 2004).

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 102),

Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis das pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeter a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam.

Em relação ao seu objetivo geral, o trabalho possui características de um **estudo de caso**, pois a investigação é realizada em uma única organização, pertencente ao setor privado do segmento de Tecnologia da Informação. O estudo de caso consiste na investigação profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, de

maneira que tal exploração permita seu amplo e detalhado conhecimento. (GIL, 2002, p. 54). Assim, nesse tipo de investigação, objetivo é ter a visão global do problema, ou identificar os fatores que o influenciam. (GIL, 2002).

Complementando esse aspecto, Gil (2002, p. 54) explica que o estudo de caso pode ser adotado com diferentes objetivos, conforme segue:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Considerando tais aspectos, esta pesquisa tem os seguintes propósitos: explorar e descrever o Sistema de Educação Corporativa da organização pesquisada; analisar as referências bibliográficas em relação aos estágios de evolução do SEC; e formular recomendações para propor a adoção de um modelo de SEC, dentre os construtos existentes, que proporcione maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a aprendizagem organizacional.

Quanto à sua natureza, esta pesquisa, por descrever as experiências vivenciadas no *habitat* corporativo, classifica-se como **qualitativa**, em virtude de suas características descritivas, bem como por concentrar-se no processo de investigação. Seu ambiente natural é a fonte de dados, e seus resultados são construídos a partir das informações extraídas ao longo do estudo. (GIL, 2002).

Para a etapa de **coleta de dados**, neste trabalho, utilizou-se os instrumentos de coleta: questionário e entrevista. O **questionário** com questões fechadas, conforme apresentado na seção 4.2.2 Etapa 2: Planejamento, no quadro 19 – Instrumento de avaliação da maturidade do SEC e consta no Apêndice A - Questionário. Também foi aplicado a **entrevista individual**, a partir de um roteiro estruturado, aplicada as mesmas questões do questionário, citado anteriormente. Utilizou-se o recurso de gravação de áudio para transcrição posterior, (ROESCH, 1996; MARCONI; LAKATOS, 2006).

Após a coleta dos dados, o conteúdo foi analisado. Essa etapa analítica não foi regida por um método específico, pois teve o objetivo de compreender criticamente o

sentido das respostas. (BARDIN, 2006). Desta forma, a análise do conteúdo foi realizada por meio da compreensão das narrativas das entrevistas, das respostas dos questionários, da observação direta e também do embasamento teórico.

A construção das etapas do estudo de caso tem características flexíveis: o processo não está engessado em um *framework* único, por não haver um consenso entre os pesquisadores quanto a um modelo padrão a ser seguido no desenvolvimento da pesquisa, pois acredita-se que, no que concerne a estudos de caso, cada contexto tem suas particularidades. Sendo assim, Gil (2002) com base nos estudos de Robert K. Yin e Robert E. Stake apresenta as etapas da pesquisa, conforme o Quadro 17:

Quadro 17 - Etapas do estudo de caso

Etapa	Descrição
Etapa 1: formulação do problema	Definição da indagação que se deseja responder ao final da pesquisa – pode ser considerada a uma lacuna no conhecimento da área pesquisada.
Etapa 2: definição da unidade-caso	Definição dos limites do objeto de pesquisa num contexto definido. Podem ser considerados um indivíduo, uma organização, uma comunidade, um grupo, um processo ou um produto.
Etapa 3: determinação do número de casos	Definição da quantidade de casos a serem pesquisados, podendo ser apenas um caso ou múltiplos casos.
Etapa 4: elaboração do protocolo	Desenvolvimento de um documento com a descrição dos instrumentos de coleta de dados que serão utilizados na pesquisa e definição do roteiro a ser adotado na aplicação.
Etapa 5: coleta de dados	Realização da coleta dos dados, aplicando os instrumentos definidos.
Etapa 6: avaliação e análise dos dados	Análise e interpretação dos dados coletados.
Etapa 7: preparação do relatório	Desenvolvimento de um documento em geral de natureza qualitativa, elaborado em forma de narrativa, que possui flexibilidade no formato de apresentação; de modo geral, o registro contém a apresentação do problema, a metodologia empregada, os resultados obtidos e as conclusões.

Fonte: Adaptado de Gil (2002).

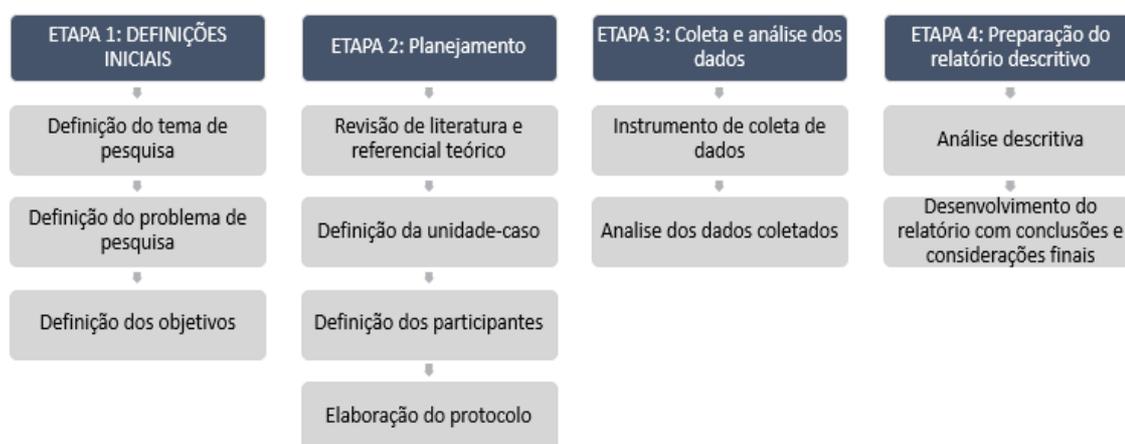
Nessa perspectiva, a pesquisadora teve a intenção de se apoiar na proposta metodológica de Gil (2002) para definir a estrutura do estudo de caso realizado nesta pesquisa.

Na próxima subseção, descreve-se o desenvolvimento de cada etapa da investigação.

4.2 DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA

Conforme referido na seção anterior, o desenvolvimento analítico da pesquisa segue o método de estudo de caso, adaptado de Gil (2002) e estruturado em quatro etapas, conforme apresentado na Figura 8:

Figura 8 - Etapas da pesquisa em estudo de caso



Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (2002).

Conforme esse método, a **etapa 1, definições iniciais**, busca identificar e definir o tema de pesquisa, para então formular um problema ou indagação a ser respondida, por meio dos objetivos geral e específicos. Na **etapa 2, planejamento**, realiza-se a revisão sistêmica de literatura: consultam-se bases de dados e artigos científicos; e busca-se referencial teórico em livros e artigos para o entendimento do tema e para o embasamento teórico. Também se define a limitação do estudo, por meio da escolha da unidade-caso e do estabelecimento do número de participantes da amostra que será investigada. Por fim, cria-se o documento de protocolo, com a descrição dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa; e define-se seu roteiro de aplicação. Na **etapa 3, coleta e análise dos dados**, realiza-se a coleta dos dados e se aplicam os instrumentos; bem como se analisam e interpretam os dados coletados. E, por fim, a **etapa 4, preparação do relatório descritivo**, concerne aos

resultados obtidos na pesquisa; nesse âmbito, desenvolve-se o relatório com as respectivas conclusões e considerações.

Para delinear melhor a estratégia da pesquisa, a seguir, detalha-se cada uma das etapas da investigação.

4.2.1 Etapa 1: definições iniciais

As definições iniciais consistem nos primeiros passos da pesquisa: identificação e definição do tema, do problema de pesquisa e dos objetivos geral e específicos. Para isso, foram realizados levantamentos iniciais de trabalhos científicos já realizados, artigos publicados e livros de autores reconhecidos no tema, bem como sessões de discussão com o orientador. Também houve a contribuição dos professores avaliadores internos e externos na banca de qualificação, que contribuíram para um melhor entendimento dos conceitos e para a revisão do delineamento inicial da pesquisa.

A partir das leituras, percebe-se que os termos Treinamento, Educação Corporativa e Universidade Corporativa, além de outros que remetem a educação no trabalho, são usados muitas vezes como sinônimos, embora possuam conceitos e configurações distintas. Diante disso, a pesquisadora precisou se decidir pelo tema, pelo problema e pelos objetivos que seriam foco deste estudo.

A definição do **tema de pesquisa** – Sistema de Educação Corporativa no contexto de uma empresa de Tecnologia da Informação – foi motivada pela relação profissional da pesquisadora com o campo empírico, em virtude de sua experiência em diferentes papéis na organização relacionados à Educação Corporativa. A autora foi percebendo, ao longo do tempo, diversos *gaps* no processo de formação e desenvolvimento das competências dos profissionais dentro da empresa objeto deste estudo. Nesse contexto, surgiu o anseio em buscar uma qualificação do processo de aprendizagem dos seus profissionais e da sua cadeia de valor, de modo a fomentar melhores resultados e a propiciar mais qualidade aos serviços prestados.

A partir dessa perspectiva, surgiu o **problema da pesquisa**: qual dos estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa pode gerar maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional da empresa investigada?

Desse modo, o trabalho tem como **objetivo geral** realizar um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa no contexto atual, bem como propor a adoção de um modelo de SEC entre os construtos existentes – estágios de evolução – que proporcione maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores de uma empresa do segmento de Tecnologia da Informação. O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (a) compreender os conceitos de aprendizagem, conhecimento e competências no âmbito organizacional; (b) identificar os modelos de Sistema de Educação Corporativa, por meio dos estágios de evolução do SEC; (c) realizar um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa na empresa investigada; (d) apresentar diretrizes norteadoras para atingir a maturidade no modelo do Sistema de Educação Corporativa que tenha maior contribuição à organização pesquisada.

Na próxima seção, apresenta-se o percurso do planejamento da pesquisa.

4.2.2 Etapa 2: planejamento

O planejamento da pesquisa foi realizado em quatro momentos: (a) revisão de literatura e referencial teórico; (b) definição da unidade-caso; (c) definição do número de casos e elaboração do protocolo.

Na busca pela compreensão dos conceitos relacionados ao tema de pesquisa, foi realizada a **revisão de literatura**: pesquisou-se nas principais bases de dados brasileiras, nomeadamente a biblioteca SciELO e os periódicos CAPES. Na busca, foram utilizadas as palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa: “Universidade Corporativa” e “Educação Corporativa” – devido à relação entre os termos, em algumas publicações, ambas têm a mesma definição no que concerne às atividades educacionais no âmbito corporativo. Também foi feita a associação entre esses termos e a expressão “empresa de Tecnologia da Informação” – foi utilizado o critério “palavra exata” para todas as buscas. A pesquisa delimitou as publicações de artigos e trabalhos científicos dos últimos cinco anos, por serem mais atuais. Os resultados da pesquisa e sua análise são apresentados na seção 1.2 do presente trabalho, intitulada “Revisão de Literatura”.

Na mesma perspectiva, para compreensão e definição dos conceitos relacionados ao tema da pesquisa, foi feita a pesquisa do **referencial teórico**,

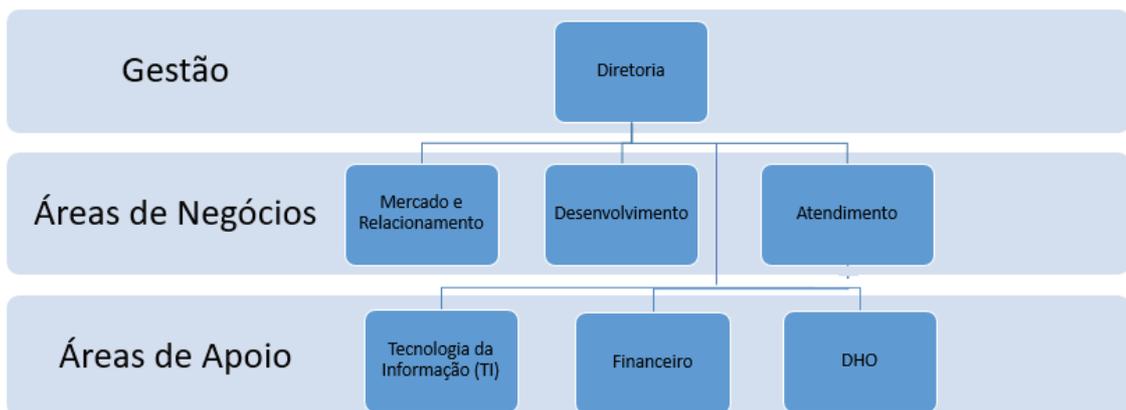
realizando-se a busca em livros físicos e digitais, bem como em artigos de diversas fontes. Para isso, utilizaram-se os recursos da plataforma Google® para pesquisa na web. Com vistas a elucidar os conceitos abordados neste trabalho, o referencial teórico foi organizado em duas temáticas principais:

- a) **Aprendizagem, conhecimento e competência organizacional – princípios:** foram abordados os conceitos de aprendizagem e conhecimento para construção de um entendimento dos princípios epistemológicos, no intento de avançar nos conceitos de aprendizagem organizacional e conhecimento organizacional, para, por fim, chegar aos conceitos de competência e competência organizacional.
- b) **Sistema de Educação Corporativa:** essa temática concerne ao Sistema de Educação Corporativa (SEC), que pode ser considerado como um conjunto das ações, práticas e atividades educacionais desenvolvidas no âmbito organizacional, que tem como o objetivo principal estimular o desenvolvimento de competências críticas humanas e organizacionais alinhadas às estratégias de negócio da organização, exercendo uma função estratégica como diferencial competitivo no mercado empresarial. Neste estudo, optou-se por abordar os conceitos e fundamentos relativos ao SEC na perspectiva de evolução do Sistema de Educação Corporativa; assim, foram explorados os seguintes estágios: Departamento de Treinamento; Plataforma E-Learning; Educação Corporativa; Universidade Corporativa; Stakeholder University e Universidade Corporativa em Rede.

A **definição da unidade-caso** trata das limitações da pesquisa, mais especificamente da população do campo empírico. Quanto a esse aspecto, o estudo abrange uma única empresa do setor privado, do segmento de Tecnologia da Informação, que desenvolve e comercializa o sistema Enterprise Resource Planning (ERP) de gestão educacional. A organização também presta serviços especializados de consultoria de sistemas e negócios. Essa empresa possui trinta anos de experiência no mercado e está sediada na região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul. O quadro funcional constitui-se de cerca de 120 profissionais, distribuídos em três áreas de atuação: gestão, áreas de negócio e áreas de apoio. A gestão da empresa é representada pela diretoria, composta pela diretora, pelos os gerentes e pelos coordenadores das áreas. As áreas de negócios, consideradas áreas produtivas

da organização, são divididas em Desenvolvimento do Produto, que cria novas soluções e sustenta o sistema ERP; Atendimento ao Cliente, que presta atendimento direto aos clientes em nível de negócio e sistema ERP; e Mercado e Relacionamento, que responde pelas estratégias de *marketing* e comercialização da empresa. Já a área de apoio é representada pelo Financeiro; responde pela contabilidade, pelas contas a pagar e pela controladoria. Por sua vez, o Desenvolvimento Humano Organizacional é responsável pelas ações de recrutamento e seleção, pelas ações de Educação Corporativa, pela folha de pagamento, entre outras atividades relacionadas ao desenvolvimento humano. Finalmente, o setor de Tecnologia da Informação é responsável pela infraestrutura tecnológica. A Figura 9 apresenta a estrutura organizacional macro da empresa:

Figura 9 - Organograma 1 - Estrutura organizacional por área



Fonte: Elaborado pela autora; adaptado da intranet da empresa.

A **definição dos participantes** corresponde ao tamanho da amostra da pesquisa, a qual está segmentada em dois grupos, totalizando onze participantes, conforme descrição a seguir:

- a) **Grupo 1:** responsáveis pela implementação do Sistema de Educação Corporativa da empresa e pela gestão das ações educacionais. Esse grupo é composto por **três** profissionais da área de apoio, do setor de Desenvolvimento Humano Organizacional (DHO) e do Financeiro – trata-se de dois analistas e um consultor.
- b) **Grupo 2:** responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação das ações do Sistema de Educação Corporativa. Esse grupo representa a diretoria da

organização, os gestores; é composto por **oito** profissionais que exercem as funções de direção, gerência e coordenação das áreas de desenvolvimento; atendimento; mercado e relacionamento; e tecnologia e informação.

Conforme já referido, os critérios de inclusão da escolha da unidade-caso, a empresa objeto da pesquisa, ocorreu devido à relação profissional da pesquisadora com a organização. Já os critérios adotados para inclusão e exclusão da amostra foram definidos pela pesquisadora e pelo orientador, a partir dos objetivos da pesquisa. Em relação aos participantes da amostra, trata-se de um recorte dos principais envolvidos no planejamento e na execução das ações de Educação Corporativa da organização, considerando-se que a pesquisa tem foco no nível estratégico da empresa. Por outro lado, os critérios de exclusão da escolha da unidade-caso são também devido à relação profissional da pesquisadora com a organização, aspecto que excluiu demais empresas. Em relação ao número de participantes da amostra, quanto ao critério de exclusão adotado, excluíram-se todos os demais atores relacionados à Educação Corporativa no contexto investigado, tais como instrutores, participantes, colaboradores, clientes, parceiros e demais sujeitos.

Em relação aos riscos da pesquisa para os participantes, foram considerados riscos mínimos; porém, também se levou em conta que poderia haver constrangimento por parte dos entrevistados ao responder a entrevista e/ou o questionário, devido ao fato de esses procedimentos estarem atrelados a uma pesquisa acadêmica. Sendo assim, para minimizar o risco, os participantes não foram identificados.

Consideram-se como benefícios para os participantes da pesquisa a contribuição para a melhoria das ações em Educação Corporativa para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores nesse contexto organizacional.

Para fins de formalização, a pesquisa passou por análise do Conselho de Ética da Unisinos, obtendo parecer favorável, sendo aprovada para seguir com os estudos, conforme documento apresentado no Anexo C - Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa. Também foi obtida autorização da Direção da empresa, objeto do estudo, por meio da assinatura da Carta de Anuência, conforme modelo incluído no Anexo A – Carta de Anuência. Por fim, os participantes assinaram e receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), modelo incluído no Anexo B - TCLE.

Por sua vez, a **elaboração do protocolo** consiste em criar um documento com a descrição dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados na pesquisa, bem como em definir o seu roteiro de aplicação. Nesta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas com roteiro pré-definido, aplicadas ao Grupo 1; e o questionário, aplicado aos grupos 1 e 2.

O instrumento de coleta de dados utilizado para identificar em qual estágio de evolução o SEC da empresa pesquisada se encontra é o **questionário**, que serviu como meio para a realização de um **diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa**. A formulação desse recurso teve como base o instrumento de avaliação criado por Kraemer (2018) em seu modelo de maturidade do SEC, que está estruturado em dois níveis de análise: **Visões do SEC e Estágios do SEC**.

Para a definição do nível **Visões do SEC**, Kraemer (2018) buscou fundamentação em Rademakers (2005) e em Margherita e Secundo (2009, 2011). As visões possuem uma perspectiva mais ampla; representam as características gerais do SEC e o objetivo da organização quanto às ações do SEC. Estão segmentadas em três tipos: **Treinamento**, **Alinhamento Estratégico** e **Aprendizagem em Rede**. A visão Treinamento é caracterizada pelas ações convencionais de treinamento para uma tarefa; não possui alinhamento com as estratégias da organização. Já a visão Alinhamento Estratégico é marcada pela relação direta com a estratégia da organização. Por fim, a visão de Aprendizagem em Rede possui características de colaboração e criação de redes; busca gerar valor aos *stakeholders*; e auxilia a criar estratégias para a organização, gerando inovação de forma proativa. (KRAEMER, 2018).

Por sua vez, o nível **Estágios do SEC** consiste nos seis estágios de evolução classificados por Freire et al. (2016b), conforme visto na seção 3.2: Treinamento, E-Learning, Educação Corporativa, Universidade Corporativa, Stakeholder University e Universidade Corporativa em Rede. (KRAEMER, 2018). O Quadro 18 apresenta as características das visões e a relação com os estágios do SEC.

Quadro 18 - Visões e a relação com os estágios do SEC

(continua)

Visão	Características da visão	Relação com os estágios SEC	Características do estágio
Treinamento	Caracterizada por atividades de instrução convencional para os funcionários da organização. Não existe relação direta com a estratégia organizacional, mas apenas indireta e de modo reativo.	Departamento de Treinamento (DT)	A aprendizagem é vista como a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes que resultam em melhor desempenho no trabalho, de maneira a contribuir na tarefa, na execução das atividades da organização. O alcance é restrito aos atores interno da empresa.
		E-Learning (EL)	Possui as mesmas características do DT, com foco na tarefa, porém com o incremento de um componente virtual, com formação a distância através do uso de tecnologias educacionais
Alinhamento Estratégico	Caracterizada pela ligação direta com a estratégia, mas ainda de forma reativa. O objetivo é o de alinhar as competências com os objetivos organizacionais derivando os programas educacionais da estratégia organizacional.	Educação Corporativa (EC)	Além do foco na tarefa, as atividades de treinamento envolvem técnicas e princípios de gestão e se relacionam com a estratégia, desenvolvendo conexões claras com a missão organizacional apoiando o atingimento dos objetivos estratégicos da organização. Os programas de treinamento derivam da estratégia corporativa. O alcance é restrito aos atores interno da empresa.
		Universidade Corporativa (UC)	Também possui uma natureza estratégica, com foco em atingir as metas organizacionais. O alcance vai além dos atores internos, também atinge toda cadeia de valor. Considerado um “guarda-chuva” estratégico que organiza e gerencia a aprendizagem com diferentes programas e currículos implementados, promovendo o desenvolvimento dos indivíduos para melhorar o desenvolvimento das competências e habilidades.

(conclusão)

Visão	Características da visão	Relação com os estágios SEC	Características do estágio
Aprendizagem em Rede	Caracterizada pela colaboração e criação de redes com a preocupação em proporcionar valor aos stakeholders. Possui uma ligação direta com a estratégia de forma proativa, auxiliando a criar a estratégia e promover a inovação.	Stakeholder University (SU)	A aprendizagem é vista como um processo organizacional estratégico, que não é limitado pela empresa, mas surge dentro de uma comunidade de <i>stakeholders</i> através da aprendizagem em rede. A estratégia de aprendizagem é alinhada à estratégia do negócio e a criação de conhecimentos é baseado em relações densas entre os diferentes <i>stakeholders</i> . Há o uso intenso de novas tecnologias colaborativas e são reconhecidas as parcerias com as universidades acadêmicas. Há integração de áreas de negócios e organizações diferentes adotando a colaboração e o trabalho em rede. Há uma ênfase na valorização do conhecimento tácito e no valor criado para os <i>stakeholders</i> não apenas os atores externos da cadeia produtiva, mas também aos diversos outros interessados que se relacionam aos objetivos da organização.
		Universidade Corporativa em Rede (UCR)	Possui as mesmas características da SU, mas diferente no estágio anterior, os diversos <i>stakeholders</i> são incluídos de forma mais fluida. A estratégia de aprendizagem é alinhada à estratégia do negócio e a criação de conhecimentos é baseada em relações densas entre os diferentes <i>stakeholders</i> . Há o uso intenso de novas tecnologias colaborativas, mas utiliza também as ferramentas de Gestão do Conhecimento para ampliar as tecnologias educacionais para o desenvolvimento da rede e é capaz de desenvolver capacidades dinâmicas para a inovação. Também são reconhecidas as parcerias com as universidades acadêmicas.

Fonte: adaptado de Kraemer (2018, p. 105-109, 111).

Portanto, as três visões fundamentam a caracterização de cada estágio em que o SEC pode se encontrar, de acordo com o seu foco. Para avançar em direção a uma visão ou estágio seguinte, as características do anterior precisam ser mantidas, agregando-se as novas características. (KRAEMER, 2018).

O modelo de maturidade do SEC criado por Kraemer (2018) tem como propósito avaliar em qual visão e estágio evolutivo o SEC de uma organização se encontra. Para isso, foi criado um instrumento que consiste na decomposição da descrição de cada estágio de evolução do SEC em afirmações derivadas, que se tornam 24 questões do questionário. Para estruturação das respostas, é utilizada a escala de Likert¹ de cinco pontos, considerando-se as referências: (1) totalmente em desacordo; (2) em desacordo; (3) nem de acordo e nem em desacordo; (4) de acordo; (5) totalmente de acordo. Assim, trata-se de duas respostas negativas, duas afirmativas e uma resposta nem negativa, nem positiva.

Para obter o resultado, é realizada a soma das respostas, que indica o nível de maturidade de cada estágio. Esses níveis estão classificados em cinco categorias de análise: nível 1 – não iniciado: ainda não foram iniciadas as atividades representativas do estágio; nível 2 – iniciado: já existem algumas ações desenvolvidas para esse estágio; nível 3 – em andamento: algumas ações já existem, mas ainda faltam atividades necessárias para se atingir a maturidade; nível 4 – em prontidão: as atividades necessárias para a maturidade estão presentes, mas falta desenvolver estágios anteriores; e nível 5 – maduro: o SEC desenvolve as atividades necessárias para o estágio atual e para os anteriores, demonstrando aptidão para o próximo estágio. (KRAEMER, 2018). A Tabela 1 apresenta a relação entre os níveis de maturidade e os valores médios:

¹ A escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Wikipédia. (ESCALA..., 2011).

Tabela 1 - Relação entre os níveis de maturidade e os valores médios

Nível de maturidade	Valores médios
Nível 1 - não iniciado	1-2
Nível 2 - iniciado	2-3
Nível 3 - em andamento	3-4
Nível 4 - em prontidão	4-5
Nível 5 - maduro	4 -5 (+ estágio anterior)

Fonte: Kraemer (2018, p. 118).

O rótulo de identificação dos participantes da pesquisa, quanto ao preenchimento do questionário, foi representado conforme a seguinte legenda:

- a) P1: participante 1;
- b) P2: participante 2;
- c) P3: participante 3;
- d) P4: participante 4;
- e) P5: participante 5;
- f) P6: participante 6;
- g) P7: participante 7;
- h) P8: participante 8;
- i) P9: participante 9;
- j) P10: participante 10;
- k) P11: participante 11.

Ainda em relação ao instrumento de coleta de dados, o Quadro 19 (vide página seguinte) apresenta o instrumento de avaliação da maturidade do SEC, conforme o modelo proposto por Kraemer (2018).

Quadro 19 - Instrumento de avaliação da maturidade do SEC

(continua)

Visões do SEC	Descrição do estágio do SEC	Afirmativas derivadas	Escala de Likert	Nível de maturidade
Treinamento	<p>Departamento de Treinamento (DT): há um conjunto de procedimentos formais que uma empresa utiliza para facilitar a aprendizagem. A aprendizagem é vista como a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes que resultam em melhor desempenho no trabalho (1), de maneira a contribuir na tarefa, na execução das atividades da organização. Os eventos educacionais são de curta e média duração, geralmente organizados em forma de catálogos. O treinamento pode ser composto pelos subsistemas de avaliação de necessidades (2), planejamento (3) e avaliação (4, 5 e 6) ou simplesmente se basear na satisfação das necessidades dos gestores e trabalhadores. O atendimento é em sala de aula, e os únicos clientes são os funcionários da organização, havendo pouco uso de tecnologias.</p>	<p>1 - A aprendizagem é vista como a aquisição de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes que resultam em melhor desempenho no trabalho; 2 - É realizado um diagnóstico ou levantamento das necessidades de capacitação; 3 - É realizado o planejamento da capacitação, definindo objetivos, técnicas e conteúdo programático; 4 - É realizada a avaliação dos cursos: avaliação de reação avalia a satisfação dos alunos em relação ao curso; 5 - É realizada a avaliação dos cursos: a avaliação da aprendizagem avalia o que foi aprendido, geralmente na forma de testes ou provas; 6 - É realizada a avaliação dos cursos: a avaliação do comportamento avalia os efeitos do treinamento no comportamento no trabalho;</p>	<p>1: totalmente em desacordo; 2: em desacordo; 3: nem de acordo e nem em desacordo; 4: de acordo; 5: totalmente de acordo.</p>	<p>Nível 1: não iniciado Nível 2: iniciado Nível 3: em andamento Nível 4: em prontidão Nível 5: maduro</p>
	<p>E-Learning (EL): possui as mesmas características do anterior, com a diferença de ter um componente virtual, com formação a distância (7) através do uso de tecnologias educacionais. O treinamento é realizado com foco na tarefa e alcança atores internos em diferentes locais (8), mas ainda sem a presença de atores externos.</p>	<p>7 - São oferecidos cursos a distância; 8 - Os cursos a distância alcançam funcionários geograficamente espalhados.</p>		

(continua)

Visões do SEC	Descrição do Estágio do SEC	Afirmativas derivadas	Escala de Likert	Nível de maturidade
Alinhamento Estratégico	<p>Educação Corporativa (EC): há uma mudança substancial, pois se passa a considerar a gestão de competência em vez do sistema de treinamento e desenvolvimento (9). Além do foco na tarefa, as atividades de treinamento envolvem técnicas e princípios de gestão (10) e se relacionam com a estratégia, desenvolvendo conexões claras com a missão organizacional e apoiando o atingimento dos objetivos estratégicos da organização. Os programas de treinamento derivam da estratégia corporativa (11).</p>	<p>9 - É realizada a gestão por competências; 10 - Existem cursos com conteúdo para desenvolver a gestão; 11 - Os cursos são planejados com base na estratégia da organização.</p>	<p>1: totalmente em desacordo; 2: em desacordo; 3: nem de acordo e nem em desacordo; 4: de acordo; 5: totalmente de acordo.</p>	<p>Nível 1: não iniciado Nível 2: iniciado Nível 3: em andamento Nível 4: em prontidão Nível 5: maduro</p>
	<p>Universidade Corporativa (UC): possui uma natureza estratégica, com foco na missão organizacional e em atingir as metas organizacionais, sendo uma ferramenta de gestão de alto nível. Nesse estágio, são alcançados não apenas os funcionários, mas também a alta gestão (12), além de membros da cadeia de valor, como clientes, fornecedores e revendedores (13). Para isso, utiliza-se um conjunto de abordagens particulares, sendo uma espécie de “guarda-chuva” estratégico que organiza e gerencia a aprendizagem com diferentes programas e currículos implementados (14), promovendo o desenvolvimento dos indivíduos para melhorar as habilidades de negócios, o trabalho em equipe, a liderança e o relacionamento com fornecedores e clientes (15), disseminando a cultura organizacional (16) e promovendo o desenvolvimento não só de habilidades profissionais, mas também de habilidades de gestão.</p>	<p>12 - Existem cursos direcionados para o desenvolvimento da alta gestão; 13 - Existem cursos desenvolvidos para o público externo; 14 - Os cursos são orientados por trilhas de aprendizagem; 15 - Os cursos desenvolvem habilidades como liderança e relacionamento com parceiros externos; 16 - Os cursos disseminam a cultura organizacional.</p>	<p>1: totalmente em desacordo; 2: em desacordo; 3: nem de acordo e nem em desacordo; 4: de acordo; 5: totalmente de acordo.</p>	<p>Nível 1: não iniciado Nível 2: iniciado Nível 3: em andamento Nível 4: em prontidão Nível 5: maduro</p>

(conclusão)

Visões do SEC	Descrição do Estágio do SEC	Afirmativas derivadas	Escala de Likert	Nível de maturidade
Aprendizagem em Rede	<p>Stakeholder University (SU): a aprendizagem é vista como um processo organizacional estratégico, que não é limitado pela empresa, mas surge dentro de uma comunidade de <i>stakeholders</i> através da aprendizagem em rede. Há integração de áreas de negócios e organizações diferentes adotando a colaboração e o trabalho em rede como novo paradigma (17). Há uma ênfase na valorização do conhecimento tácito (18) e no valor criado para os <i>stakeholders</i>. Estende-se não apenas aos atores externos da cadeia produtiva, mas também a diversos outros interessados que se relacionam aos objetivos da organização. A estratégia de aprendizagem é alinhada à estratégia do negócio, e a criação de conhecimentos é baseada em relações densas entre os diferentes <i>stakeholders</i> (19). Há o uso intenso de novas tecnologias colaborativas (20), e são reconhecidas as parcerias com universidades acadêmicas para a certificação de cursos.</p>	<p>17 - São formadas redes de aprendizagem, tanto interna quanto externas à organização; 18 - As ações educacionais promovem o compartilhamento de conhecimento do profissional, mesmo aquele não explicitado em documentos e processos, como experiências, por exemplo; 19 - A criação de novos conhecimentos é baseada em relações densas com parceiros externos; 20 - Há uso intenso de tecnologias interativas, que promovem compartilhamento e colaboração entre as pessoas; 21 - Existem parcerias institucionalizadas com universidades acadêmicas para a certificação de cursos.</p>	<p>1: totalmente em desacordo; 2: em desacordo; 3: nem de acordo e nem em desacordo; 4: de acordo; 5: totalmente de acordo.</p>	<p>Nível 1: não iniciado Nível 2: iniciado Nível 3: em andamento Nível 4: em prontidão Nível 5: maduro</p>
	<p>Universidade Corporativa em Rede (UCR): a aprendizagem também é vista como um processo organizacional estratégico em uma comunidade de <i>stakeholders</i>, através da aprendizagem em rede. Mas, diferentemente do estágio anterior, os diversos <i>stakeholders</i> são incluídos de forma mais fluida (22). A estratégia de aprendizagem é alinhada à estratégia do negócio, e a criação de conhecimentos é baseada em relações densas entre os diferentes <i>stakeholders</i>. Há o uso intenso de novas tecnologias colaborativas, mas se utilizam também as ferramentas de gestão do conhecimento para ampliar as tecnologias educacionais para o desenvolvimento da rede (23), e se desenvolvem capacidades dinâmicas para a inovação (24). Também são reconhecidas as parcerias com as universidades acadêmicas.</p>	<p>22 - O Sistema de Educação Corporativa é dinâmico, podendo incluir outros membros externos, de forma fluida; 23 - Há uso de sistemas inteligentes de conhecimento para a coprodução de conhecimentos – coprodução se refere a quando duas ou mais pessoas ou organizações criam novos conhecimentos em conjunto; 24 - Os cursos desenvolvem capacidades dinâmicas para a inovação (capacidades para a organização integrar, desenvolver e reconfigurar competências para enfrentar um ambiente em rápida mudança).</p>	<p>1: totalmente em desacordo; 2: em desacordo; 3: nem de acordo e nem em desacordo; 4: de acordo; 5: totalmente de acordo.</p>	<p>Nível 1: não iniciado Nível 2: iniciado Nível 3: em andamento Nível 4: em prontidão Nível 5: maduro</p>

Fonte: adaptado de Kraemer (2018, p. 96-98, 114-116).

Como complemento ao diagnóstico de maturidade do SEC, também foi adotada a entrevista, para melhor entendimento das ações existentes do Sistema de Educação Corporativa da empresa. Esse instrumento teve um roteiro semiestruturado norteador, com questões abertas e fechadas. As questões norteadoras do questionário foram elaboradas a partir do resultado do questionário aplicado, para melhor entendimento das respostas e validação do diagnóstico.

Vale pontuar que a entrevista partiu dos itens do questionário, conforme surgiu a necessidade de melhor entendimento das respostas, podendo ser utilizado todo o questionário ou algumas das afirmações. Além disso, para complementar o diagnóstico, foi eventualmente solicitado aos entrevistados que falassem livremente sobre as ações educacionais existentes na organização.

A entrevista foi aplicada somente ao Grupo 1, concernente aos responsáveis pela implantação e gestão do Sistema de Educação Corporativa na empresa. Optou-se apenas por essa amostra pelo fato de esses indivíduos serem os responsáveis pelo planejamento e pela gestão do SEC.

O rótulo de identificação dos participantes da entrevista segue a seguinte legenda:

- a) RSEC1: Responsável pelo SEC 1;
- b) RSEC2: Responsável pelo SEC 2;
- c) RSEC3: Responsável pelo SEC 3.

4.2.3 Etapa 3: coleta e análise dos dados

A coleta de dados atinente à etapa de **diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa** ocorreu a partir da aplicação do **questionário** aos grupos 1 e 2, conforme descrito na etapa 2 (planejamento). O questionário foi enviado aos participantes individualmente em formato digital, com o uso do Google Docs¹, recurso de formulários que é acessível por meio de qualquer navegador de internet. As questões foram enviadas aos responsáveis pelas ações de Educação Corporativa e aos gestores da organização; porém, não se solicitou a identificação dos participantes nas respostas, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os envolvidos na pesquisa, sendo garantido total sigilo. A análise dos dados

¹ Disponível em: <<https://docs.google.com>>.

ocorreu a partir do resultado da soma das respostas de cada grupo de afirmações que representa um estágio de evolução do SEC, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Grupo de afirmações por estágio do SEC

Estágio do SEC	Afirmações do questionário (questões)
Departamento de Treinamento (DT)	1 a 6
E-Learning (EL)	7 a 8
Educação Corporativa (EC)	9 a 11
Universidade Corporativa (UC)	12 a 16
Stakeholder University (SU)	17 a 21
Universidade Corporativa em Rede (UCR)	22 a 24

Fonte: Elaborada pela autora.

Após se obter a soma individual de cada grupo de afirmações que compõem cada estágio, foi realizado o cálculo da média das respostas obtidas, para identificar o nível de maturidade do estágio evolutivo do SEC – ou seja, somaram-se as respostas de cada estágio, e dividiu-se o resultado pela quantidade de participantes. A Tabela 3 apresenta as médias equivalentes a cada nível de maturidade (KRAEMER, 2018, p. 118):

Tabela 3 - Valores de referência para análise do nível de maturidade por estágio

Estágio	Nível 1 - não iniciado	Nível 2 - iniciado	Nível 3 - em andamento	Nível 4 - em prontidão	Nível 5 - maduro
DT	6 a 12	13 a 18	19 a 24	25 a 30	25 a 30 (automático)
EL	2 a 3	4 a 5	6 a 7	8 a 10	8 a 10 + DT
EC	3 a 5	6 a 8	9 a 11	12 a 15	12 a 15 + EL
UC	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 25	20 a 25 + EC
SU	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 25	20 a 25 + UC
UCR	3 a 5	6 a 8	9 a 11	12 a 15	12 a 15 + SU

Fonte: Kraemer (2018, p. 118).

Considerando-se os resultados das médias obtidas, a identificação do nível de maturidade do estágio do SEC corresponde ao nível mais avançado alcançado. Porém caso o nível 5 (maduro) não tenha sido alcançado em nenhum dos estágios, isso indica que o estágio do SEC é o Departamento de Treinamento (DT) – nesse caso, o SEC ficará entre os níveis 1 a 3, pois ainda não estará maduro. Observa-se ainda que, ao se atingir a média máxima (4-5) no caso primeiro estágio, DT, não há pré-requisito atinente ao estágio anterior para atingir o nível 5 (maduro), visto que não há estágios prévios ao Departamento de Treinamento. Em contrapartida, para todos os demais estágios, para atingir o nível maduro e avançar para o próximo estágio,

além de se obter a média máxima (4-5) no estágio vigente, também é necessário ter a maturidade no estágio anterior.

A **entrevista**, aplicada somente ao Grupo 1 – responsável pela implantação e pela gestão do Sistema de Educação Corporativa –, foi realizada individualmente, com uso de um roteiro semiestruturado contendo questões abertas e fechadas. A análise dos dados foi descritiva, e as narrativas complementaram o questionário no processo de análise do nível de maturidade dos estágios e dos objetivos estratégicos da organização.

4.2.4 Etapa 4: preparação do relatório descritivo

Nessa etapa, foi realizada análise descritiva dos resultados apurados na etapa 3 – coleta e análise dos dados. Assim, por meio da análise descritiva dos resultados obtidos na aplicação do questionário, complementado pela entrevista, foi possível analisar o nível de maturidade do Sistema de Educação Corporativa da organização investigada.

O relatório descritivo, a divulgação e a discussão dos resultados são apresentados no Capítulo 5, a seguir.

5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

O processo de análise dos dados e de descrição dos resultados obtidos na pesquisa implica retomar o principal foco do trabalho, representado pelo problema e pelos objetivos descritos anteriormente, com vistas a relacioná-los à teoria para então compreendê-los.

Seguindo a proposta de uma análise qualitativa, o diagnóstico de maturidade realizado neste trabalho considerou as unidades de análise do Sistema de Educação Corporativa: Estágios do SEC e Visões do SEC (vide Quadro 21). Complementando os critérios de análise do diagnóstico, em cada unidade de análise, indicou-se o diagnóstico indicador do nível de maturidade, conforme o modelo de Kraemer (2018), apresentados no Quadro 20:

Quadro 20 - Níveis de maturidade

Níveis de Maturidade	Descrição
Nível 1 - não iniciado	Ainda não foram iniciadas as atividades representativas do estágio.
Nível 2 - iniciado	Já existem algumas ações desenvolvidas para esse estágio.
Nível 3 - em andamento	Algumas ações já existem, mas ainda faltam atividades necessárias para maturidade.
Nível 4 - em prontidão	As atividades necessárias para maturidade estão presentes, mas falta desenvolver os estágios anteriores.
Nível 5 - maduro	O SEC desenvolve as atividades necessárias para o estágio atual e para os anteriores, estando apto ao próximo estágio.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kraemer (2018).

Adotando a mesma proposta qualitativa, os resultados são expressos de forma descritiva. Também são utilizadas tabelas para apresentação dos resultados apurados nos instrumentos de coleta de dados, que foram o questionário e a entrevista.

A apresentação da análise e dos resultados está estruturada na seção 5.1, intitulada “Diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa”, a partir das unidades de análise (a) Estágios do SEC e (b) Visões do SEC.

Quadro 21 - Unidades de análise do Sistema de Educação Corporativa: Estágios do SEC e Visões do SEC

(continua)

Unidade de análise do SEC	Descrição	Categorias	Características
ESTÁGIOS DO SEC	Consistem nos estágios de evolução do SEC da educação para o trabalho no âmbito organizacional.	Departamento de Treinamento (DT)	A aprendizagem é vista como a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes que resultam em melhor desempenho no trabalho, de maneira a contribuir na tarefa, na execução das atividades da organização. O alcance é restrito aos atores internos da empresa.
		E-Learning (EL)	Possui as mesmas características do Departamento de Treinamento, com foco na tarefa, porém com o incremento de um componente virtual, com formação a distância mediada por tecnologias educacionais.
		Educação Corporativa (EC)	Além do foco na tarefa, as atividades de treinamento envolvem técnicas e princípios de gestão e se relacionam com a estratégia da empresa, desenvolvendo conexões claras com a missão organizacional apoiando o atingimento dos objetivos estratégicos. Os programas de treinamento derivam da estratégia corporativa. O alcance se restringe aos atores internos da empresa.
		Universidade Corporativa (UC)	Também possui uma natureza estratégica, com foco em atingir as metas organizacionais. O alcance vai além dos atores internos: também atinge toda cadeia de valor. Considerado um “guarda-chuva” estratégico que organiza e gerencia a aprendizagem com diferentes programas e currículos implementados, promove o desenvolvimento dos indivíduos para melhorar o desenvolvimento das competências e habilidades.

(continua)

Unidade de análise do SEC	Descrição	Categorias	Características
ESTÁGIOS DO SEC	Consistem nos estágios de evolução do SEC da educação para o trabalho no âmbito organizacional.	Stakeholder University (SU)	A aprendizagem é vista como um processo organizacional estratégico, que não é limitado pela empresa, mas surge dentro de uma comunidade de <i>stakeholders</i> por meio da aprendizagem em rede. A estratégia de aprendizagem é alinhada à estratégia do negócio, e a criação de conhecimentos é baseada em relações densas entre os diferentes <i>stakeholders</i> . Há o uso intenso de novas tecnologias colaborativas, e são reconhecidas as parcerias com as universidades acadêmicas. Há integração de áreas de negócios, bem como organizações diferentes adotando a colaboração e o trabalho em rede. Há uma ênfase na valorização do conhecimento tácito e no valor criado para os <i>stakeholders</i> , que não incluem apenas os atores externos da cadeia produtiva, mas também abrangem os diversos outros interessados que se relacionam aos objetivos da organização.
		Universidade Corporativa em Rede (UCR)	Possui as mesmas características da SU; mas, diferentemente do estágio anterior, os diversos <i>stakeholders</i> são incluídos de forma mais fluida. A estratégia de aprendizagem é alinhada à estratégia do negócio, e a criação de conhecimentos é baseada em relações densas entre os diferentes <i>stakeholders</i> . Há o uso intenso de novas tecnologias colaborativas, mas se utilizam também as ferramentas de gestão do conhecimento para ampliar as tecnologias educacionais para o desenvolvimento da rede. É possível desenvolver capacidades dinâmicas para a inovação. Também são reconhecidas as parcerias com as universidades acadêmicas.

(conclusão)

Unidade de análise do SEC	Descrição	Categorias	Características
VISÕES DO SEC	Representam as características gerais do SEC e foco do objetivo da organização com as ações do SEC.	Treinamento	Caracterizada por atividades de instrução convencional para os funcionários da organização. Não existe relação direta com a estratégia organizacional, mas apenas indireta e de modo reativo.
		Alinhamento Estratégico	Caracterizada pela ligação direta com a estratégia, mas ainda de forma reativa. O objetivo é o de alinhar as competências aos objetivos organizacionais, derivando-se os programas educacionais da estratégia organizacional.
		Aprendizagem em Rede	Caracterizada pela colaboração e criação de redes, com a preocupação em proporcionar valor aos <i>stakeholders</i> . Possui uma ligação direta com a estratégia de forma proativa, auxiliando a criar a estratégia e promover a inovação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kraemer (2018).

5.1 DIAGNÓSTICO DE MATURIDADE DO SEC

O diagnóstico de maturidade, como foi indicado nos capítulos anteriores, seguiu o modelo criado por Kraemer (2018), com o objetivo avaliar em qual estágio evolutivo o SEC da organização se encontra. Utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, elaborado pelo mesmo autor, que consiste na decomposição da descrição de cada estágio de evolução do SEC em afirmações derivadas, as quais se transformaram em 24 questões do questionário, apresentadas na seção 4.2.2 Etapa 2: Planejamento, no quadro 19 – Instrumento de avaliação da maturidade do SEC, também consta no Apêndice A - Questionário.

. Para estruturação das respostas, foi utilizada a escala de Likert de 5 pontos, sendo utilizadas as referências: (1) totalmente em desacordo; (2) em desacordo; (3) nem de acordo e nem em desacordo; (4) de acordo; (5) totalmente de acordo. O número à frente da descrição da afirmação indica o peso da questão; e esse valor foi considerado para fins de cálculo relativo ao diagnóstico de maturidade dos estágios da SEC.

O questionário foi enviado pela web com auxílio da ferramenta Google Docs® aos onze participantes da pesquisa, divididos em duas categorias: Grupo 1 - responsáveis pela estruturação do SEC; e Grupo 2 - gestores envolvidos nas ações de planejamento, execução e avaliação das ações educacionais. Esse instrumento foi respondido por todos os participantes, os quais não se identificaram para manter o caráter anônimo da pesquisa. A partir das respostas, foi realizado o cálculo para apuração dos resultados, com vistas a obter o diagnóstico de maturidade do SEC da empresa. A Tabela 4 (a seguir) apresenta os resultados obtidos por meio do questionário.

Os resultados encontrados a partir da soma das questões que compõem cada estágio do SEC e da apuração da média das respostas dos onze participantes indicaram um valor total para cada estágio – ou seja, aplicou-se o cálculo da média de cada afirmação, por meio da soma da resposta de cada participante e da divisão pelo número de participantes. Assim, obteve-se o resultado final para cada estágio do SEC.

Vale reiterar que, no diagnóstico, foram consideradas as respostas 1 e 2 como negativas; a resposta 3 como nem negativa, nem positiva; e as respostas 4 e 5 como positivas. Para se obter o resultado do nível de maturidade, foram comparados os resultados da Tabela 4 (a seguir) com os valores de referência para análise do nível de maturidade por estágio, classificados em cinco níveis: nível 1 – não iniciado: ainda

não foram iniciadas as atividades representativas do estágio; nível 2 – iniciado: já existem algumas ações desenvolvidas para esse estágio; nível 3 – em andamento: algumas ações já existem, mas ainda faltam atividades necessárias para se atingir a maturidade; nível 4 – em prontidão: as atividades necessárias para maturidade estão presentes, mas falta desenvolver estágios anteriores; nível 5 – maduro: o SEC desenvolve as atividades necessárias para o estágio atual e para os anteriores, estando apto ao próximo estágio. (KRAEMER, 2018).

Tabela 4 - Resultado da avaliação realizada por meio do questionário¹

Estágio SEC	Afirmações	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	Tota l	Médi a	Soma afirmações
DT	1.	5	4	5	2	5	5	4	5	5	5	4	49	4,5	20,5
	2.	2	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	38	3,5	
	3.	2	2	4	4	3	4	3	3	4	4	4	37	3,4	
	4.	4	4	4	5	5	2	2	2	2	4	4	38	3,5	
	5.	3	3	3	4	3	4	5	5	2	4	2	38	3,5	
	6.	2	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2	25	2,3	
E-L	7.	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	48	4,4	8,8
	8.	4	4	4	5	5	4	5	5	5	4	4	49	4,5	
EC	9.	1	2	2	4	2	3	3	2	2	2	2	25	2,3	8,6
	10.	1	4	2	3	4	4	3	3	4	2	4	34	3,1	
	11.	1	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	36	3,3	
UC	12.	1	4	1	4	4	4	4	2	4	2	4	34	3,1	15,7
	13.	1	4	4	3	5	4	4	4	4	2	3	38	3,5	
	14.	1	2	2	4	3	3	3	4	2	2	3	29	2,6	
	15.	1	3	2	4	2	3	5	3	4	2	3	32	2,9	
	16.	3	4	3	4	2	4	5	5	3	3	4	40	3,6	
SU	17.	2	2	2	4	2	3	3	3	2	2	4	29	2,6	14,7
	18.	2	5	4	5	4	2	3	3	3	4	4	39	3,5	
	19.	2	4	4	5	4	2	3	2	3	4	3	36	3,3	
	20.	2	4	3	5	2	4	4	4	2	2	2	34	3,1	
	21.	2	2	2	4	2	2	1	1	2	3	3	24	2,2	
UCR	22.	1	4	2	5	2	3	3	3	1	4	3	31	2,8	8,3
	23.	2	2	2	4	2	2	4	4	1	1	4	28	2,5	
	24.	2	4	4	4	2	4	3	4	2	1	2	32	2,9	

Fonte: Elaborada pela autora.

A análise dos resultados obtidos no diagnóstico é apresentada a partir das unidades de análise (a) Estágios do SEC; e (b) Visões do SEC, as quais são apresentadas nas subseções a seguir.

¹ Legenda: P1: participante 1; P2: participante 2; P3: participante 3; P4: participante 4; P5: participante 5; P6: participante 6; P7: participante 7; P8: participante 8; P9: participante 9; P10: participante 10; P11: participante 11; DT: Departamento de Treinamento; E-L: E-Learning; EC: Educação Corporativa; UC: Universidade Corporativa; SU: Stakeholder University; UCR: Universidade Corporativa em Rede.

5.1.1 Estágios do SEC

A unidade de análise Estágios do SEC, conforme já mencionado no Capítulo 3 deste estudo, está embasada na perspectiva de Margherita e Secundo (2011) e de Freire et al. (2016b). Segundo esses autores, o Sistema de Educação Corporativa tem passado por estágios de amadurecimento, de evolução ao longo do tempo, com vistas à educação para o trabalho no âmbito organizacional. Assim, são consideradas seis gerações de evolução de estágios: Departamento de Treinamento, Plataforma E-Learning, Educação Corporativa, Universidade Corporativa, Stakeholder University e Universidade Corporativa em Rede.

A análise dos resultados do diagnóstico na unidade de análise Estágios do SEC foi realizada a partir do somatório das respostas do questionário aplicado na empresa objeto desse estudo, conforme apresentado na Tabela 5:

Tabela 5 - Resultado do somatório das respostas por estágios do SEC

Estágios do SEC	Resultado da soma
Departamento Treinamento	20,5
E-Learning	8,8
Educação Corporativa	8,6
Universidade Corporativa	15,7
Stakeholder University	14,7
Universidade Corporativa em Rede	8,3

Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo assim, as análises e resultados do diagnóstico são apresentadas conforme os estágios: Departamento de Treinamento, Plataforma E-Learning, Educação Corporativa, Universidade Corporativa, Stakeholder University e Universidade Corporativa em Rede. O detalhamento dos resultados e sua análise são apresentados nas subseções a seguir.

5.1.1.1 Departamento de Treinamento

O primeiro estágio evolutivo, DT, foi analisado a partir das respostas às afirmações de número 1 até 6 do questionário, que foi aplicado aos onze participantes da pesquisa, divididos no Grupo 1 – responsáveis pelas ações do SEC – e no Grupo 2 – responsáveis pela implementação e pela gestão das ações educacionais da organização. Na tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno investigado, utilizou-se a triangulação² metodológica para validação do diagnóstico nesse estágio, por meio de um outro instrumento de coleta de dados, a entrevista, a qual foi realizada somente com o Grupo 1 e permitiu uma maior compreensão dos dados.

Na análise da primeira questão, em relação à perspectiva da aprendizagem como aquisição de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes que resultam em melhor desempenho no trabalho/tarefa, constatou-se que a maioria dos participantes concordou com a afirmação, de modo que o resultado médio foi de 4,5. Segundo Meister (1999), o modelo Departamento de Treinamento tem características reativas, com o objetivo qualificar individualmente o profissional para que ele tenha melhor desempenho na sua tarefa. Em virtude do que foi apurado no questionário e reafirmado nas entrevistas, entende-se que o foco das ações educacionais da organização está voltado para o desenvolvimento individual, que consiste em desempenhar sua atividade a curto prazo, com foco na sua tarefa. Assim, os treinamentos são pontuais para desenvolver o profissional em uma determinada competência; e os objetivos estão alinhados às necessidades de desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais do colaborador na sua função/atividade. Sua importância está na necessidade de preparar o profissional para o melhor desempenho e qualificação do trabalho, em negócios, ferramentas e sistemas.

As afirmações de número 2 a 6 estão voltadas para a análise do sistema de treinamento, composto pelos seguintes subsistemas: avaliação de necessidades, planejamento e avaliação. (VARGAS; ABBAD, 2007; ZERBINI; ABBAD, 2010). Nesse âmbito, as questões 2 e 3 – concernentes ao levantamento de necessidade de treinamentos e planejamento das capacitações; e à definição dos objetivos, técnicas

² A triangulação metodológica é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a recolha de dados e a análise do objeto em estudo. (JENSEN; JANKOWSKI, 1993).

metodologias e conteúdos programáticos – obtiveram respostas nem de acordo, nem desacordo: os participantes não concordam nem discordam das afirmativas. Assim, os resultados em média foram 3,4 e 3,5. Ao longo das entrevistas, foram evidenciadas percepções que estão de acordo com o estágio em análise.

No que se refere ao levantamento de necessidades de treinamento,

“A necessidade de treinamento é identificada pelo gestor da área, quando há necessidade de treinar alguém ou grupo para adquirir um novo conhecimento em um assunto/competência específica ou quando surge um novo produto/funcionalidade ou atualização dos mesmos”. (RSEC1).

Conforme evidenciado por RSEC1, o levantamento de necessidades de treinamento é de responsabilidade do gestor da área, que tem o papel de identificar as necessidades e lacunas de conhecimento, bem como as competências e habilidades dos profissionais que atuam na sua equipe de trabalho.

Além disso, segundo a fala a seguir de RSEC2, não há um processo de diagnóstico ou de levantamento de necessidade de treinamento definido, pois a identificação das necessidades ocorre por demandas identificadas pelo gestor: *“Não é realizado um diagnóstico ou levantamento de necessidades de treinamentos por profissional; as demandas de treinamentos surgem do gestor de cada área”. (RSEC2).* Nesse sentido, de acordo com a resposta de RSEC3, o gestor tem liberdade para definir a melhor forma de identificar as necessidades de treinamento, sem interferências de terceiros: *“O gestor é o responsável por identificar as necessidades de formação dos profissionais da sua equipe e produzi-lo de forma livre, sem interferências de outros”. (RSEC3).*

O levantamento de necessidades de treinamento tem por finalidade identificar as lacunas, competências ou problemas de desempenho dos colaboradores (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2007), sendo levadas em consideração as necessidades da empresa, da tarefa e do indivíduo. (ZERBINI; ABBAD, 2010). Por meio dessa etapa do diagnóstico ou levantamento de necessidades, pode-se identificar as lacunas de conhecimento, habilidades e atitudes do profissional ou da equipe para que se exerça melhor uma atividade, com maior desempenho, assim como para preparar os colaboradores para exercerem novas atividades e funções estratégicas na organização.

Em relação ao planejamento dos treinamentos, RSEC1 comenta:

“Todo o planejamento e definições dos treinamentos é realizado pelo gestor solicitante e os instrutores indicados para atuar na formação, pois eles que dominam os assuntos e conhecem a necessidade. Mas, quando é um treinamento que está no catálogo do DHO, já temos pronto o planejamento, por ser um treinamento ofertado com frequência, mas pode ser alterado conforme a necessidade.” (RSEC1).

Segundo a fala de RSEC1, o planejamento do treinamento está sob responsabilidade do gestor da área, com contribuição dos instrutores que conduzem o treinamento, os quais definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos que devem ser contemplados no programa, a metodologia e os recursos a serem aplicados. No entanto, quando há um treinamento disponibilizado pela área de desenvolvimento humano organizacional, o gestor pode modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Corroborando esse aspecto, o entrevistado RSEC3 coloca que o gestor tem liberdade para definir o planejamento, não havendo influência de outras áreas ou pessoas.

“O planejamento e organização do treinamento é definido pelo gestor da área, ele tem liberdade para definir como quer fazer, sem interferência externa, porque é ele que possui conhecimentos específicos de negócio e técnico para definir o melhor formato para o treinamento. Há algum tempo atrás, já se tentou realizar o planejamento por profissional da área pedagógica, porém não tivemos sucesso, pois nossa área de atuação é muito específica e técnica”. (RSEC3).

Com essa colocação de RSEC3, verifica-se o fato de a organização já ter passado por uma experiência em que o planejamento dos treinamentos era centralizado em um profissional da área pedagógica – porém, esse formato não atendeu às expectativas de negócio da organização. Desta forma, devido a uma má experiência de estruturação do SEC, fica evidenciado que a empresa deixou de acreditar no modelo centralizado do SEC para o planejamento das ações educacionais. Em relação a esse aspecto, acredita-se que a falha das configurações anteriores pode ser a falta de alinhamento entre os profissionais, a área de treinamento, o gestor e o negócio da empresa, pois cada um tem um papel importante para o sucesso do processo de aprendizagem.

A etapa de **planejamento do treinamento** concerne às definições do projeto a ser executado; são definidos objetivos, conteúdos, currículo, metodologias, estratégias, ferramentas e recursos mais apropriados para se atingir as finalidades

propostas. (BORGES-ANDRADE; ABBAD, 1996; ZERBINI; ABBAD, 2010). Essa etapa é fundamental para se obter o resultado esperado com o treinamento, pois, por meio dessa construção, pode-se planejar a melhor maneira de contribuir na geração de conhecimento e desenvolvimento das competências necessárias, tanto individuais quanto coletivas. Assim sendo, o planejamento é considerado uma das fases principais do sistema de treinamento para se obter êxito, atingindo-se os objetivos propostos.

Conforme os resultados obtidos na pesquisa, pode-se compreender que não há uma padronização no que diz respeito ao levantamento de necessidades e ao planejamento dos treinamentos. As definições estão sob responsabilidade dos gestores das áreas, os quais têm total autonomia para definir o método a ser utilizado para o levantamento de necessidades de treinamento dos profissionais. No entanto, o formato adotado para o levantamento de necessidade é por demanda; ou seja, de forma reativa, o gestor percebe a necessidade de treinar um profissional para melhorar uma atividade desempenhada, ou para realizar uma nova tarefa. Assim, percebe-se a falta de um instrumento proativo para identificar as necessidades de desenvolvimento dos profissionais alinhados aos interesses da organização.

As afirmações de número 4 a 6 correspondem à avaliação dos treinamentos. A afirmação 4 se refere à avaliação de reação, concernente ao nível de concordância dos participantes; e a afirmação 5 se relaciona à avaliação da aprendizagem, considerando-se o que foi aprendido. Para ambas as asserções, obtiveram-se resultado médio de 3,5 – ou seja, os participantes não concordam, nem discordam, de modo que não há clareza se a aprendizagem ocorre ou não. No entanto, para a afirmação de número 6, atinente à avaliação de comportamento, a qual avalia os efeitos do treinamento no trabalho, obteve-se resultado médio 2,3, o que indica que os participantes discordam da asserção – ou seja, não ocorre essa avaliação.

Sobre a avaliação dos treinamentos, RSEC1 comenta: *“Há algum tempo atrás, aplicávamos a avaliação de reação ao final do treinamento; hoje não aplicamos mais para todos, somente são aplicadas quando solicitado para alguns treinamentos específicos”*. (RSEC1). Nesse relato, fica evidente que não há uma padronização no que diz respeito à aplicação da avaliação de reação para todos os treinamentos, pois isso ocorre conforme a demanda.

Por sua vez, RSEC3 confirma a falta da prática da realização da avaliação de reação após os treinamentos: *“Não é aplicado avaliação de reação”*. (RSEC3). Sendo assim, compreende-se o resultado apresentado no questionário: por não haver uma

padronização para aplicar a avaliação de reação, os participantes ficam em dúvida se é aplicada ou não a pesquisa de satisfação nos treinamentos.

Sobre a avaliação de aprendizagem dos treinamentos, RSEC1 explica:

“Em alguns programas de treinamento são realizados exercícios ao longo do treinamento, porém não há prova ao final, a exemplo das ‘formações iniciais’ para os novos colaboradores. Em outros programas, como os ‘talentos’, é solicitado o desenvolvimento e apresentação de um projeto, como critério de avaliação final da aprendizagem. Para os treinamentos pontuais de curta duração e presencial, não há obrigatoriedade de avaliação de aprendizagem”. (RSEC1).

Conforme exposto por RSEC1, também não há uma padronização em relação à aplicação de provas ao final dos treinamentos como critério de avaliação de aprendizagem. Para os treinamentos de maior duração, são aplicados exercícios durante o curso para efetuar um diagnóstico. Já no caso de um programa específico de formação de profissionais programadores, os participantes são desafiados a criar um projeto e apresentá-lo a uma equipe avaliadora na empresa, como critério de conclusão da formação.

No relato de RSEC2, reafirma-se que não há uma padronização em relação à aplicação de avaliação de aprendizagem – a decisão fica a critério dos organizadores, no caso, gestor e instrutor: *“Não há obrigatoriedade de aplicar avaliação de aprendizagem após a realização do treinamento. A decisão e elaboração fica a critério do gestor solicitante e do instrutor que ministrará o treinamento”.* (RSEC2).

O entrevistado RSEC3 complementa que, para os treinamentos que exigem certificação, há obrigatoriedade de aplicação de prova ao final do curso, como critério de avaliação de aprendizagem. Com isso, a empresa considera que o profissional foi capacitado e adquiriu a competência que foi trabalhada no treinamento, estando apto a desempenhá-la: *“Para o treinamento que exige certificação após a realização, é obrigatória a aplicação de prova objetiva, e obter 100% de aproveitamento, assim se entende que o profissional que realizou o treinamento adquiriu o conhecimento”.* (RSEC3).

Conforme indicam essas respostas, nem sempre se aplica a avaliação nos treinamentos da empresa. Além disso, devido à falta de padronização quanto à aplicação de avaliação de aprendizagem, os participantes se posicionam nem de acordo, nem em desacordo em relação a esse aspecto.

A respeito da avaliação de comportamento, um entrevistado explica: *“Ainda não estamos nesse nível, de avaliar se o treinamento resultou em mudança do comportamento no trabalho, não realizamos a avaliação”*. (RSEC1). Em sua fala, RSEC1 comenta que a empresa ainda não conseguiu medir se os treinamentos realizados geram mudanças no comportamento dos profissionais; sendo assim, não é aplicada avaliação de comportamento. Portanto, a empresa pode não estar avaliando efetivamente se o investimento nas ações educacionais realizadas está gerando os resultados esperados – no caso, a mudança de comportamento.

RSEC3 reafirma que os gestores não avaliam se, a partir do treinamento, houve a mudança de comportamento no trabalho dos profissionais; mas existe a intenção por parte da organização em aplicar um instrumento avaliativo: *“Hoje não avaliamos se com o treinamento houve a mudança do comportamento do colaborador no trabalho, mas futuramente temos a intenção juntamente com a área de DHO avaliar a efetividade”*. (RSEC3).

Conforme apontado na pesquisa, a organização não realiza acompanhamento pós-treinamento para avaliar se a formação provocou a mudança de comportamento desejada no trabalho; assim, não são realizadas avaliações para aferir o comportamento dos profissionais.

No subsistema **avaliação de treinamento**, são aferidos os resultados da ação educacional; conforme Kirkpatrick, há quatro tipos de avaliações: **avaliação de reação**, que verifica a satisfação do participante no treinamento; **avaliação de aprendizagem**, que diagnostica os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos a partir do treinamento, validando sua eficácia; **avaliação de comportamento**, que valida a mudança de comportamento no trabalho a partir do treinamento ofertado; e, por último, a **avaliação de resultados organizacionais**, que identifica os resultados perceptíveis gerados após o treinamento. (KRAEMER, 2018). As avaliações de treinamento são métricas importantes para avaliar o nível de concordância dos participantes e a efetividade do treinamento realizado, bem como para identificar *gaps* nos processos de construção e execução dos treinamentos e aferir se os objetivos propostos para o indivíduo, para o coletivo e para a organização estão sendo atingidos, gerando-se resultados tangíveis em nível organizacional.

Além disso, as avaliações podem ser consideradas formas de comunicação entre o participante, o instrutor, o responsável pelo planejamento do treinamento, o gestor e a organização. Por meio de *feedbacks* e resultados, permite-se avaliar o nível

de concordância de quem participa, bem como se o conteúdo e as informações passadas foram compreendidas e transformadas em conhecimento, refletindo em mudanças de comportamento no dia a dia do profissional e, em consequência, gerando melhores resultados para a organização. Assim, é estabelecido um ciclo de retroalimentação de *feedback* e processos de melhoria contínua dos programas de treinamento.

Ao se analisar o estágio **Departamento de Treinamento**, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa, a média final obtida das afirmações resultou no valor 20,5, que indica o **nível de maturidade 3 – em andamento** –, conforme a Tabela 6:

Tabela 6 - Resultados do estágio Departamento de Treinamento

Estágio do SEC	Soma	Estágio de maturidade
Departamento Treinamento	20,5	Nível 3 - em andamento

Fonte: Elaborada pela autora.

O nível de maturidade 3 – em andamento – aponta que algumas ações do estágio Departamento de Treinamento já existem, mas que ainda faltam atividades necessárias para completar as lacunas do modelo de DT e adquirir maturidade nesse estágio. Para isso, precisam ser revisados os aspectos apontados na pesquisa pelos participantes, que indicam nem de acordo, nem em desacordo e desacordo quanto ao cumprimento das etapas do treinamento, conforme apresentado no Quadro 22.

Quadro 22 - Aspectos a serem revisados no estágio Departamento de Treinamento

Estágio SEC	Afirmativas derivadas	Valor/Média	Resultado
Departamento de Treinamento	2 - É realizado um diagnóstico ou levantamento das necessidades de capacitação;	3,5	Nem de acordo, nem desacordo
	3 - É realizado o planejamento da capacitação, definindo objetivos, técnicas e conteúdo programático;	3,4	Nem de acordo, nem desacordo
	4 - É realizada a avaliação dos cursos: a avaliação de reação avalia a satisfação dos alunos em relação ao curso;	3,5	Nem de acordo, nem desacordo

	5 - É realizada a avaliação dos cursos: a avaliação da aprendizagem avalia o que foi aprendido, geralmente na forma de testes ou provas;	3,5	Nem de acordo, nem desacordo
	6 - É realizada a avaliação dos cursos: a avaliação do comportamento avalia os efeitos do treinamento no comportamento no trabalho.	2,3	Desacordo

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, a organização deve revisar as suas práticas, definindo e padronizando os seguintes subsistemas de treinamento: levantamento de necessidades e avaliações. Também se faz necessário um alinhamento entre os gestores, instrutores e responsáveis pelo SEC, para todos terem o conhecimento do processo e se comprometerem com as práticas que forem estabelecidas. Desta forma, o estágio Departamento de Treinamento atingirá o nível de maturidade 4 – em prontidão. Esse estágio é marcado pela aprendizagem na perspectiva de aquisição de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA), com foco no desenvolvimento do profissional para melhorar o desempenho na sua tarefa/atividade. Seu alcance é de curto prazo, voltado para o público interno (os colaboradores da organização).

Ao atingir a plenitude do nível 4 – em prontidão –, por ser o primeiro estágio do SEC, a empresa automaticamente atingirá o nível 5 – maduro –; assim a organização estará apta a avançar para o próximo estágio evolutivo: E-Learning. Desse modo, dando-se continuidade à análise, na próxima subseção, são analisados os resultados desse segundo estágio.

5.1.1.2 E-Learning

O segundo estágio evolutivo, E-Learning, foi analisado a partir das respostas às afirmações de número 7 e 8 do questionário, atinentes à perspectiva de oferta de cursos a distância e ao alcance dos colaboradores geograficamente espalhados. A maioria dos participantes concordou com ambas as afirmações, obtendo-se resultado médio de 4,4 e 4,5, o que indica que são disponibilizados cursos a distância em qualquer espaço. Os relatos a seguir, obtidos nas entrevistas realizadas, reafirmam os resultados obtidos.

“Alguns treinamentos são realizados a distância, por meio de uma plataforma virtual, que permite que o colaborador acesse de qualquer lugar e a qualquer momento, assim alcançando os profissionais que atuam fora da empresa, atendendo clientes espalhados pelo Brasil”. (RSEC1).

Conforme relatado por RSEC1, a organização oferta a modalidade de ensino a distância para alguns treinamentos; utiliza uma plataforma virtual e a disponibiliza para todos os colaboradores na empresa, inclusive aos que estão alocados fora da sua sede, atuando em diversos estados do país.

“A empresa em outubro/2018 lançou a uma nova plataforma virtual e está produzindo treinamentos para que os colaboradores realizem a distância. Estamos incentivando a criação de cursos e treinamentos nessa modalidade para atingir 100% dos colaboradores”. (RSEC3).

Complementando esse aspecto, RSEC3 explica que a organização está incentivando a produção de treinamento a distância para que todos os colaboradores consigam se capacitar, pois o objetivo da empresa é atingir 100% do público-alvo; assim, o profissional conseguirá realizar o curso ou treinamento de qualquer lugar e em qualquer horário.

No estágio E-Learning, aprende-se por meio de tecnologias, que são aplicadas a favor do aprendizado. (UDEN; DAMINIANI, 2007). Nesse contexto, o E-Learning pode ser concretizado por meio de uma plataforma de aprendizagem que utilize tecnologias colaborativas para ofertar educação a distância (EAD), também chamada de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Isso permite uma amplitude do público-alvo, devido à flexibilidade de tempo e espaço, o que confere autonomia aos participantes para realizarem seus estudos em qualquer local e horários. Além disso, o E-Learning também tem a função de promover integração, inclusão e interatividade. (MAIA; MATTAR, 2007; MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016a; FREIRE et al., 2016b).

Em análise dos resultados obtidos na pesquisa em relação ao segundo estágio, a média final obtida das afirmações resulta em 8,8, o que indica o **nível de maturidade 4 – em prontidão** –, conforme a Tabela 7:

Tabela 7 - Resultados do estágio E-Learning

Estágio do SEC	Soma	Estágio de maturidade
----------------	------	-----------------------

E-Learning	8,8	Nível 4 - em prontidão
------------	-----	------------------------

Fonte: elaborado pela autora

O nível de maturidade 4 indica que as atividades necessárias para maturidade do estágio E-Learning estão presentes; porém, para se atingir a maturidade (nível 5), é necessário que o estágio anterior, Departamento de Treinamento, tenha atingido o nível 4 (em prontidão); somente assim, a empresa poderá avançar para o estágio E-Learning.

Considerando os aspectos do E-Learning, em que a aprendizagem é mediada pela tecnologia, é preciso seguir um modelo de aprendizagem que proporcione a interatividade com o ambiente virtual e com os sujeitos (alunos e tutores), para que haja o desenvolvimento de competências e a construção de aprendizagens. Nesse estágio, assim como no estágio anterior (Departamento de Treinamento), as ações educacionais no âmbito organizacional também possuem foco na tarefa/atividade, com alcance restrito aos seus colaboradores. Porém, como incremento ao estágio anterior, o E-Learning permite atingir 100% do público da organização, dando autonomia na escolha do local e dos horários para realização do treinamento, incentivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos profissionais.

Na subseção a seguir, são analisados os resultados do terceiro estágio, Educação Corporativa.

5.1.1.3 Educação Corporativa

No terceiro estágio, Educação Corporativa, as afirmações de número 9 a 11 do questionário avaliam o respectivo nível de maturidade. Em análise das respostas atinentes à afirmação de número 9, que diz respeito à gestão por competências, obteve-se resultado médio de 2,3, que indica discordância – ou seja, a organização não pratica a gestão por competência. Logo, as questões de número 10 – que avalia se existem cursos com conteúdo para desenvolver a gestão – e de número 11 – sobre o planejamento dos cursos com base na estratégia da organização – obtiveram resultados médios de 3,1 e 3,3, que indicam respostas nem de acordo, nem de desacordo.

Os relatos a seguir, obtidos por meio das entrevistas realizadas, reafirmam os resultados obtidos. Quanto à gestão por competências, RSEC1 afirma:

“A empresa já teve algumas iniciativas para implantar o modelo de gestão por competências há algum tempo atrás, com outra equipe de trabalho, se realizou o levantamento das competências por cargo, onde a ideia era trabalhar trilhas de carreira, o desenvolvimento das competências... mas se parou, mas não se deu andamento, por mudança de posicionamento”. (RSEC1)

O relato de RSEC1 demonstra que já existiu a vontade por parte da organização de implementar o modelo de gestão por competências. Nesse sentido, já houve iniciativas, dando-se um primeiro passo para realizar o mapeamento das competências necessárias para cada cargo desempenhado na organização. Contudo, não se avançou no processo por motivo de mudança de planejamento estratégico: *“Ainda não conseguimos avançar para o modelo de gestão por competências, não priorizamos, por questão de tempo”.* (RSEC3). Assim, esse entrevistado reafirma que a empresa não segue o modelo de gestão por competências, por questão de priorização e pela necessidade de tempo para dedicação ao processo – mas ainda se tem intenção de retomar tal iniciativa.

No que diz respeito à oferta de cursos voltados para o desenvolvimento da gestão, RSEC2 afirma: *“Não produzimos cursos com conteúdo voltado para a gestão; quando necessário, geralmente são realizadas formações específicas com apoio de consultoria externa”.* (RSEC2). De acordo com esse entrevistado, a empresa não produz cursos com conteúdo voltado para o desenvolvimento da gestão; mas, quando é identificada a necessidade de formação em alguma competência específica, busca-se consultoria externa especializada no assunto.

Assim, *“Os treinamentos são produzidos por demanda, a partir das necessidades identificadas pelos gestores das áreas, sendo assim, podem ser criados treinamentos voltados para a gestão”.* (RSEC3). Nesse relato, RSEC3 explica novamente que os treinamentos são criados e ofertados por demanda dos próprios gestores das áreas; sendo assim, se eles identificarem a necessidade de uma formação específica para a gestão, podem ser criados treinamentos com conteúdo voltado a essa atividade.

Sobre o planejamento dos cursos com base na estratégia da organização, RSEC1 indica:

“No último trimestre de 2018, a empresa incluiu no planejamento estratégico metas de produção e oferta de treinamentos para fomentar o desenvolvimento dos profissionais. Foram estipulados que cada área criasse três treinamentos por trimestre, a partir de outubro/2018”. (RSEC1).

Segundo esse relato, no último trimestre de 2018, a empresa passou por uma mudança de posicionamento estratégico em relação às ações educacionais desenvolvidas na própria organização, incluindo em seu planejamento estratégico o planejamento dos treinamentos, estabelecendo metas corporativas para incentivar o desenvolvimento dos profissionais.

Corroborando o relato anterior, RSEC3 complementa que a organização passou a incorporar o planejamento dos treinamentos nas suas estratégias, estabelecendo OKRs – metas corporativas mensuráveis, definidas trimestralmente, para produção e oferta de treinamentos destinados ao desenvolvimento por área e equipe de trabalho:

“A partir de outubro/2018, os treinamentos passaram a fazer parte do planejamento estratégico da empresa. Foram estimulados OKRs³, metas corporativas por área da empresa, de produção de três treinamentos por trimestre voltados para sua área à sua equipe, porém ainda os assuntos são livres, os gestores que definem o que será ofertado. Todo mês realizamos reunião de fechamento dos resultados para acompanhar o desenvolvimento dos treinamentos”. (RSEC3).

Nesse âmbito, ainda conforme o relato acima, os gestores têm autonomia para o planejamento e a produção dos treinamentos; porém, existe um acompanhamento mensal do andamento das produções, que é realizado em reunião de gestores.

O terceiro estágio é considerado um marco importante no meio corporativo, pela passagem do modelo tradicional de Departamento de Treinamento para o de Educação Corporativa, a qual é considerada um fenômeno de mudança de cultura nas organizações. (MEISTER, 1999). Ao se modificar a forma de desenvolver os profissionais, passa-se a considerar a gestão de competências em vez do sistema de treinamento e desenvolvimento, assim ampliando o alcance a todos os profissionais da organização. (MEISTER, 1999; CASTRO; EBOLI, 2013). Há não apenas amplitude do foco, que vai além do desenvolvimento do colaborador para a execução da tarefa, mas também uma mudança do foco para o âmbito estratégico, considerando-se a

³ OKR (Objectives and Key Results) é um sistema de definição de metas usado por diversas empresas, para criar alinhamento e engajamento em torno de metas mensuráveis. (CASTRO, 2017).

missão organizacional da empresa. Desta forma, a Educação Corporativa promove ações de desenvolvimento dos profissionais, alinhadas às estratégias de negócio da organização, para melhorar as capacidades organizacionais. (ALLEN, 2002; CASTRO; EBOLI, 2013; FREIRE et al., 2016b). Assim, esse estágio se diferencia dos demais por estender o alcance à gestão e ampliar o foco para o estratégico. As ações educacionais são alinhadas aos objetivos estratégicos da organização, e a forma de desenvolver os profissionais é pautada na gestão por competências.

Ao analisar os resultados da pesquisa no que diz respeito ao terceiro estágio de evolução do SEC, a Educação Corporativa, a média final obtida das afirmações resulta em 8,6 que indica o **nível de maturidade 2 – iniciado** –, conforme a Tabela 8:

Tabela 8 - Resultados do estágio Educação Corporativa

Estágio do SEC	Soma	Estágio de maturidade
Educação Corporativa	8,6	Nível 2 - iniciado

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as ações voltadas à Educação Corporativa, o nível de maturidade 2 indica que já existem algumas ações desenvolvidas para esse estágio; porém ainda está faltando completá-las para que se atinja o nível 4 – em prontidão. Sendo assim, nesse estágio, precisam ser revisados os aspectos apontados na pesquisa pelos participantes, que indicam nem de acordo, nem em desacordo e desacordo quanto ao cumprimento das ações de Educação Corporativa, conforme apresentado no Quadro 23:

Quadro 23 - Aspectos a serem revisados no estágio Educação Corporativa

	Afirmção	Valor/Média	Resultado
Educação Corporativa	9 - É realizada a gestão por competências;	2,3	Desacordo
	10 - Existem cursos com conteúdo para desenvolver a gestão;	3,1	Nem de acordo, nem em desacordo
	11 - Os cursos são planejados com base na estratégia da organização.	3,3	Nem de acordo, nem em desacordo

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, a partir dos resultados apontados na pesquisa, para atingir nível 4, sugere-se: que a organização reavalie suas práticas em relação às ações de

desenvolvimento dos colaboradores voltadas ao modelo de gestão por competências; que o alcance seja ampliado a todos os níveis hierárquicos da organização; que haja treinamentos/cursos com conteúdo voltado ao desenvolvimento da gestão; e que se realize o planejamento dos treinamentos de forma alinhada às estratégias da organização para atingimento dos objetivos corporativos. Além disso, para atingir o nível 5 no estágio Educação Corporativa, faz-se necessário que os estágios anteriores (Departamento de Treinamento e E-Learning) também tenham atingido esse nível; sendo assim, é preciso revisitar os estágios anteriores e adequar as ações indicadas em cada um deles.

Na próxima subseção, são analisados os resultados do quarto estágio, Universidade Corporativa.

5.1.1.4 Universidade Corporativa

No quarto estágio, as afirmações de número 12 a 16 do questionário avaliam o respectivo nível de maturidade. Em análise das respostas à afirmação de número 12, que diz respeito à oferta de cursos direcionados para o desenvolvimento da alta gestão; e à asserção de número 13, referente à oferta de curso para o desenvolvimento do público externo, ambas obtiveram resultado médio entre 3,1 e 3,5, o que indica que os participantes não estão nem de acordo e nem em desacordo com as afirmativas. A afirmação 14, sobre a orientação dos cursos por trilhas de aprendizagem; e também a questão 15, que avalia se os cursos desenvolvem habilidades como liderança e relacionamento com parceiros externos, obtiveram valor médio entre 2,6 e 2,9, o que indica desacordo. Já na afirmação de número 16, que avalia se os cursos disseminam a cultura da organização, atingiu-se o resultado médio de 3,6, que corresponde à nem de acordo e nem em desacordo. As falas a seguir, obtidas nas entrevistas realizadas, reafirmam os resultados obtidos.

Sobre a existência de cursos direcionados para o desenvolvimento da gestão, um entrevistado comenta: *“No momento não produzimos cursos específicos para o desenvolvimento da gestão; quando necessário, geralmente é contratada consultoria externa ou curso de mercado”*. (RSEC1). De acordo com o relato de RSEC1, a empresa não tem a prática de produzir cursos voltados para o desenvolvimento da gestão. Além disso, a oferta dos cursos também é sob demanda – conforme se identifica a necessidade de formação em alguma competência específica, busca-se consultoria externa especializada no assunto para produção e oferta dos cursos, ou se opta por cursos de

mercado: *“Os treinamentos são produzidos por demanda, a partir das necessidades identificadas pela gestão da empresa, sendo assim, podem ser criados treinamentos e cursos voltados para o desenvolvimento da gestão”*. (RSEC3). Nesse relato, RSEC3 explica novamente que os treinamentos são criados e ofertados de acordo com a demanda dos próprios gestores das áreas e da alta gestão da empresa; sendo assim, se identificada a necessidade de uma formação específica para o desenvolvimento de competências voltadas à gestão, podem ser criados treinamentos/cursos.

No estágio da Universidade Corporativa, as ações educacionais desenvolvidas na organização deixam de ter como foco central a atividade/tarefa, passando-se a construir um sistema de aprendizagem com foco no desenvolvimento em gestão e educação estratégica. (MEISTER, 1999; EBOLI, 2010). Sendo assim, faz-se necessário ofertar cursos com programas voltados ao desenvolvimento de competências para a gestão, com o propósito de qualificar os gestores; envolver as lideranças no processo de aprendizagem; e reafirmar o alinhamento estratégico para o atingimento das metas e objetivos organizacionais.

No que concerne à oferta de cursos para o público externo, conforme exposto por RSEC1, a empresa não oferece formações para sua cadeia de valor, mas tem interesse em ofertá-los durante o ano de 2019: *“Hoje não ofertamos cursos para o público externo, mas temos intenção de ofertar em 2019.”* (RSEC1). Já no relato de RSEC3, reafirma-se a intenção da empresa em expandir a oferta dos cursos para sua cadeia valor. A organização está trabalhando no lançamento de uma nova estrutura para o seu Sistema de Educação Corporativa, denominado Academy - Universidade Corporativa. Assim, está nos objetivos estratégicos da empresa lançar a estrutura em 2019 aos seus clientes:

“Em outubro/2018, a empresa lançou a Academy - Universidade Corporativa, uma nova estrutura para ações educacionais da empresa. Esse projeto vem de muito tempo, surgiu da vontade da direção, por ser uma tendência de mercado e também como oportunidade de negócio para expandir futuramente aos clientes. Inicialmente estão sendo ofertados somente treinamentos para o público interno, mas para 2019 a empresa tem como objetivo ampliar a produção e ofertar treinamentos e cursos para o desenvolvimento do público externo, os clientes e parceiros”. (RSEC3).

Na Universidade Corporativa, o alcance das ações educacionais ultrapassa o alcance do seu público interno: abrange os atores da sua cadeia produtiva, os colaboradores, os clientes, os parceiros e também os fornecedores. (MEISTER, 1999;

FREIRE et al., 2016b). Desta forma, os cursos e treinamentos ofertados pela organização precisam ser repensados e desenvolvidos de modo que atendam à cadeia de valor, contemplando não apenas o público interno da empresa, os seus profissionais, mas estendendo-se aos clientes, que utilizam os produtos e serviços da organização, bem como aos fornecedores e parceiros que atuam direta ou indiretamente na empresa.

No que se refere à orientação dos cursos por trilhas de aprendizagem, RSEC1 explica que as ações educacionais da empresa não são orientadas por trilhas de aprendizagem, mas sim por demanda dos gestores, que identificam as necessidades e solicitam os treinamentos via DHO, ou produzem diretamente os cursos na plataforma virtual: *“Os treinamentos não são orientados por trilhas de aprendizagem, hoje nossa orientação é por demanda identificada pelos gestores”*. (RSEC1).

Por sua vez, o relato de RSEC3 corrobora o relato anterior, quanto ao fato de que a empresa não é orientada por trilhas de aprendizagem, mas sim por livre demanda dos gestores. O entrevistado também complementa que as ações educacionais são classificadas de acordo com as categorias e suas subcategorias, alinhadas às estratégias da empresa:

“No momento não seguimos uma trilha de aprendizagem, nossa estratégia inicial é por demanda, os gestores são livres para definir os treinamentos que serão ofertados. Porém, os treinamentos são organizados por categorias e subcategorias estratégicas definidas pela empresa: equipes e produto. Na categoria equipes, deverão ser enquadrados os treinamentos que o seu conteúdo esteja voltado ao processo de trabalho da equipe. As suas subcategorias são todas as áreas da empresa. Na categoria produto, devem ser classificados os treinamentos voltados aos produtos que a empresa desenvolve. E suas subcategorias são os sistemas e seus módulos”. (RSEC3).

O Quadro 24 representa as categorias e subcategorias supramencionadas:

Quadro 24 - Categorias e subcategorias alinhadas à estratégia da organização investigada

Categorias	Subcategorias
------------	---------------

Equipes: são vinculadas aos treinamentos, e há conteúdo específico para o desenvolvimento dos profissionais e dos processos de cada área.	Áreas de atuação das equipes: mercado e relacionamento, atendimento, desenvolvimento, apoio (administrativo, contabilidade, DHO, TI, corporativo etc.)
Produtos: são vinculados aos produtos que a empresa desenvolve e comercializa, ou aos serviços que presta.	Os sistemas e seus módulos: acadêmico, contábil, <i>mobile</i> etc.

Fonte: Elaborado pela autora com base no relato dos entrevistados.

A Universidade Corporativa deve ser pensada como um processo de aprendizagem. Nesse sentido, as ações educacionais precisam estar em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos da organização; para isso, faz-se necessário criar uma cultura corporativa de aprendizagem contínua, que provoque nos sujeitos um anseio de aprender, de conhecer e de transformar seu trabalho e sua carreira. (MEISTER, 1999; FREIRE et al., 2016b). A orientação por trilhas de aprendizagem auxilia nesse processo de aprendizagem contínua, pois são consideradas “Trilhas de aprendizagem, caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento profissional”. (FREITAS, 2002, p. 13). A trilha de aprendizagem para o profissional é criada a partir do planejamento da sua carreira; são identificadas as competências existentes e as competências necessárias para se atingir o desempenho esperado na organização, bem como para contribuir no atingimento das metas corporativas. Na definição da trilha, são também levadas em consideração as competências que o indivíduo já possui e as que devem ser desenvolvidas; desta forma, são escolhidas as ações educacionais adequadas para atingir os objetivos.

Na análise em relação ao aspecto de desenvolvimento de habilidades como liderança e relacionamento com parceiros externos, todos os entrevistados responderam que, até o momento, não foram ofertados cursos direcionados as essas competências; assim, há ausência de treinamentos para desenvolvê-las. Na visão de Meister (1999), a liderança é considerada uma entre as competências básicas do ambiente de negócios a ser abordada no currículo base das ações educacionais na organização, conforme estabelecem os três Cs da Universidade Corporativa. As habilidades de liderança e relacionamento são de suma importância no ambiente empresarial para o atingimento das metas e objetivos organizacionais, bem como para se obter um diferencial competitivo no mercado.

Sobre a perspectiva da cultura organizacional, ao ser questionado se os cursos ofertados na organização disseminam a cultura da empresa, RSEC3 respondeu:

“Sim, a partir da nova estrutura da Academy na categoria equipes, foi criada uma subcategoria corporativo, destinada aos treinamentos voltados à organização, nessa categoria abordamos também a cultura organizacional e temas relacionados à organização. No projeto piloto, foi ofertado o primeiro treinamento em EAD, o “Compliance”, um curso que abordou o Código de Conduta da empresa que reforça os valores da organização; todos os colaboradores realizaram o curso, com 100% de aproveitamento e certificação”. (RSEC3).

Conforme a fala de RSEC3, a empresa iniciou recentemente a oferta de cursos com conteúdo voltado à disseminação da cultura organizacional. Já disponibiliza um treinamento realizado por todos os colaboradores, na modalidade EAD. Ao final desse curso, foi aplicada uma avaliação, e os participantes obtiveram 100% de aproveitamento – o que indica que todos concluíram o curso com sucesso.

RSEC1 complementa que a empresa tem a intenção de criar novos cursos para disseminar a cultura organizacional, de modo a consolidar, juntamente com seus profissionais, o compromisso de todos: *“Queremos criar mais cursos corporativos, com conteúdo voltado aos valores, visão, missão da organização... Para engajar os profissionais e reafirmar o compromisso de todos”. (RSEC1).*

Ao se considerar as ações de Educação Corporativa da UC como diferencial competitivo no mercado, na formulação do programa, também devem ser levados em conta as especialidades de cada organização, os seus valores, a cultura organizacional, as tendências de mercado, bem como o público a ser abrangido. (MUNDIM, 2004). Nesse contexto, entende-se que o valor de uma competência como diferencial competitivo também pode ser determinado a partir da **fixação**, gerada por meio das competências relacionadas à missão, à visão, ao negócio e à cultura da empresa. (FERREIRA, 2012). Sendo assim, a disseminação da cultura organizacional é importante para a geração de valor e de um diferencial competitivo no mercado frente à concorrência, bem como para a geração de talentos.

Conforme visto anteriormente, o estágio da Universidade Corporativa surge como um sistema de aprendizagem estratégico. Nesse sentido, as ações educacionais estão alinhadas às estratégias de negócio da organização, com a finalidade de qualificar a aprendizagem organizacional e gerar diferencial competitivo no mercado. (MEISTER, 1999). Desta forma, as ações educacionais desenvolvidas na UC passam a ter foco no desenvolvimento em gestão e estratégia, com vistas ao desenvolvimento de competências, técnicas e comportamentos para além da tarefa e

da função exercida no presente, pois também se busca preparar os profissionais para desempenhar atividades e funções futuras. Assim, pode-se considerar que o estágio Universidade Corporativa se diferencia dos anteriores, devido aos dez princípios norteadores que devem estar presentes em um projeto de Universidade Corporativa, definidos por Meister (1999): gerar oportunidade de aprendizagem para a sustentação do negócio; pensar a UC como processo de aprendizagem; criar currículos considerando os três Cs (cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas do ambiente de negócios); estender o alcance a toda a cadeia de valor; criar formatos híbridos de aprendizagem; envolver os líderes no processo de aprendizagem; ser autofinanciável; criar soluções de aprendizagem; avaliar os resultados; e utilizar a UC para obter diferencial competitivo no mercado.

Ao analisar os resultados da pesquisa no que diz respeito a esse quarto estágio de evolução do SEC, a média final obtida das afirmações resulta em 15,7, que indica o **nível de maturidade 3 – em andamento** –, conforme a Tabela 9:

Tabela 9 - Resultados do estágio Universidade Corporativa

Estágio da SEC	Soma	Estágio de maturidade
Universidade Corporativa	15,7	Nível 3 - em andamento

Fonte: Elaborado pela autora.

O nível de maturidade 3 aponta que algumas ações do estágio Universidade Corporativa já existem; mas ainda faltam atividades necessárias para completar as lacunas e adquirir maturidade nesse estágio. Nesse contexto, para se obter a maturidade, precisam ser revisados os aspectos apontados na pesquisa pelos participantes, que indicam nem de acordo, nem em desacordo e desacordo no cumprimento das etapas do treinamento, conforme apresentado no Quadro 25:

Quadro 25 - Aspectos a serem revisados no estágio Universidade Corporativa

	Afirmações	Valor/Média	Resultado
Universidade	12 - Existem cursos direcionados para o desenvolvimento da alta gestão;	3,1	Nem de acordo, nem em desacordo
	13 - Existem cursos desenvolvidos para o público externo (cadeia de valor);	3,5	Nem de acordo, nem em desacordo
	14 - Os cursos são orientados por trilhas de aprendizagem;	2,6	Desacordo

15 - Os cursos desenvolvem habilidades como liderança e relacionamento com parceiros externos;	2,9	Desacordo
16 - Os cursos disseminam a cultura organizacional.	3,6	Nem de acordo, nem em desacordo

Fonte: elaborado pela autora.

Sendo assim, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, para se atingir o nível 4 – em prontidão – no estágio Universidade Corporativa, faz-se necessário: fazer uma revisão das ações educacionais em relação ao planejamento dos programas; e incluir a oferta de cursos direcionados ao desenvolvimento da alta gestão, com currículo específico para trabalhar as competências, habilidades e atitudes dos gestores da organização. Além disso, é preciso criar cursos com currículos voltados para o desenvolvimento de habilidades de liderança, relacionamento com parceiros externos e cultura organizacional. Também devem ser ofertados cursos direcionados ao público externo, atingindo toda a cadeia de valor – ou seja, os clientes que utilizam os produtos e serviços da organização; e os parceiros e fornecedores que, direta ou indiretamente, têm relação com a organização e seus produtos e serviços. Na UC, devido ao foco estratégico na formação e no desenvolvimento dos profissionais, a orientação por trilhas de aprendizagem é a mais recomendada para traçar um caminho de desenvolvimento para a carreira dos colaboradores.

Já para atingir o nível 5 no estágio Universidade Corporativa, faz-se necessário que os estágios anteriores (Departamento de Treinamento, E-Learning e Educação Corporativa) também tenham atingido o nível 5 de maturidade. Sendo assim, é preciso visitar os estágios anteriores e adequar as ações indicadas em cada um deles.

Na subseção seguinte, são analisados os resultados do quinto estágio, Stakeholder University.

5.1.1.5 Stakeholder University

No quinto estágio evolutivo da SEC, Stakeholder University, as afirmações de número 17 a 21 do questionário avaliam o seu nível de maturidade. Ressalta-se que, para esse estágio, diferentemente das análises anteriores, não foi realizada a triangulação metodológica por meio de entrevista, pois não houve necessidade de confirmação do diagnóstico.

Em análise das respostas da afirmação de número 17, referente à formação de redes de aprendizagem (interna e/ou externa à organização) e à afirmação 21, sobre a existência de parcerias institucionalizadas com universidades acadêmicas para a certificação de cursos, constatou-se que ambas obtiveram resultado médio entre 2,2 e 2,6, o que indica desacordo. As afirmações de número 18, 19 e 20 obtiveram resultados médios entre 3,1 e 3,5, indicando nem de acordo e nem em desacordo no que diz respeito: às questões voltadas ao compartilhamento de conhecimento do profissional, mesmo aquele não explicitado em documentos e processos, mas evidenciado em experiências; à criação de novos conhecimentos, por meio de densas relações com parceiros externos; e, por fim, ao uso intenso de tecnologias interativas, que promovem o compartilhamento e a colaboração entre as pessoas.

O quinto estágio, Stakeholder University (SU), surge como um novo modelo de Universidade Corporativa, a “universidade das partes interessadas” – termo cunhado por Margherita e Secundo (2009). Esse estágio é marcado pela disseminação da aprendizagem em rede, que consiste no incentivo à colaboração das relações e interações dos *stakeholders*, ou seja, de todas as partes interessadas, por meio de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e de mídias do conhecimento colaborativas. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009, FREIRE et al., 2016a).

Nesse modelo, o relacionamento com os processos de aprendizagem corporativa estende o seu alcance para todas as partes interessadas (*stakeholders*) da sua cadeia de valor, ou seja, vai para além dos funcionários, clientes, parceiros e fornecedores, atingindo também quaisquer indivíduos, grupos, classes e instituições de ensino que se relacionem com a organização e gerem algum tipo de influência. Incluem-se também parcerias com universidades tradicionais no processo de criação do conhecimento. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016a, 2016b).

Ao analisar os resultados da pesquisa no que diz respeito ao quinto estágio de evolução do SEC, a média final obtida das afirmações resulta em 14,7, que indica o **nível de maturidade 2 – iniciado** –, conforme a Tabela 10:

Tabela 10 - Resultados do estágio Stakeholder University

Estágio da SEC	Soma	Estágio de maturidade
Stakeholder University	14,7	Nível 2 - iniciado

Fonte: elaborado pela autora.

O nível de maturidade 2 evidencia que já existem algumas ações desenvolvidas para o estágio Stakeholder University; porém, ainda há lacunas que impedem que se chegue ao nível 4 – em prontidão. Além disso, para a organização ser considerada madura nesse estágio, precisam ser revisados os aspectos apontados na pesquisa pelos participantes, que indicam nem de acordo, nem em desacordo e desacordo no cumprimento das ações de educação na organização, conforme apresentado no Quadro 26:

Quadro 26 - Aspectos a serem revisados no estágio Stakeholder University

(continua)

	Afirmações	Valor/Média	Resultado
Stakeholder University	17 - São formadas redes de aprendizagem, tanto interna quanto externa à organização;	2,6	Desacordo
	18 - As ações educacionais promovem o compartilhamento de conhecimento do profissional, mesmo aquele não explicitado em documentos e processos, como experiências, por exemplo;	3,5	Nem de acordo, nem em desacordo
	19 - A criação de novos conhecimentos é baseada em relações densas com parceiros externos;	3,3	Nem de acordo, nem em desacordo
	20 - Há uso intenso de tecnologias interativas, que promovem o compartilhamento e colaboração entre as pessoas;	3,1	Nem de acordo, nem em desacordo
Stakeholder University	Afirmações	Valor/Média	Resultado
	21 – Existem parcerias institucionalizadas com universidades acadêmicas para a certificação de cursos.	2,2	Desacordo

Fonte: elaborado pela autora.

Deste modo, considerando os aspectos da Stakeholder University e a partir dos resultados apontados nesta pesquisa, para atingir o nível 4, sugere-se que a organização reavalie o seu posicionamento estratégico em relação às ações educacionais, o qual deve estar voltado à aprendizagem em rede interna e externa. Além disso, a rede de aprendizagem precisa ser mediada pelo uso de tecnologias interativas, que permitem o compartilhamento e a geração de novos conhecimentos. Também é preciso instituir parcerias com universidades acadêmicas para certificar os cursos. Já para atingir o maior nível de maturidade no estágio Stakeholder University,

além de atender aos aspectos mencionados anteriormente, é necessário que o estágio anterior – Universidade Corporativa – tenha atingido o nível 5; assim, a empresa poderá avançar para o próximo nível.

Na subseção a seguir, são analisados os resultados do sexto e último estágio de evolução: Universidade Corporativa em Rede (UCR).

5.1.1.6 Universidade Corporativa em Rede

Quanto ao sexto estágio evolutivo da SEC, as afirmações de número 22 a 24 do questionário avaliam o seu nível de maturidade. Assim como no caso do estágio Stakeholder University, para esse estágio, não foi realizada entrevista, pois não houve necessidade de triangulação de dados para compreensão do diagnóstico, em virtude das respostas do questionário e do posicionamento da organização pesquisada.

Em análise das respostas atinentes às afirmações de número 22, referente ao Sistema de Educação Corporativa ser dinâmico, podendo incluir outros membros externos de interesse de forma fluida; de número 23, sobre o uso de sistemas inteligentes de conhecimento para a coprodução de conhecimentos (duas ou mais pessoas ou organizações criam novos conhecimentos em conjunto); e de número 24, em relação aos cursos desenvolverem capacidades dinâmicas para a inovação (capacidade para a organização integrar, desenvolver e reconfigurar competências para enfrentar um ambiente em rápida mudança), as três afirmações obtiveram resultados médios entre 2,5 e 2,9, o que indica desacordo.

Nesse sexto estágio, são mantidas as características do estágio anterior, Stakeholder University, no que diz respeito ao fato de as ações educacionais estarem fundamentadas em uma rede de aprendizagem, estendendo-se a todas as partes interessadas da cadeia de valor e com intenso uso de tecnologias interativas, que permitem o compartilhamento e a geração de novos conhecimentos. Também se mantém a parceria com universidades acadêmicas. Porém, a UCR se diferencia da SU em relação ao alinhamento estratégico de todos os *stakeholders*, que ocorre de forma fluida, de maneira a desenvolver a aprendizagem coletiva. A geração de conhecimentos se dá com base em relações densas entre os diferentes *stakeholders*. Além disso, há forte uso de tecnologias colaborativas e ferramentas de gestão do conhecimento para o desenvolvimento da rede. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016a, 2016b).

Com a finalidade de promover a aprendizagem em rede, os autores Freire et al. (2016a) definiram fundamentos essenciais da UCR: alcance de todos os *stakeholders*, atingindo os níveis operacional, gerencial ou estratégico; ambiente de aprendizagem coletivo, voltado aos interesses de todos os *stakeholders*; ações educacionais fundamentadas na gestão do conhecimento, com foco no desenvolvimento do capital humano e social; conteúdo com abrangência em nível operacional, administrativo e generalista, alinhado à estratégia organizacional; alto nível de conectividade para estimular a cooperação e a confiança entre os *stakeholders*; parcerias com universidades tradicionais, para certificação ou obtenção de créditos em disciplinas; e criação e cocriação de valores aos *stakeholders*. Sendo assim, esses fundamentos consistem em um modelo de configuração para a implantação de uma Universidade Corporativa em Rede.

Ao analisar os resultados da pesquisa no que diz respeito a esse sexto estágio de evolução do SEC, a média final obtida das afirmações resulta em 8,3, que indica o **nível de maturidade 2 – iniciado** –, conforme a Tabela 11:

Tabela 11 - Resultados do estágio Universidade Corporativa em Rede

Estágio da SEC	Soma	Estágio de maturidade
Universidade Corporativa em Rede	8,3	Nível 2 - iniciado

Fonte:

elaborado pela autora

O nível de maturidade 2 indica que já existem algumas ações desenvolvidas para o estágio Universidade Corporativa em Rede; porém, ainda há pendências para se atingir o nível 4 – em prontidão. Além disso, para a organização ser considerada madura nesse estágio, precisam ser revisados os aspectos apontados na pesquisa pelos participantes, que indicam desacordo no cumprimento das ações de educação na organização, conforme apresentado no Quadro 27:

Quadro 27 - Aspectos a serem revisados no estágio Universidade Corporativa em Rede

	Afirmações	Valor/Média	Resultado
Universidade Corporativa em Rede	22 - O Sistema de Educação corporativa é dinâmico, podendo incluir outros membros externos de interesse de forma fluida (além da cadeia de valor);	2,8	Desacordo
	23 - Há uso de sistemas inteligentes de conhecimento para a coprodução de	2,5	Desacordo

	conhecimentos. Coprodução se refere a quando duas ou mais pessoas ou organizações criam novos conhecimentos em conjunto;		
	24 - Os cursos desenvolvem capacidades dinâmicas para a inovação (capacidades para a organização integrar, desenvolver e reconfigurar competências para enfrentar um ambiente em rápida mudança).	2,9	Desacordo

Fonte: elaborado pela autora

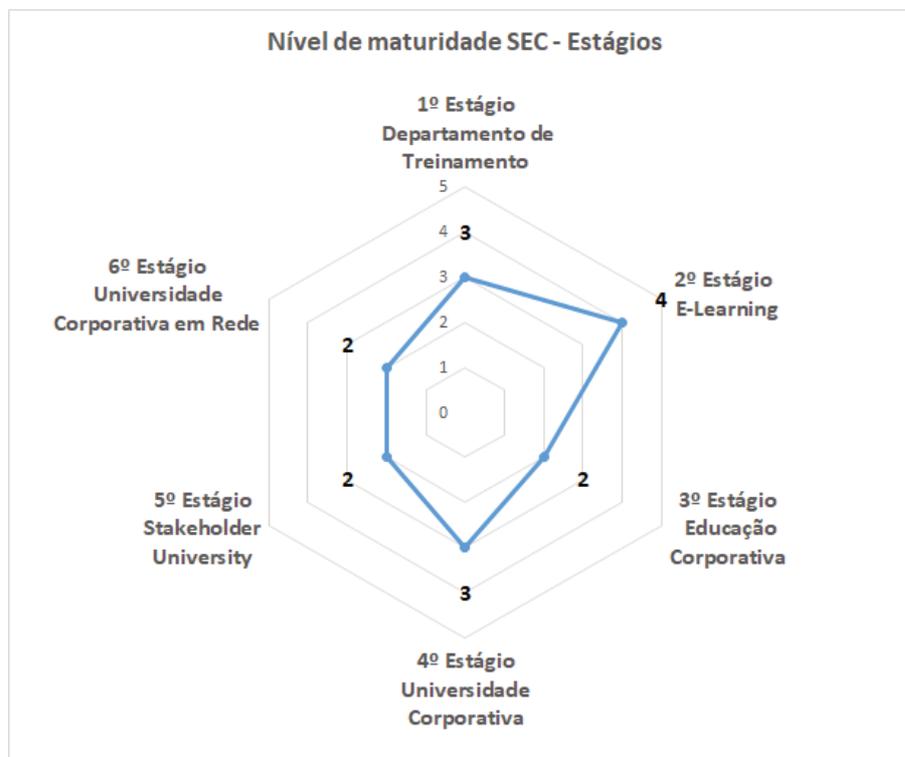
Sendo assim, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, para atingir o nível 4 – em prontidão – nesse estágio, a organização precisa reavaliar seu posicionamento estratégico, verificando se está disposta a se posicionar a partir de uma abordagem de aprendizagem em rede, com um SEC dinâmico e fluido, que se relacione com os atores internos e externos à organização, estendendo-se a indivíduos, grupos, classes, universidades, entre outros *stakeholders*. Também é preciso investir intensamente no uso de tecnologias colaborativas e de ferramentas de gestão do conhecimento, para coprodução e desenvolvimento de capacidades para inovação. Além disso, deve-se instituir parcerias com universidades acadêmicas para reconhecimento dos cursos, por meio de certificações e aproveitamento de créditos acadêmicos. Por fim, para atingir o nível 5 no estágio UCR, faz-se necessário que os estágios anteriores também tenham atingido o nível 5; sendo assim, é preciso visitar os estágios anteriores e adequar as ações indicadas em cada um deles.

A síntese do resultado do diagnóstico de maturidade de todos os estágios do SEC é apresentada na seção a seguir.

5.1.1.7 Resultado do diagnóstico de maturidade – Estágios do SEC

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, foi possível realizar o diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa na perspectiva de estágios de evolução, a partir do modelo de avaliação desenvolvido por Kraemer (2018). Sendo assim, o Gráfico 3 apresenta o nível de maturidade de cada estágio evolutivo:

Gráfico 3 - Diagnóstico de maturidade: estágios do SEC



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a representação gráfica apresentada, percebe-se que, em todos os estágios, existem ações sendo desenvolvidas; porém cada um deles tem diferentes níveis de maturidade. O primeiro estágio, Departamento de Treinamento, está no nível 3 (em andamento); enquanto o segundo estágio, E-Learning, encontra-se no nível 4 (em prontidão) – ou seja, é o mais avançado. Já no terceiro estágio, Educação Corporativa, a SEC regride para o nível 2 (iniciado); porém, no quarto estágio, Universidade Corporativa, avança para o nível 3 (em andamento). Por sua vez, os estágios 5, Stakeholder University, e 6, Universidade Corporativa, estão no nível 2 (iniciado).

De modo geral, esses resultados mostram que o estágio E-Learning está mais desenvolvido, pois se encontra no nível de maturidade 4. Para que esse estágio seja considerado maduro, está faltando apenas o pré-requisito do estágio anterior – o Departamento de Treinamento deve atingir a maturidade, que consiste no nível 5. **Sendo assim, considera-se que a organização pesquisada se encontra no primeiro estágio, Departamento de Treinamento, no nível de maturidade 3 – em andamento –, faltando algumas ações para se atingir o nível 4 – em Prontidão – e automaticamente avançar para o nível 5 – maduro.**

De acordo com a análise, em cada um dos estágios, faltam ações a serem realizadas para se alcançar os estágios maduros. Além disso, para avançar para o próximo estágio evolutivo, o estágio antecessor precisa ter atingido o nível 5 – com exceção do primeiro estágio, o DT, que, ao atingir o nível 4, avança automaticamente para o nível 5.

O Quadro 28 apresenta um resumo das ações ausentes em cada um dos estágios, identificadas a partir do instrumento de avaliação de maturidade do SEC.

Quadro 28 - Diagnóstico de maturidade: ações ausentes

(continua)

Estágio SEC	Ações ausentes
Departamento de Treinamento	Diagnóstico ou levantamento das necessidades de capacitação;
	Planejamento da capacitação, definindo objetivos, técnicas e conteúdo programático;
	Avaliação dos cursos: avaliação de reação, avaliação da aprendizagem ou avaliação do comportamento;
Educação Corporativa	Gestão por competências;
	Cursos com conteúdo para desenvolver a gestão;
	Cursos planejados com base na estratégia da organização;
Universidade Corporativa	Cursos direcionados para o desenvolvimento da alta gestão;
	Cursos desenvolvidos para o público externo (clientes, fornecedores e parceiros);
	Cursos orientados por trilhas de aprendizagem;
	Cursos que desenvolvam habilidades como liderança e relacionamento com parceiros externos;
	Cursos que disseminem a cultura organizacional;

(conclusão)

Estágio SEC	Ações ausentes
Stakeholder University	Formar redes de aprendizagem, tanto interna e externa à organização;
	Promover o compartilhamento de conhecimento dos profissionais, por meio de documentos, processos e experiências;
	Criar novos conhecimentos com base em relações densas com parceiros externos;
	Uso intenso de tecnologias interativas, que promovem o compartilhamento e colaboração entre as pessoas;
	Formar parcerias institucionalizadas com universidades acadêmicas para a certificação de cursos;
Universidade Corporativa em Rede	Um Sistema de Educação Corporativa dinâmico, podendo incluir outros membros externos de interesse de forma fluida (além da cadeia de valor);
	Uso de sistemas inteligentes de conhecimento (gestão do conhecimento) para a coprodução de conhecimentos;
	Cursos que desenvolvam as capacidades dinâmicas para a inovação (capacidades para a organização integrar, desenvolver e reconfigurar competências para enfrentar um ambiente em rápida mudança).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kraemer (2018).

As ações educacionais apontadas nos estágios evolutivos como ausentes foram identificadas a partir da pesquisa realizada com os participantes, apontadas como ações em desacordo ou que não estavam nem de acordo e nem em desacordo com as afirmativas – ou seja, não havia conhecimento dos processos pelos responsáveis e gestores do Sistema de Educação Corporativa da empresa. Assim, traçou-se o diagnóstico de maturidade do SEC a partir da perspectiva dos estágios de evolução da organização pesquisada.

A seção a seguir apresenta o diagnóstico de maturidade a partir da perspectiva das visões do SEC, conforme os critérios Kraemer (2018).

5.1.2 Visões do SEC

A unidade de análise Visões do SEC, conforme já mencionado no Capítulo 4 deste estudo, está embasada na perspectiva de Kraemer (2018), fundamentada em Rademakers (2005) e Margherita e Secundo (2009, 2011). As visões possuem uma perspectiva mais ampla; representam as características gerais e o foco das ações do SEC na organização. São divididas em três visões: **Treinamento**, **Alinhamento Estratégico** e **Aprendizagem em Rede**.

A primeira visão, Treinamento, é caracterizada pelas ações de formação voltadas a uma tarefa ou função a exercer, não possuindo alinhamento com as estratégias da organização. Já a segunda visão, Alinhamento Estratégico, tem como principal característica a relação direta com a estratégia da organização. Por sua vez, a terceira visão, Aprendizagem em Rede, possui características de colaboração e criação de redes; busca gerar valor aos *stakeholders* e auxilia a criar estratégias e gerar inovação de forma proativa. (KRAEMER, 2018).

As visões do SEC estão relacionadas aos estágios do SEC, de acordo com o Quadro 29:

Quadro 29 - Visões e sua relação com os estágios do SEC

Visão	Características da Visão	Relação com os Estágios SEC
Treinamento	Caracterizada por atividades de instrução convencional para os funcionários da organização. Não existe relação direta com a estratégia organizacional, mas apenas indireta e de modo reativo.	Departamento de Treinamento (DT)
		E-Learning (EL)
Alinhamento estratégico	Caracterizada pela ligação direta com a estratégia, mas ainda de forma reativa. O objetivo é o de alinhar as competências aos objetivos organizacionais, derivando-se os programas educacionais da estratégia organizacional.	Educação Corporativa (EC)
		Universidade Corporativa (UC)
Aprendizagem em Rede	Caracterizada pela colaboração e criação de redes, com a preocupação em proporcionar valor aos <i>stakeholders</i> . Possui uma ligação direta com a estratégia de forma proativa, auxiliando a criar a estratégia e a promover a inovação.	Stakeholder University (SU)
		Universidade Corporativa em Rede (UCR)

Fonte: adaptado de Kraemer (2018, p. 105-109, 111).

O Quadro 30 apresenta os resultados da análise dos dados obtidos a partir das respostas dos questionários para cada um dos estágios de maturidade do SEC, relacionando-os às visões do SEC:

Quadro 30 - Diagnóstico de maturidade dos estágios do SEC

Visão	Estágio da SEC	Estágio de maturidade
Treinamento	Departamento Treinamento	Nível 3: em andamento
	E-Learning	Nível 4: em prontidão
Alinhamento Estratégico	Educação Corporativa	Nível 2: iniciado
	Universidade Corporativa	Nível 3: em andamento
Aprendizagem em Rede	Stakeholder University	Nível 2: iniciado
	Universidade Corporativa em Rede	Nível 2: iniciado

Fonte: Elaborado pela autora.

O critério de análise adotado para o diagnóstico de maturidade na perspectiva de visões do SEC foi o nível de maturidade mais baixo do estágio relacionado a cada uma das visões: Treinamento, Alinhamento Estratégico e Aprendizagem em Rede.

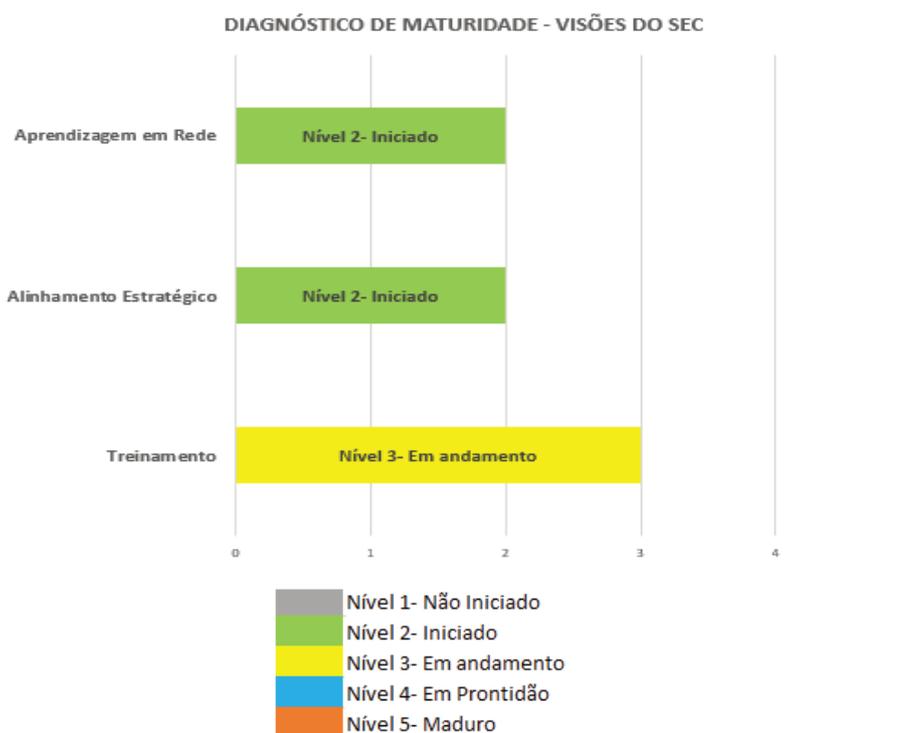
A visão **Treinamento** é representada pelos estágios Departamento de Treinamento e E-Learning. Conforme resultados obtidos na pesquisa, o diagnóstico de maturidade aponta que o estágio DT se encontra no nível 3 – em andamento –, ou seja, que algumas ações do estágio Departamento de Treinamento já existem, mas ainda faltam atividades necessárias para completar as lacunas do modelo de DT, de modo a se adquirir maturidade nesse estágio. Por sua vez, o estágio E-Learning está em um nível mais elevado, o nível 4 – em prontidão –, o que indica que as atividades necessárias para a sua maturidade estão presentes; porém, para se atingir o nível 5, é necessário que o estágio anterior, Departamento de Treinamento, tenha atingido também o nível 5. Somente assim, será possível avançar para o estágio E-Learning.

Na visão **Alinhamento Estratégico**, estão presentes os estágios Educação Corporativa e Universidade Corporativa. Segundo os valores apurados na pesquisa, o diagnóstico de maturidade indica que o estágio Educação Corporativa se encontra no nível 2 – iniciado –, ou seja, algumas ações do estágio EC já existem. Já o estágio Universidade Corporativa encontra-se em um nível de maturidade superior, o nível 3 – em andamento. Isso aponta que algumas ações do estágio UC já existem; contudo, ainda faltam atividades necessárias para completar as lacunas que impedem a sua completa maturidade. Além disso, para que o estágio seja considerado maduro (nível 5) na visão Alinhamento Estratégico, é necessário que os estágios anteriores também tenham atingido o nível 5. Somente assim, a UC poderá ser considerada madura nessa visão.

Na visão **Aprendizagem em Rede**, estão presentes os estágios Stakeholder University (SU) e Universidade Corporativa em Rede (UCR). Segundo os valores apurados na pesquisa, o diagnóstico de maturidade indica que tanto o estágio Stakeholder University quanto o estágio Universidade Corporativa em Rede se encontram no nível 2 – iniciado –, ou seja, algumas ações de cada estágio já existem; mas ainda faltam atividades necessárias para completar as lacunas que os impedem de alcançar a maturidade. Além disso, para serem considerados maduros (com nível 5) na visão Aprendizagem em Rede, é necessário que os estágios anteriores ao SU e ao UCR também tenham atingido o nível 5. Somente assim, cada estágio poderá ser considerado maduro.

De acordo com a pesquisa realizada na organização e considerando o diagnóstico de maturidade na perspectiva de visão do SEC, apresentam-se os resultados descritos no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Diagnóstico de maturidade: visões do SEC



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao se analisar os resultados do diagnóstico de maturidade de Kraemer (2018), na perspectiva das três visões, pode-se constatar que a visão mais evoluída é a primeira – **Treinamento**, com **nível de maturidade 3 (em andamento)**. Nessa visão,

a aprendizagem é vista como um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes que resultam em melhor desempenho no trabalho/tarefa; ou seja, o foco está em treinar o profissional a desempenhar melhor uma atividade já em exercício, ou uma nova atividade, com o propósito de gerar maior produtividade para a organização. Além disso, as ações educacionais são planejadas de modo reativo, a partir do levantamento de necessidades e demandas situacionais, com alcance a curto prazo. Nesse âmbito, o incremento do uso das tecnologias e práticas de integração, por meio do estágio E-Learning, permite atingir um número maior de participantes em qualquer espaço e tempo.

Em relação ao nível de maturidade 3 – em andamento – da visão Treinamento, a pesquisa apontou que a organização já considera a aprendizagem na perspectiva de aquisição de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA), com foco no desenvolvimento do profissional para melhorar o desempenho na sua tarefa/atividade. Assim, os cursos são ofertados nas modalidades presencial e a distância, mediados por tecnologias que permitem o acesso dos profissionais às formações propostas em qualquer local e hora. Contudo, para avançar para o nível 5, é preciso revisar as ações pendentes no estágio Treinamento, que apontam a necessidade de revisão e reestruturação dos seguintes subsistemas: levantamento de treinamento, planejamento e avaliação. Assim, ao atingir a maturidade na visão Treinamento, a organização estará apta a avançar para a próxima visão.

Na segunda visão, **Alinhamento Estratégico**, ações educacionais são alinhadas às estratégias de negócio da organização – ou seja, os cursos são planejados a partir das metas e objetivos do planejamento estratégico da empresa. Além disso, a organização é pautada pela gestão por competências para atingir seus objetivos estratégicos, orientados por trilhas de aprendizagem. Essa visão também estende o alcance a profissionais de todos níveis hierárquicos da organização, inclusive à alta gestão e a toda a cadeia de valor – clientes, fornecedores e parceiros. Em relação ao nível de maturidade 2 – iniciado – apontado no diagnóstico, a pesquisa apontou que nenhuma das ações que caracterizam o Alinhamento Estratégico estão bem desenvolvidas no contexto investigado. Assim, para que a organização evolua nessa visão, é preciso avançar quanto aos aspectos que caracterizam os estágios Educação Corporativa e Universidade Corporativa, principalmente mudar o posicionamento estratégico em relação ao SEC, de modo a adotar as ações educacionais como aliadas para atingir os objetivos e as metas corporativas.

Por fim, a terceira visão, **Aprendizagem em Rede**, caracterizada pela colaboração e criação de redes com a preocupação em proporcionar valor aos *stakeholders*, possui uma ligação direta com a dimensão estratégica, de forma proativa e fluida, auxiliando a criar a estratégia e a promover a inovação. Nesse âmbito, ainda se conta com parceiros estratégicos, como universidades acadêmicas, grupos, entidades, entre outros. Sobre o nível de maturidade 2 – iniciado –, a pesquisa apontou que nenhuma das ações que caracterizam a Aprendizagem em Rede estão bem desenvolvidas no contexto investigado, ou seja, é preciso avançar quanto aos aspectos que caracterizam os estágios Stakeholder University e Universidade Corporativa em Rede. Portanto, as características atinentes à visão Aprendizagem em Rede não estão presentes no SEC atual da organização.

5.2 PROPOSTA DE MODELO DO SEC

A partir dos estudos realizados ao longo deste trabalho, foi possível conhecer o conceito de Sistema de Educação Corporativa e seus estágios evolutivos. Além disso, por meio da ferramenta de avaliação do modelo de maturidade do SEC de Kraemer (2018), pôde-se realizar um diagnóstico de maturidade de uma empresa real, para assim identificar as ações educacionais existentes e pendentes em cada estágio. Portanto, como contribuição desta pesquisa, propõe-se uma sugestão de modelo entre os construtos existentes – estágios evolutivos do SEC – para a organização objeto deste estudo, com vistas a proporcionar maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto investigado.

De acordo com o relato dos participantes entrevistados, recentemente, em outubro de 2018, a organização mudou o posicionamento em relação ao seu Sistema de Educação Corporativa: passou a adotar o nome “Academy – Universidade Corporativa”. Nesse sentido, foram alterados os processos e as ações educacionais ofertadas na organização. Porém, as responsáveis pelo SEC na empresa desconhecem o conceito de Universidade Corporativa – o uso do termo foi motivado pela tendência do mercado e pela tomada de decisão da diretora da empresa. Além disso, a entrevista permitiu compreender os resultados do questionário, percebendo-se que as respostas “nem de acordo e nem em desacordo” – que apareceram nos questionários indicam a falta de padronização de algumas ações e processos. Nesse

sentido, devido à recente mudança do modelo do SEC, os processos estão sendo testados pelos responsáveis e gestores e vêm sofrendo alterações para maior adequação à organização.

Em vista desses resultados obtidos na pesquisa, percebe-se que a organização se encontra no primeiro estágio, Departamento de Treinamento, no nível 3 – em andamento. Entretanto, a partir do posicionamento dos responsáveis pelo Sistema de Educação Corporativa, conforme relatado nas entrevistas, a organização está decidida a realizar a institucionalização do modelo Universidade Corporativa, que corresponde ao quarto estágio evolutivo do SEC – enquadrado na visão Alinhamento Estratégico. Nesse âmbito, ao se analisarem os estágios evolutivos na perspectiva de **desenvolvimento de competências e construção de aprendizagens** no contexto organizacional da empresa objeto deste estudo, conclui-se que, em todos os estágios evolutivos do SEC, são identificadas contribuições para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens na organização.

Logo, ao se estudar os estágios evolutivos do SEC, encontrou-se maior subsídio no **quarto estágio – Universidade Corporativa** – para atender ao problema da pesquisa que busca compreender: qual dos estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa pode gerar maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional da empresa investigada?

Entende-se que, para esse contexto, o estágio Universidade Corporativa se destaca entre os construtos evolutivos do SEC, por apresentar características importantes que podem proporcionar maior contribuição à organização para o desenvolvimento de competências e aprendizagem. Dentre os principais aspectos, destacam-se:

- a) **maturidade dos estágios anteriores:** na perspectiva dos estágios de evolução, para o SEC ser enquadrado no quarto estágio (Universidade Corporativa), é preciso atingir a maturidade nos estágios Departamento de Treinamento, E-Learning e Educação Corporativa, em escala, até atingir o estágio de UC;
- b) **alinhamento estratégico:** as ações educacionais são planejadas a partir das estratégias de negócio da organização, alinhadas aos objetivos e metas organizacionais a serem atingidos;

- c) **formação de todos os níveis hierárquicos da organização:** a UC atinge todos os profissionais da empresa, da operação até a alta gestão;
- d) **alcance de toda a cadeia de valor:** incluem-se público interno (colaboradores) e externo (clientes, fornecedores e parceiros);
- e) **gestão por competências:** desenvolvem-se profissionais com base na gestão por competências;
- f) **trilhas de aprendizagem:** a orientação dos cursos se dá por trilhas de aprendizagem;
- g) **posicionamento da organização:** existem o desejo e a iniciativa da organização na implementação da UC.

De acordo com o objetivo desta pesquisa, propõem-se diretrizes para o modelo de Universidade Corporativa à organização pesquisada. Vale ressaltar que a proposta não consiste em um novo desenho, pois se utilizam os construtos existentes. Desta forma, são apresentadas sete **Diretrizes da UC** embasadas no modelo dos autores Freire et al. (2016a), adaptadas à perspectiva do quarto estágio de maturidade do SEC – Universidade Corporativa –, que, por sua vez, também contempla características dos estágios anteriores (Departamento de Treinamento, E-Learning e Educação Corporativa), por serem pré-requisitos para a maturidade do estágio UC. Assim, as diretrizes e suas características se constituem como requisitos fundamentais que precisam estar presentes em uma Universidade Corporativa para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional.

As diretrizes da UC e suas características são norteadoras para a configuração de uma Universidade Corporativa. (FREIRE, et al., 2016a). No modelo proposto (vide Figura 10, a seguir), as diretrizes foram definidas a partir da proposta de Freire et al. (2016a), mas outros autores também contribuem para adequar tais diretrizes ao quarto Estágio do SEC. Sendo assim, são consideradas as seguintes diretrizes da UC: Foco da UC; Foco do Programa; Alcance; Nível de Atividades; Abrangência do Conteúdo; Tecnologia; e Fatores da UC. As características de cada diretriz são detalhadas após a exibição da Figura 10.

Figura 10 - Diretrizes da Universidade Corporativa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Freire et al. (2016a).

Segundo a **diretriz Foco da UC**, a Universidade Corporativa deve estar voltada às **competências** e ao **desenvolvimento**, ou seja, ao desenvolvimento de competências individuais que se inter-relacionam ao desenvolvimento organizacional. A UC também deve se voltar aos **Negócios Estratégicos**: as ações educacionais são planejadas a partir das estratégias de negócio da organização, alinhadas aos objetivos e às metas organizacionais a serem atingidas. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; CASTRO; EBOLI, 2013; FREIRE, et al., 2016a).

Quanto à **diretriz Foco do Programa**, os programas da UC estão direcionados a três focos: à **Tarefa**, para melhorar a eficiência do indivíduo no desempenho da sua atividade; à **Gestão**, ao desenvolver e formar a gestão e as

lideranças; e à **Estratégia de Negócio da Organização**, com o alinhamento entre as metas organizacionais e as competências individuais. (MEISTER, 1999; RADEMAKERS, 2005, FREIRE, et al., 2016a).

Por sua vez, a **diretriz Alcance** se estende aos **atores internos** – aos funcionários da organização – e também aos **atores externos** – aos clientes, fornecedores e parceiros que constituem a cadeia de valor para a empresa. (MEISTER, 1999, FREIRE et al., 2016b).

No âmbito da **diretriz Nível de Atividades**, os programas da UC são voltados ao nível de cursos livres, a **treinamento e desenvolvimento operacional**, com vistas a treinar e desenvolver as competências, habilidades e comportamentos da operação; bem como a **treinamento e desenvolvimento gerencial e lideranças**, no intuito de treinar e desenvolver as competências, habilidades e comportamentos da gestão e dos líderes. (ALLEN, 2002; FREIRE, et al., 2016a).

A **diretriz Abrangência Conteúdo** pode ser segmentada em três eixos: o **Generalista** dissemina identidade e cultura organizacional, valores, missão, visão e demais princípios que norteiam as ações da organização; o **Administrativo** desenvolve habilidades de gestão, liderança e relacionamento, com o objetivo de fortalecer a ligação entre a estratégia e a operação; e o **Técnico** desenvolve habilidades técnicas e operacionais específicas, para atender e capacitar os funcionários do nível operacional. (ANTONELLI; CAPPIELLO; PEDRINI, 2013, FREIRE et al., 2016a). Também complementando essa diretriz, as características dos eixos estão relacionadas aos três C's da UC definidos por Meister (1999): cidadania corporativa e conscientização da identidade organizacional; estrutura contextual, que implica conhecer o negócio, clientes, concorrentes e as melhores práticas do mercado relacionadas ao negócio da empresa; e competências básicas do ambiente de negócios, com vistas a desenvolver as competências essenciais e específicas à organização.

Por sua vez, a **diretriz Tecnologia** é voltada para as tecnologias de apoio à aprendizagem, visando a usar a tecnologia a favor do aprendizado. Nesse âmbito, são primordiais o **ambiente virtual de aprendizagem (AVA)**, plataforma de aprendizagem que se utiliza de tecnologias colaborativas para ofertar educação a distância; bem como as **ferramentas interativas**, que permitem o compartilhamento e a geração de novos conhecimentos, proporcionando a interatividade com o ambiente e os sujeitos para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens. (MARGHERITA; SECUNDO, 2009; FREIRE et al., 2016b).

Já a diretriz **Fatores da UC** consiste em processos prioritários que precisam ser implementados e gerenciados:

- a) **Alinhamento**: concerne às ações educacionais da UC, alinhadas às estratégias organizacionais e às políticas de gestão de pessoas, com envolvimento dos gestores e parceria com a gestão de pessoas.
- b) **Gestão por Competências**: concerne à gestão de pessoas pautada pela gestão de competências, responsável por promover processos e ações de aprendizagem contínua para desenvolver as competências empresariais e humanas dos profissionais. Nesse âmbito, é necessário realizar um diagnóstico para definição das competências organizacionais e humanas necessárias para atingir os objetivos da empresa. Também é preciso criar planos de desenvolvimento das competências, estabelecendo indicadores de desempenho e implementando um sistema de avaliação para avaliar os resultados.
- c) **Planejamento e Execução**: consiste em adotar subsistemas de treinamento para o levantamento de necessidades formação, planejamento de treinamento e sistema de avaliação de treinamento – composto por avaliação de reação (avalia a satisfação dos participantes); avaliação de aprendizagem (avalia o que foi aprendido); e avaliação de comportamento (avalia os efeitos do treinamento no comportamento no trabalho).
- d) **Desenvolvimento de Habilidades para Apoio às Necessidades do Negócio** fornece programas baseados nas atividades, competências e habilidades dos profissionais, atingindo todos os níveis hierárquicos da organização, incluindo o operacional (técnicos da operação), o tático (gestores) e o estratégico (alta gestão). Segue-se a orientação por trilhas de aprendizagem, que são criadas a partir do planejamento de carreira dentro da organização. Além disso, são levadas em consideração as competências que o indivíduo já possui e as que devem ser desenvolvidas; desta forma, são escolhidas as ações educacionais adequadas para atingir os objetivos. (ABEL; LI, 2012; MEISTER, 1999; EBOLI, 2014; FREIRE et al., 2016a).

As limitações da pesquisa, as considerações finais e as sugestões para estudos futuros são apresentadas no próximo capítulo deste trabalho.

6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA, CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE ESTUDOS FUTUROS

Para finalização deste trabalho, apresentam-se, neste capítulo, os limites da pesquisa, as considerações finais e algumas sugestões para estudos futuros.

Logo ao iniciar o estudo, uma das limitações encontradas foi quanto à busca de produção científica que tratasse do conceito de Educação Corporativa e de suas configurações no segmento de uma empresa de Tecnologia da Informação. Além disso, na literatura, o termo Educação Corporativa é também usado como sinônimo do termo Universidade Corporativa, e há poucos trabalhos que versam sobre Sistema de Educação Corporativa (SEC). Sendo assim, embora haja diversas definições e configurações apresentadas por autores sobre o tema Educação Corporativa, neste trabalho, optou-se por tratá-lo como Sistema de Educação Corporativa, de modo que Educação Corporativa e Universidade Corporativa são consideradas como estágios de evolução do SEC.

Outro ponto limitador do trabalho é referente às temáticas aprendizagem, conhecimento e competência. Devido ao foco deste estudo, que se voltou à gestão, não foram aprofundados esses conceitos – apenas se buscou referencial teórico suficiente para compreendê-los. Vale pontuar que, inicialmente, a amostra de participantes contemplaria um terceiro grupo, atinente aos alunos das formações ofertadas pela empresa, com vistas a se explorarem os processos de aprendizagem emergentes desse contexto. No entanto, em função da necessidade de delimitação teórica, optou-se por uma redefinição dos grupos de participantes, reduzindo-os para duas categorias: os responsáveis pelo SEC (Grupo 1) e os gestores da empresa (Grupo 2).

A seguir, retomo o problema da pesquisa que motivou este trabalho, bem como os objetivos, a fim de apresentar as considerações finais.

A partir do problema de pesquisa, este trabalho buscou responder à seguinte questão: **qual dos estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa pode gerar maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional da empresa objeto do estudo?** Para investigar esse problema, foram definidos quatro objetivos, os quais são apresentados e discutidos a seguir:

1) Compreender os conceitos de aprendizagem, conhecimento e competências no âmbito organizacional.

Esse objetivo foi atingido por meio do referencial teórico apresentado no Capítulo 2 deste trabalho, que permitiu conhecer e compreender os conceitos de aprendizagem, conhecimento e competências no âmbito organizacional. Ao se estudar cada um desses temas, percebeu-se que não há uma definição unânime sobre tais noções, pois existem inúmeras interpretações por parte dos pesquisadores. Sendo assim, foram abordados os conceitos de aprendizagem e de conhecimento para construção de um entendimento dos princípios epistemológicos. A partir desse percurso, pode-se dizer que a aprendizagem é a ação de aprender; ocorre quando a informação recebida faz sentido para o indivíduo, sendo então assimilada e gerando uma mudança de comportamento. Já o conhecimento é a ação de conhecer; ele é construído quando ocorre a interação com a informação recebida, por meio de comportamentos, ações, reflexões, entre outros aspectos. Nesse sentido, aprendizagem e conhecimento, embora sejam conceitos distintos, complementam-se e formam um todo – trata-se de um processo contínuo, que acompanhará o indivíduo para sempre.

Por sua vez, quanto aos conceitos de aprendizagem organizacional e conhecimento organizacional, pode-se considerar que a aprendizagem organizacional é um processo contínuo de intuição, interpretação, integração e institucionalização, gerando novos conhecimentos para o indivíduo, para o grupo e para a organização. Porém, para se construir conhecimento organizacional, o saber resultante da aprendizagem precisa ser aplicado, utilizado nas atividades diárias direcionadas à organização. E, por fim, no que se refere aos conceitos de competência e competência organizacional, enquanto as competências são consideradas um conjunto de recursos de saberes para resolução de problemas, resultante das práticas de CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), as competências organizacionais estão relacionadas ao processo de trabalho nas organizações; elas precisam estar alinhadas às ações de aprendizagem e às estratégias da organização, em um fluxo contínuo.

2) Identificar os modelos de Sistema de Educação Corporativa, por meio dos estágios de evolução do SEC.

O objetivo foi alcançado por meio do estudo sobre o tema Educação Corporativa, apresentado no Capítulo 3 deste trabalho, a partir do referencial teórico. Ao se iniciar o estudo sobre o tema Educação Corporativa, identificou-se que, em

diversas bases científicas e livros, existem distintas definições e configurações apresentadas por autores sobre o tema. Além disso, alguns autores utilizam os termos Educação Corporativa e Universidade Corporativa como expressões equivalentes.

A partir do entendimento dos conceitos, foi possível aprofundar o conhecimento sobre o tema. Assim, neste trabalho, o termo empregado para tratar da Educação Corporativa foi **Sistema de Educação Corporativa**, definido como “**conjunto das ações, práticas e atividades educacionais desenvolvidas no contexto organizacional**”. (EBOLI, 2004; HOURNEAUX et al., 2008). Em relação a Educação Corporativa e Universidade Corporativa, Margherita e Secundo (2011) e Freire et al. (2016b) defendem que os termos não são equivalentes: ambos são considerados estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa, ou seja, trata-se de modelos ou fases de amadurecimento. Segundo os autores, desde a década de 1920, os modelos de educação na empresa vêm sofrendo mudanças na sua arquitetura, desdobrando-se em diversas configurações, que são reconhecidas pelos autores como **estágios**. Assim, na perspectiva desses autores, são identificadas seis gerações de evolução de estágios: Departamento de Treinamento (DT), Plataforma E-Learning (EL), Educação Corporativa (EC), Universidade Corporativa (UC), Stakeholder University (SU) e Universidade Corporativa em Rede (UCR).

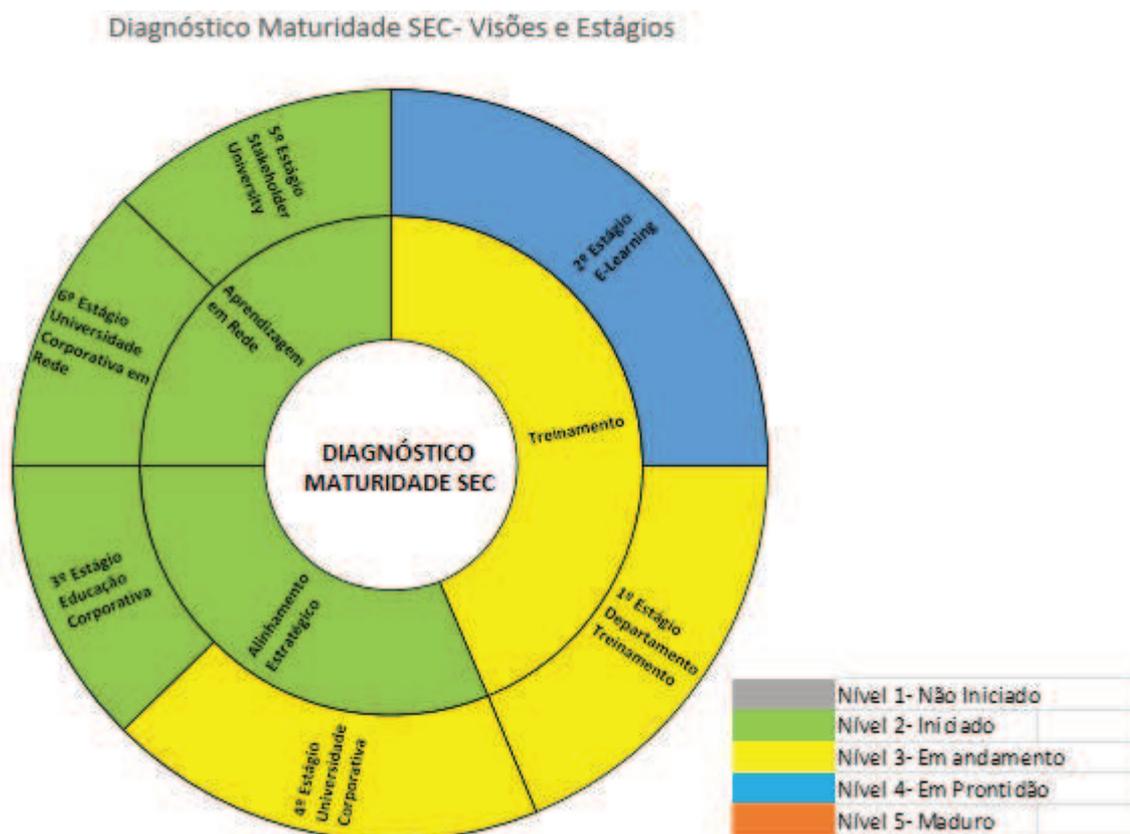
3) Realizar um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa.

Para atingir esse objetivo, foi adotado o modelo de maturidade do SEC nas perspectivas dos estágios de evolução e das visões do SEC, desenvolvidas por Kraemer (2018), conforme o Quadro 18 (vide seção 4.2.2). Esse modelo de maturidade tem como propósito avaliar em qual estágio evolutivo o SEC da organização se encontra, por meio de um instrumento de avaliação pautado pelos estágios evolutivos, que consiste na decomposição da descrição de cada estágio de evolução do SEC em afirmações derivadas. O diagnóstico de maturidade foi aplicado em uma empresa privada da área de Tecnologia da Informação; obtiveram-se os resultados apresentados no capítulo 5.1, intitulado “Diagnóstico de maturidade do SEC”, na perspectiva das categorias Estágios de Evolução e Visões do SEC.

Conforme a representação gráfica apresentada na Figura 11, o diagnóstico apontou que, em todas as visões e estágios do SEC, existem ações sendo desenvolvidas; porém, elas são realizadas em diferentes níveis de maturidade. Mais

especificamente, o SEC da organização pesquisada encontra-se na **visão Treinamento**, bem como no **primeiro estágio evolutivo**, o **Departamento de Treinamento: nível 3 – em andamento**. Para ser considerado maduro – ou seja, para atingir o nível de maturidade 5 –, algumas ações precisam ser adequadas, as quais estão relacionadas ao sistema de treinamento.

Figura 11 - Diagnóstico de maturidade do SEC: visões e estágios



Fonte: Elaborado pela autora.

Como indicou o Quadro 28 (vide seção 5.1.1.7), para o estágio Departamento de Treinamento, foram apontadas lacunas nos seguintes subsistemas de treinamento: levantamento de necessidades de treinamento, planejamento e avaliação de treinamento. Quanto ao **levantamento de treinamento**, conforme resultados do instrumento de avaliação aplicado e relatos dos entrevistados, não foi identificada uma ferramenta ou processo estabelecido para verificação das necessidades de treinamento na organização: o levantamento ocorre por demanda, de forma reativa, quando surge uma necessidade pontual para desenvolver uma determinada competência para o profissional. Logo, o processo de **planejamento do treinamento** está sob responsabilidade do gestor da área de negócios e dos instrutores

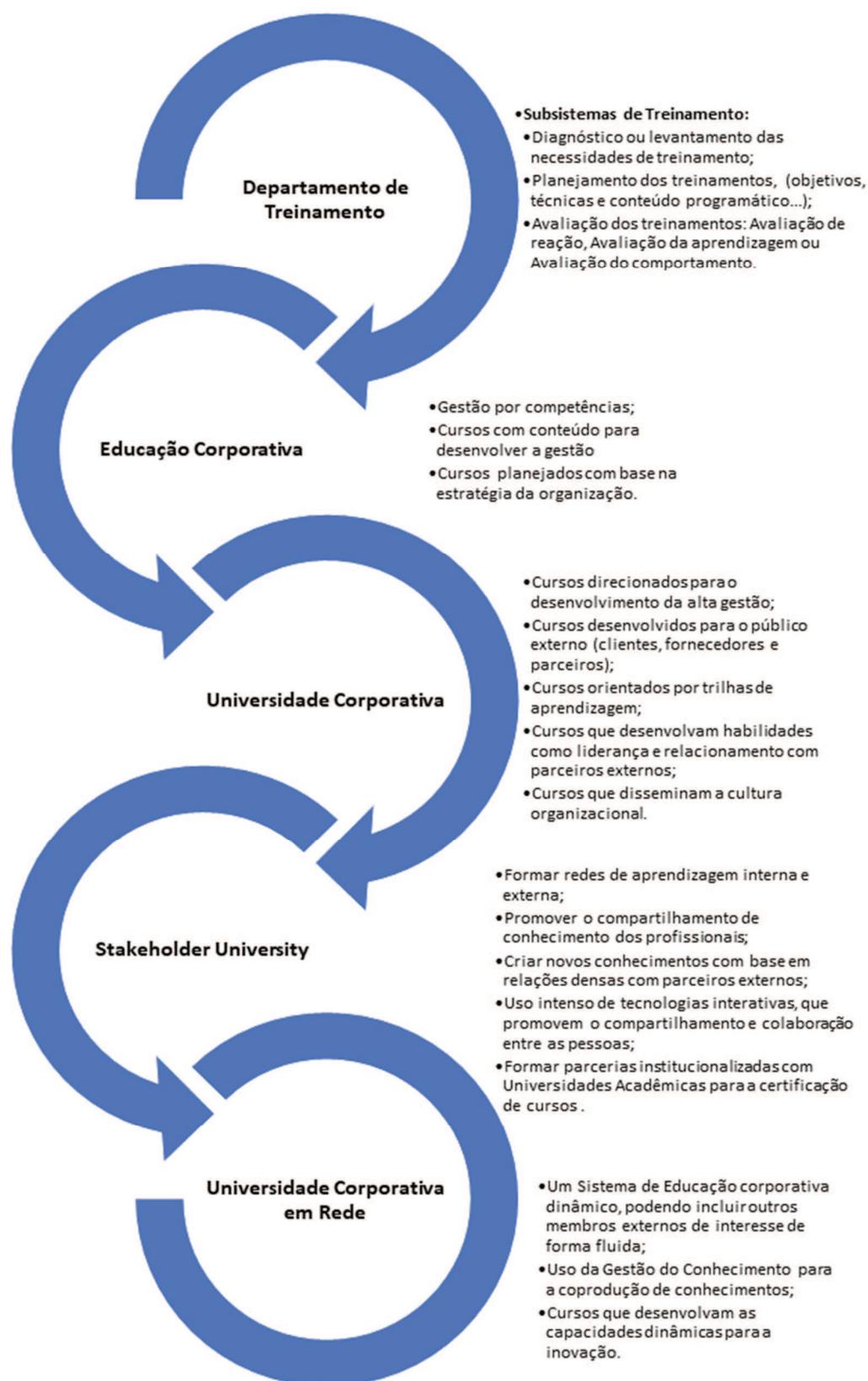
designados, os quais são os organizadores dos cursos/treinamentos, tendo autonomia para realizar o planejamento do curso, do programa, da metodologia e dos recursos que serão adotados; dessa forma, não foi identificada uma orientação metodológica a ser seguida. Por fim, a **avaliação do treinamento** também está sob responsabilidade dos organizadores das formações, os quais possuem autonomia para decidir qual tipo de avaliação será aplicada, podendo optar por avaliação de reação e avaliação de aprendizagem – as demais avaliações não se aplicam. Assim, também se percebe que não há uma padronização no processo de avaliação das ações educacionais na organização.

No entanto, a partir do relato dos entrevistados, verificou-se que, recentemente, com a implantação da Academy – Universidade Corporativa, as ações educacionais do SEC estão sendo revisadas e alteradas. Passa-se a adotar um novo formato, porém mantendo-se a autonomia dos gestores e instrutores nos subsistemas de treinamento, seguindo um modelo instituído pela organização para o planejamento e a avaliação da aprendizagem. Ressalta-se que ainda não foram implementadas ações para o levantamento de necessidades e para demais avaliações do treinamento. Sendo assim, constata-se poucas ações a serem reavaliadas e implementadas para que o SEC atual da organização avance para o nível de maturidade 4 – em prontidão – e, automaticamente, para o nível 5 – maduro.

Vale pontuar que o estágio Departamento de Treinamento, ao atingir o nível de maturidade 5, levará o SEC para o segundo estágio, denominado E-Learning (que obteve resultado equivalente ao nível de maturidade 4 – em prontidão). Assim, será possível passar para o nível 5 do segundo estágio, que, por sua vez, tornará o SEC apto a avançar para o terceiro estágio, Educação Corporativa, que atualmente encontra-se no nível de maturidade 2 – iniciado.

De acordo com a análise realizada, em cada um dos estágios, faltam ações para que se chegue aos estágios maduros. A Figura 12 apresenta um resumo das ações ausentes em cada um dos estágios, identificadas a partir das afirmações constantes no instrumento de avaliação de maturidade do SEC.

Figura 12 - Diagnóstico de maturidade do SEC: ações ausentes



Fonte: Elaborada pela autora.

As ações educacionais apontadas nos estágios evolutivos como ausentes foram identificadas a partir da pesquisa realizada com os participantes. Nesse caso, os respondentes indicaram estar em desacordo ou em posição nem de acordo, nem em desacordo em relação às asserções do questionário, evidenciando a inexistência de conhecimento ou padronização dos processos pelos responsáveis e gestores do Sistema de Educação Corporativa da organização. Assim, foi possível traçar o diagnóstico de maturidade do SEC a partir da perspectiva dos estágios de evolução da organização pesquisada. Portanto, conforme os resultados apresentados, considera-se que o objetivo proposto de realizar um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa de uma empresa real foi atingido.

4) Apresentar diretrizes norteadoras para atingir a maturidade no modelo do Sistema de Educação Corporativa que tenha maior contribuição à organização pesquisada.

Esse objetivo foi atingido, conforme indica a seção 5.2 deste trabalho, intitulada “Proposta de Modelo do SEC”. Assim, como contribuição desta pesquisa, elaborou-se uma sugestão de modelo de SEC entre os construtos existentes – estágios evolutivos do SEC – e delinear-se diretrizes norteadoras à organização objeto deste estudo, de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências e para a aprendizagens dos diversos atores no contexto da organização.

O modelo sugerido surgiu a partir do estudo realizado sobre o Sistema de Educação Corporativa e seus estágios evolutivos, bem como por meio dos resultados obtidos na pesquisa, que permitiram identificar o nível de maturidade do SEC. Assim, conforme já referido, percebeu-se que a organização se encontra no primeiro estágio – Departamento de Treinamento –, no nível 3 (em andamento). Isso indica que já existem ações educacionais voltadas ao modelo tradicional de Treinamento, com foco na tarefa para melhorar a produtividade no trabalho e com alcance limitado aos funcionários da organização. Porém, ainda faltam ações essenciais para que o estágio Departamento de Treinamento seja considerado maduro na empresa investigada.

Além disso, ao se analisarem os estágios evolutivos na perspectiva de **desenvolvimento de competências e construção de aprendizagens** no contexto organizacional da empresa objeto deste estudo, concluiu-se que, em todos os estágios evolutivos do SEC, são identificadas contribuições. Entretanto, encontraram-se mais subsídios no **quarto estágio – Universidade Corporativa** – para atender ao problema

da pesquisa, em virtude destes aspectos: **maturidade dos estágios anteriores**: para atingir o estágio Universidade Corporativa, é imprescindível que todos os estágios anteriores (quais sejam, Departamento de Treinamento, E-Learning e Educação Corporativa) estejam consolidados e maduros; **alinhamento estratégico**: as ações educacionais são planejadas a partir das estratégias de negócio da organização, alinhadas a objetivos e metas organizacionais a serem atingidas; **formação de todos os níveis hierárquicos da organização**: a UC atinge todos os profissionais da organização, desde o setor operacional até a alta gestão; **alcance de toda a cadeia de valor**: público interno (colaboradores) e externo (clientes, fornecedores e parceiros); **gestão por competências**: desenvolvimento dos profissionais pautado pela gestão por competências; **trilhas de aprendizagem**: orientação dos cursos por trilhas de aprendizagem; e **posicionamento da organização**: existem o desejo e a iniciativa da organização na implementação da UC.

Considerando-se os objetivos da pesquisa, foram propostas diretrizes para o modelo de Universidade Corporativa à organização pesquisada. Essa proposição não consiste em um novo desenho, pois foram utilizados os construtos já existentes. As diretrizes e suas características propostas se constituem como requisitos fundamentais que precisam estar presentes em uma UC para o desenvolvimento de competências e a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional. Desta forma, foram apresentadas sete **Diretrizes da UC** embasadas no modelo de Freire et al. (2016a), adaptadas à perspectiva do quarto estágio de maturidade do SEC – Universidade Corporativa –, que, por sua vez, também contempla características dos estágios anteriores (Departamento de Treinamento, E-Learning e Educação Corporativa). O Quadro 31 representa as diretrizes e suas características:

Diretrizes da UC	Características
Foco da UC	Competências e desenvolvimento; Negócios estratégicos.
Foco do programa	Tarefa; Gestão; Estratégia de negócio da organização.
Alcance	Interno: funcionários; Externo: clientes, fornecedores e parceiros.
Nível de atividades	Treinamento e desenvolvimento operacional; Treinamento e desenvolvimento gerencial e lideranças.
Abrangência do conteúdo	Generalista; Administrativo; Técnico.
Tecnologia	Ambiente virtual – EaD; Ferramentas interativas.
Fatores da UC	Alinhamentos; Gestão por competências; Planejamento e execução; Desenvolvimento de habilidades para apoio às necessidades do negócio.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Freire et al. (2016a).

No modelo proposto, as diretrizes da UC e suas características são norteadoras para a configuração de uma Universidade Corporativa considerada madura, ou seja, que atinja o nível de maturidade 5. Ao se incorporarem esses atributos norteadores ao projeto de Universidade Corporativa vigente na organização, completam-se todas as ações pendentes apontadas no diagnóstico de maturidade revelado pela análise dos estágios evolutivos Departamento de Treinamento, E-Learning, Educação Corporativa e Universidade Corporativa. Sendo assim, considera-se que a Universidade Corporativa possa contribuir para o desenvolvimento de competências e para a aprendizagem dos diversos atores no contexto dessa organização, dados os aspectos e as características destacadas nas diretrizes propostas.

Após ter discutido cada um dos objetivos específicos perseguidos neste trabalho, a partir dos achados da investigação, retorna-se ao problema de pesquisa: **qual dos estágios de evolução do Sistema de Educação Corporativa pode gerar maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional da empresa investigada?**

Assim, ao se analisarem os estágios evolutivos na perspectiva de **desenvolvimento de competências** e de **construção de aprendizagens** no contexto organizacional da empresa objeto deste estudo, conclui-se que, em todos os estágios evolutivos do SEC, são identificadas contribuições significativas. No entanto, encontrou-se maior subsídio no **quarto estágio – Universidade Corporativa** – para atender ao problema da pesquisa. Entende-se que, para esse contexto, o estágio Universidade Corporativa se destaca entre os construtos evolutivos do SEC, por apresentar características importantes que podem proporcionar maior contribuição à organização para o desenvolvimento de competências e de aprendizagens.

Entre os principais aspectos, está a maturidade dos estágios anteriores, na perspectiva de estágios de evolução. Para que o SEC chegue ao quarto estágio – Universidade Corporativa –, será preciso atingir a maturidade nos estágios Departamento de Treinamento, E-Learning e Educação Corporativa, em escala, até atingir o estágio de UC. Outros aspectos que se destacam estão presentes nas diretrizes da Universidade Corporativa: em relação ao foco, além de as ações educacionais estarem voltadas para a tarefa e para a gestão, também estão alinhadas às estratégias de negócio da organização; quanto ao alcance, além de atingir os funcionários internos, incluindo todos os níveis hierárquicos, a UC também busca formar toda a cadeia de valor da empresa – clientes, fornecedores e parceiros –; além disso, esse estágio adota uma gestão de pessoas pautada pela gestão de competências e preconiza a formulação de programas baseados em trilhas de aprendizagem. Por fim, outro fator que se levou em consideração foi o posicionamento da organização objeto de pesquisa, que se identifica com o conceito de Universidade Corporativa e está motivada a se adequar aos quesitos necessários para atingir esse estágio.

Desta forma, visto que se atingiram os objetivos específicos apresentados nos parágrafos anteriores, foi possível alcançar o objetivo geral, que consistiu na realização de um diagnóstico de maturidade do Sistema de Educação Corporativa no contexto estudado e propor a adoção de um modelo de SEC entre os construtos existentes – estágios de evolução – que proporcione maior contribuição para o desenvolvimento de competências e para a construção de aprendizagens dos diversos atores de uma empresa de Tecnologia da Informação.

Estudos futuros

Visto que o tema principal desta pesquisa articula Educação Corporativa e aprendizagem, como sugestão de investigações futuras, propõe-se aprofundar os estudos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto da Educação Corporativa. Além disso, uma segunda proposta de estudos futuros estaria relacionada às Diretrizes da Universidade Corporativa. Mais especificamente, sugere-se a possibilidade de realizar uma nova pesquisa para aferir como está o gerenciamento das sete diretrizes da UC: diretriz Foco da UC; diretriz Foco do Programa; diretriz Alcance; diretriz Nível de Atividade; diretriz Abrangência do Conteúdo; diretriz Tecnologia; e diretriz Fatores da UC.

Por meio desses possíveis desdobramentos, será possível contribuir com o processo de qualificação do Sistema de Educação Corporativa da organização, de modo a consolidar uma Universidade Corporativa madura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. F. V. R.; MELLO, J. A prática do serviço de referência em uma biblioteca universitária à luz da teoria de criação do conhecimento organizacional de Nonaka e Takeuchi. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 84-108, jan./abr. 2018. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/561/989>. Acesso em: 01 ago 2018.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. **Aletheia**, Lisboa, n. 26, p. 146-167, 2007.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional. *In*: RUAS, Roberto et al. (coord.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2008. p. 12-33.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BASTOS, A. V. B. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 87-102, 1991. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18704/o-suporte-oferecido-pela-pesquisa-na-area-de-treinamento>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BIZELLI, J. L.; DARIDO, M. C. O processo de construção da Unesp Corporativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 513-528. 2014. Disponível em: <https://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6540/4815>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S., MOURÃO L. Avaliação de necessidades e delineamento de soluções em T&D. *In*: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S., MOURÃO L. (Ed.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. Disponível em: https://books.Google.com.br/books?id=3WOBj0WiAH8C&lpg=PA11&ots=_SpLL5cLfD&lr&hl=pt-BR&pg=PA8#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. D. S. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 112-125, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1123>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BÜCHEL, B., PROBST, G. Da aprendizagem organizacional à gestão do conhecimento. **Cahiers de recherche**, Genève, v. 11, p. 1-12, 2000. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:5858>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CASTRO, F. O que é OKR. **Felipe Castro** – OKR coach, speaker, author, [s./], 23 ago. 2017. Disponível em: <https://felipecastro.com/pt-br/okr/o-que-e-okr/>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, [s./], v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.592.2970&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 01 set. 2018.

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

EBOLI, M. Fundamentos e evolução da educação corporativa. *In*: EBOLI, M. et al. (orgs.). **Educação corporativa**: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010. p. 140-161.

EBOLI, M. Fundamentos, princípios e práticas da educação *In*: EBOLI, M. (orgs.): **Educação corporativa**: muitos olhares. São Paulo: Atlas, 2014.

ESCALA de Likert. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco: Wikimedia Foundation], 21 jun. 2011. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert. Acesso em: 10 jan. 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, [s./], ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, P. I. Gestão por competências. *In*: RAMAL, Andrea (org.). **Educação Corporativa**: como implantar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 34-57.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational Learning. **The Academy of Management Review**, [s./], v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985. Disponível em: www.jstor.org/stable/258048. Acesso em: 20 fev. 2018.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, p.183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt. Acesso em: 15 fev. 2018.

FREIRE, P. S. et al. Universidade Corporativa em Rede: considerações iniciais para um novo modelo de educação corporativa. **Revista Spacios**, [s./], v. 37, n. 5, 2016a. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a16v37n05/163705e5.html>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FREIRE, P. S. et al. Processo de implantação da Universidade Corporativa em Rede (UCR). **Revista Spacios**, [S.I.], v. 37, n. 23, 2016b. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a16v37n23/163723e2.html>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD*, 26., Salvador. **Anais** [...] Salvador: ANPAD, 2002. p. 1-14.

GARVIN, D. A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, [s.l.], v. 71, n. 4, p. 78-91, July/Aug. 1993. Disponível em: <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>. Acesso em: 02 set. 2018.

GASPAR, M. A. et al. Gestão do conhecimento em empresas atuantes na indústria de software no Brasil: um estudo das práticas e ferramentas utilizadas. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 26, n. 1, p. 151-166, 2016. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/45779>. Acesso em: 16 fev. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOURNEAUX JUNIOR, F.; EBOLI, M. P.; MARTINS, E. C. Educação corporativa e o papel do Chief Learning Officer. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo v. 10, n. 27, p. 105-117, 2008. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/6526/educacao-corporativa-e-o-papel-do-chief-learning-officer>. Acesso em 20 set 2018

ISONI, M. M.; CHAGAS, J. R. Processos de aprendizagem no contexto organizacional. **Gestão & Aprendizagem**, João Pessoa, v. 7, n.1, p. 72-83, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/mpgoa/article/view/37230/20101>. Acesso em 25 ago.2018.

JESUS, J. S. Uma análise da relação entre processos de aprendizagem e competências. **Revista Negócios em Projeção**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 105-125, nov. 2012. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/255>. Acesso em: 20 ago. 2018

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.

KRAEMER, R. **Modelo de maturidade do sistema de educação corporativa**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190685>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LA ROSA, J. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCR, 2003.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Edition d'Organisation, 1994.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LEWIS, M. Analysing organizational competence: implications for the management of operations. **International Journal of Operations and Production Management**, [s.l.], v. 23, n. 7, p. 731-756, 2003.

LIPSHITZ, R., POPPER, M.; OZ, S. Building learning organizations: The design and implementation of organizational learning mechanisms. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 32, p. 292-305, 1996.

LITTO, F. M., FORMIGA, M. M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARGHERITA, A.; SECUNDO, G. The emergence of the stakeholder university. In: ROMANO, A. (ed.). **Open Business Innovation Leadership**. Palgrave: Springer, 2009. p. 170-207.

MATURANA, H., VARELA J. F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Pallas Athena, 2001.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, [s.l.], n. 28, p. 1-4, jan. 1973.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MIGUEL, L. A. P.; TEIXEIRA, M. L. M. Valores organizacionais e criação do conhecimento organizacional inovador. **Revista de Administração Contemporânea**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 36-56, 2009. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/659/656>. Acesso em: 12 set. 2018
MORAN, J. M. Tendências da Educação On-line no Brasil. In: ELEONORA, J. R. (org.) **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 3.

MUNDIM, A. P. F. Implementando a Educação Corporativa: O Projeto. In: MUNDIM, A. P. F.; RICARDO, E. J. (orgs.). **Educação Corporativa: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

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

OLIVEIRA, J. I. R. et al. A percepção dos princípios educacionais da universidade corporativa de uma instituição financeira da cidade de Mossoró/RN. **Revista de Administração de Roraima - RARR**, Boa Vista, v. 3, n. 2, p. 19-37. 2013. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/adminrr/index>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PATRIOTTA, G. On Studying organizational knowledge. **Knowledge Management Research & Practice**, [s.l.], v. 2, n. 1, abr. 2004. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/233598018_On_studying_organizational_knowledge> acesso em set.2018. Acesso em: 10 fev. 2018.

PENROSE, E. **The Theory of Growth of the Firm**. London: Basil Blackwell, 1959.

PERIN, M. G. et al. Processo de interação organizacional e de desenvolvimento: o caso da indústria eletroeletrônica no Brasil. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 1-28, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a05.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

PERIN, M. G. et al. Processo de interação organizacional e de desenvolvimento: o caso da indústria eletroeletrônica no Brasil. **RAE**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 1-28, 2006.

PEREIRA, C. E. et al. (2006). Educação Corporativa e Desenvolvimento de Competências: um Estudo de Caso no Setor de Auditoria. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 30., Salvador. **Anais [...]** Salvador: ANPAD, 2006. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-gpra-2864.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

PIAGET, J. Development and learning. *In*: LAVATELLY, C.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. Nova York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

PRAHALAD, C.; HAMEL, G. The core competences of the corporation. **Harvard Business Review**, [s.l.], v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

RADEMAKERS, M. F. L. Corporate Universities: Driving force of knowledge innovation. **The Journal of Workplace Learning**, [s.l.], v. 17, n. 1/2, p. 130-136, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/13665620510574513>>. Acesso em: 20 out. 2018.

RADEMAKERS, M. F. L. Achieving corporate learning excellence. **International Food and Agribusiness Management Review**, [s.l.], v. 15, p. 51-54, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Martijn_Rademakers/publication/239805325_Achieving_Corporate_Learning_Excellence/links/577658f708aeb9427e2785b3/Achieving-Corporate-Learning-Excellence.pdf. Acesso em: 20 out. 2018

RODRIGUEZ, M. V. R. (org.). **Gestão do Conhecimento e inovação nas empresas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisa, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.

ROMANOWSKI, J. P.; TEODORA, R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACCOL, A., BARBOSA, J., SCHLEMMER, E. **M-Learning e U-Learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. C.; GOHR, C. F.; VARVAKIS, G. Um método para identificação e análise de competências e recursos estratégicos das operações de serviços. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 18, n. 4, p. 791-808, 2011.

SCHLEMMER, E. Web 3.0, TMSF, Web 3D, ECODIS: um futuro muito presente na Educação a Distância? *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 6., 2009, Braga. **Anais [...]** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1-15.

SLACK, N.; LEWIS, M. **Estratégia de operações**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

STATDLOBER, J. **Gestão do Conhecimento em serviços de TI**. Rio de Janeiro: Brasport, 2016.

STEIL, A. V. **Competências e aprendizagem organizacional**. 1. ed. Florianópolis: Instituto Stela, 2006.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Aprendizagem e competências organizacionais em instituições de educação tecnológica: estudos de casos. **Revista de Administração - RAUSP**, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 327-341, out./nov./dez. 2009. Disponível em: https://jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/aprendizagem_e_competencias_organizacionais_em_instituicoes_de_educacao_tecnologica_-_estudos_de_casos.pdf. Acesso em: 21 mar. 2018.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

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. (Ed.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. p. 137-158. Disponível em: https://books.Google.com.br/books?id=3WObj0WiAH8C&lpg=PA11&ots=_SpLL5cLfD&lr&hl=pt-BR&pg=PA8#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 21 mar. 2018.

VASCONCELOS, I. F. G.; MASCARENHAS, A. O. **Organizações em aprendizagem**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VIEIRA, F. H. A.; FRANCISCO, A. C. Etapas da implementação da educação corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo multicaso. **Produção**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 296-308, mar./abr. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132012000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 fev. 2018.

UDEN, L.; DAMIANI, E. The future of E-Learning: E-Learning ecosystem. *In: INAUGURAL IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON DIGITAL ECOSYSTEMS AND TECHNOLOGIES - DEST, 7., 2007, Cairns. Proceedings [...]* Cairns: IEEE, 2007. p. 113-117. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/4233689/?section=abstract&part=1>. Acesso em: 21 mar 2018.

WEICK, K. E. The non-traditional quality of organizational learning. **Organization Science**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 116-124, 1991.

WERNERFELT, B. A resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.171- 180, 1984.

WEXLEY, K. N. Personnel training. **Annual Review of Psychology**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 519-551, 1984.

ZANGISKI, M. A. Silva Gonçalves; PINHEIRO DE LIMA, E.; GOUVEA DA COSTA, S. E. Uma discussão acerca do papel da aprendizagem organizacional na formação de competências. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 142-159, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652009000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2018.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. Transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho: análise crítica da literatura. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 97-111, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v10n2/v10n2a08.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Pesquisa: Avaliação do Sistema de Educação Corporativa

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa sobre o tema “A Educação Corporativa no contexto de uma empresa de tecnologia da informação”, sob a responsabilidade da pesquisadora TATIANE VARGAS TRINDADE do programa de Mestrado Profissional de Gestão Educacional da Unisinos, orientada pelo Professor Dr. Ederson Luiz Locatelli.

A pesquisa tem como objetivo descobrir em qual fase e em qual estágio de evolução encontra-se o Sistema de Educação Corporativa (SEC) da empresa no contexto atual.

Por favor Responda o questionário de acordo com a sua percepção sobre a realidade atual da empresa, escolhendo uma das opções da seguinte escala:

1 - Totalmente em desacordo; 2 - Em desacordo; 3 - Nem de acordo e nem em desacordo; 4 - De acordo; 5 - Totalmente de acordo.

As respostas serão anônimas, você não será identificado.

1 - A aprendizagem é vista como a aquisição de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes que resultam em melhor desempenho no trabalho/tarefa.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

2 - É realizado um diagnóstico ou levantamento das necessidades de capacitação.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

3 - É realizado o planejamento da capacitação, definindo objetivos, técnicas e conteúdo programático.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

4 - É realizada a avaliação dos cursos: Avaliação de reação: avalia a satisfação dos alunos em relação ao curso.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

5 - É realizada a avaliação dos cursos: Avaliação da aprendizagem: avalia o que foi aprendido, geralmente na forma de testes ou provas.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

6 - É realizada a avaliação dos cursos: Avaliação do comportamento: avalia os efeitos do treinamento no comportamento no trabalho, os participantes colocam em prática os novos conhecimentos e habilidades.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

7 - São oferecidos cursos a distância.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo

- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

8 - Os cursos a distância alcançam funcionários geograficamente espalhados, conseguem acesso aos cursos fora da empresa.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

9 - É realizada a gestão por competências (mapeamento e desenvolvimento de competências).

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

10 - Existem cursos com conteúdo para desenvolver a gestão.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

11 - Os cursos são planejados com base na estratégia da organização.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

12 - Existem cursos direcionados para o desenvolvimento da alta gestão.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

13 - Existem cursos desenvolvidos para o público externo (cadeia de valor: parceiros, clientes e fornecedores).

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

14 - Os cursos são orientados por trilhas de aprendizagem (sequência de atividades planejadas para o desenvolvimento de competências e habilidades para carreira).

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

15 - Os cursos desenvolvem habilidades como liderança e relacionamento com parceiros externos.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

16 - Os cursos disseminam a cultura organizacional.

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Em desacordo
- 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
- 4 - De acordo

5 - Totalmente de acordo

17 - São formadas redes de aprendizagem, tanto interna (na organização) quanto externa à organização (outras empresas).

- 1 - Totalmente em desacordo;
 2 - Em desacordo
 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
 4 - De acordo
 5 - Totalmente de acordo

18 - As ações educacionais promovem o compartilhamento de conhecimento do profissional, mesmo aquele não explicitado em documentos e processos, como experiências, por exemplo.

- 1 - Totalmente em desacordo;
 2 - Em desacordo
 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
 4 - De acordo
 5 - Totalmente de acordo

19 - A criação de novos conhecimentos é baseada em relações densas com parceiros externos.

- 1 - Totalmente em desacordo;
 2 - Em desacordo
 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
 4 - De acordo
 5 - Totalmente de acordo

20 - Há uso intenso de tecnologias interativas, que promovem o compartilhamento e colaboração entre as pessoas.

- 1 - Totalmente em desacordo;
 2 - Em desacordo
 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
 4 - De acordo
 5 - Totalmente de acordo

21 - Existem parcerias institucionalizadas com Universidades Acadêmicas para a certificação de cursos ofertados na empresa.

- 1 - Totalmente em desacordo;
 2 - Em desacordo
 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
 4 - De acordo
 5 - Totalmente de acordo

22 - O Sistema de Educação corporativa é dinâmico, podendo incluir outros membros externos de interesse de forma fluida (além da cadeia de valor).

- 1 - Totalmente em desacordo;
 2 - Em desacordo
 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
 4 - De acordo
 5 - Totalmente de acordo

23 - Há uso de sistemas inteligentes de conhecimento para a coprodução de conhecimentos. Coprodução se refere à quando duas ou mais pessoas ou organizações criam novos conhecimentos em conjunto.

- 1 - Totalmente em desacordo;
 2 - Em desacordo
 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
 4 - De acordo
 5 - Totalmente de acordo

24 - Os cursos desenvolvem capacidades dinâmicas para a inovação (capacidades para a organização integrar, desenvolver e reconfigurar competências para enfrentar um ambiente em rápida mudança).

- 1 - Totalmente em desacordo;
 2 - Em desacordo
 3 - Nem de acordo e nem em desacordo
 4 - De acordo
 5 - Totalmente de acordo

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

Venho, por meio desta carta, apresentar o projeto de pesquisa “A Educação Corporativa no contexto de uma empresa de Tecnologia da Informação”.

O projeto de pesquisa está vinculado aos estudos de Mestrado da pesquisadora Tatiane Vargas Trindade, sob orientação do Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli, ambos vinculados à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) –Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação –, no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Em Gestão Educacional.

Por tratar-se de um Mestrado Profissional e pelo fato de os objetivos da pesquisa estarem alinhados aos interesses da empresa xxxxxxx, em relação a melhoria das ações em Educação Corporativa, solicito formalmente a anuência para o desenvolvimento da investigação, visto que serão aplicados instrumentos de coleta de dados aos profissionais da empresa. Será garantido aos participantes desta pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo em qualquer tempo. A pesquisadora proponente é responsável por esta pesquisa e assegura que os participantes não serão identificados.

Em qualquer etapa do estudo, a Direção da Empresa xxxxxxx terá acesso à investigadora – pessoalmente, pelo telefone (51) 98457.5465, ou por e-mail: tatianevargas@ymail.com – para esclarecimento de eventuais dúvidas e outros encaminhamentos que se fizerem necessários.

Ass. Responsável

São Leopoldo, _____ de _____ de _____

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa sobre o tema a Educação Corporativa, sob a responsabilidade da pesquisadora TATIANE VARGAS TRINDADE, mestranda do programa de Mestrado Profissional de Gestão Educacional, orientada pelo Professor Dr. Ederson Luiz Locatelli. Esta pesquisa tem como título “A Educação Corporativa no contexto de uma empresa de Tecnologia da Informação”. A metodologia adotada para este estudo é qualitativa, por meio do Estudo de Caso serão realizadas **entrevistas semiestruturadas e/ou aplicação de questionário**, a ser respondido por meio da Web, pelos **profissionais** como você, que atuam na Empresa xxxxxx. Em relação aos riscos da pesquisa para os participantes, são considerados riscos mínimos, porém pode-se haver constrangimento ao responder a entrevista e/ou questionário na coleta de dados, por estar atrelado a uma pesquisa e trabalho científico. Sendo assim, para minimizar o risco, os participantes não serão identificados.

Considera-se benefícios para os participantes da pesquisa, a contribuição para melhoria das ações em Educação Corporativa para o desenvolvimento de competências e construção de aprendizagens dos diversos atores no contexto organizacional na empresa de tecnologia da informação.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar a qualquer momento, retirando seu consentimento independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins investigativos. Os resultados do trabalho serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelos contatos (51) 98457-5465 ou tatiανεvargas@ymail.com.

Informo que a entrevista será gravada; ficará registrado apenas o áudio para posterior transcrição e apresentação dos dados na pesquisa.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, por favor, responda a entrevista/questionário e confirme seu consentimento abaixo.

Pesquisadora: Tatiane V. Trindade

Data/Local

Concordo em participar da pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Participante: Nome e assinatura

Data/Local

ANEXO C – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 3.254.405

Justificativa de Ausência	Carta_de_anuencia.pdf	26/11/2018 17:47:20	TATIANE VARGAS TRINDADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Trindade.pdf	09/04/2019 18:16:13	José Roque Junges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 09 de Abril de 2019

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 93.022-000
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1198 **Fax:** (51)3590-8118 **E-mail:** cep@unisinos.br