

Didática e Educação Corporativa: reflexões sobre o gestor educador e o cuidado empresarial com a educação continuada.

AUTORA

ELIANE MARIA PIRES GIAVINA BIANCHI

Universidade de São Paulo

eliane.pires.bianchi@terra.com.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo conduzir uma reflexão sobre as práticas didáticas presentes na educação corporativa. O aumento expressivo das universidades corporativas como resposta a mudanças no cenário econômico e a deficiência existente na educação formal, fazem com que essas entidades tenham um papel importante na educação continuada de nossa população. A preocupação com estratégias de ensino e de aprendizagem é fundamental para que os profissionais consigam desenvolver competências importantes ao seu próprio desenvolvimento, contribuir para o crescimento das empresas e, conseqüentemente, o progresso das nações. Um caso de educação corporativa, em uma empresa de soluções de informação, é utilizado para suportar o processo de reflexão. De forma não conclusiva, percebe-se que a corporação apresenta um rico potencial para a utilização de recursos técnicos de ensino e aprendizagem. Porém, o papel de um dos principais atores, o gestor, ainda não foi totalmente transformado em gestor educador. Este novo papel da liderança é fundamental para garantir a viabilização e consolidação da educação corporativa como instituição complementar para a educação contínua.

Palavras-chave: educação, educação corporativa, educação continuada, didática, didática em educação corporativa.

Abstract

This paper has the objective of driving a reflection on the didactic practices present in the corporate education. The expressive increase of corporate universities as answer to changes in the economic scenery and to the existent deficiency in the formal education, transformed those entities in important players in the continued education process of our population. Concerns with teaching and learning strategies are fundamental and contribute in assuring professionals' competencies development, their support for companies' growth and, consequently, the progress of the nations. A case of corporate education, in a company of information solutions, is used to support the reflection process. Non-conclusively, this study points to a great potential inside the corporate universities for teaching and learning techniques usage. Therefore, the role of one of its key actors - the leader - was not completely transformed into the educating leader. This new leadership role is fundamental to consolidate and sustain the corporate university as a complementary institution on continued education.

Key words: education, corporate education, continuing education, didactic, didactic practices in corporate education.

1 Introdução.

A educação corporativa pode ser vista como um modismo por algumas pessoas, talvez por ter surgido na prática empresarial antes de ser teorizada na academia, como outros modelos e instrumentos de gestão da administração.

A expansão da educação corporativa no Brasil veio responder a duas situações: o aumento da competitividade global e a fragilidade e precariedade da educação tradicional. Por um lado, o aumento da competitividade pressionou empresas a terem maior velocidade, maior inovação, preocupação com qualidade e produtividade; além de adotarem técnicas de gestão para atender a esses requisitos como o trabalho em grupo, a participação e o aumento da comunicação interna. Por outro lado, o histórico de pouca continuidade nos estudos, leva para as organizações pessoas com deficiências básicas. Nem mesmo a expansão de cursos técnicos profissionalizantes, conseguiu responder às crescentes demandas do mercado.

Com isso, a organização opta pela educação corporativa como forma de desenvolver seus recursos e talentos e buscar competitividade sustentada. O papel dessas entidades é o de desenvolver competências críticas empresariais e humanas fundamentais, priorizando a comunicação, a colaboração, a capacitação técnica, o raciocínio crítico e a liderança (MEISTER, 1999). Seu objetivo não é substituir a educação básica tradicional, mas realizar o processo de educação continuada com foco na renovação do conhecimento, dada a sua rápida obsolescência e, no desenvolvimento de novas atitudes e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Em alguns casos, uma organização estabelece uma parceria com uma instituição de ensino para pensar sua estratégia de educação e realizar seus programas. Em outros, seus recursos internos são responsáveis pelo planejamento, execução, avaliação e controle das atividades. Será que os recursos internos de uma organização têm a mesma preocupação ou o preparo dos educadores das entidades de ensino? A liderança das organizações suporta e serve de exemplo ao processo de aprendizagem? Quais as estratégias de ensino mais adequadas a esta nova realidade? Será que o aprendizado é aferido?

Muita bibliografia existe sobre didática no ensino superior tradicional, mas esta abordagem ainda é pouco explorada na educação corporativa. Assim, entender o quê as organizações entendem por educação, quais recursos de ensino e aprendizagem elas utilizam, os novos papéis de seus atores, a processo de avaliação do aprendizado, pode contribuir para aprofundar nosso conhecimento sobre educação continuada, focalizando especialmente a contribuição das empresas ao desenvolvimento humano, no novo cenário econômico.

Para tal, é traçado um referencial teórico focalizando dois temas principais: a educação e a didática. Entender o papel da educação corporativa dentro de um cenário de educação mais amplo é necessário, já que esta nasceu para participar do processo educacional como um todo. Com relação à didática, faz sentido analisar a didática no ensino superior tradicional como subsídio para a discussão de seu uso e aplicabilidade na corporação. Didática neste trabalho será abordada como sendo os princípios, recursos e técnicas de ensino, habilidades do educador, processo de aprendizagem e aferição de aprendizado. Um estudo de caso exploratório é utilizado para auxiliar, do modo empírico, a reflexão sobre práticas didáticas na educação corporativa.

Com este trabalho, espera-se iniciar uma reflexão centrada no aluno (estudante/funcionário) como paciente de um processo educativo contínuo e realizado por múltiplas entidades. Um pano de fundo importante é a compreensão da missão principal tanto da entidade de ensino tradicional quanto da corporação, entendendo as mesmas como parcerias no desenvolvimento sustentado das nações.

2 Educação: base para o desenvolvimento humano.

Para que serve a educação? Ioschpe (2004) utiliza esta pergunta para explicar que a educação teve significados distintos através dos tempos. Foi, contudo, com a Revolução Industrial e uma ampla reforma eleitoral na Inglaterra que se consolidou o processo compulsório de educação, base do sistema escolar atual. Ainda segundo Ioschpe, existem duas visões distintas sobre o processo educacional: de um lado pedagogos, educadores e filósofos vêem a educação como um uma ferramenta de libertação e, por outro, empresários e trabalhadores a interpretam como instrumento de adestramento, isto é, de preparação para o trabalho e manutenção da ordem. Percebe-se, contudo, que a educação está por trás do desenvolvimento humano, seja na forma de um valor ou transformada em um requisito prático.

A educação é também um fenômeno político, argumenta Niskier (2001) uma vez que a política é a totalização do conjunto de experiências vividas em uma sociedade. A educação deve estar focada em fenômenos da realidade, amparada pelo conhecimento científico e alinhada à realidade social na qual está inserida.

Eventualmente, vários termos são usados para se referir à educação: são eles treinamento, instrução, ensino e educação. É importante o esclarecimento de cada um deles (MANNHEIM e STEWART, 1974). Treinamento refere-se ao exercício ou prática real realizada por uma pessoa. Melhora-se a habilidade, mas sem o uso da improvisação ou do julgamento. Para qualquer vocação, é necessário o treinamento. Instrução é a transmissão do conhecimento, o foco está no que está sendo comunicado e não em quem comunica ou quem recebe. O ensino pode ser confundido com a instrução, mas ensino pressupõe uma relação entre quem ensina e quem aprende. Além do processo de transmissão, o ensino pressupõe e está preocupado com a compreensão. A educação é um termo bastante mais abrangente que os anteriores. A educação modifica a natureza do aluno, isto é, através de transmissão de conhecimentos e valores contribui para a formação do caráter, da personalidade e modifica comportamentos.

Assim, no processo de educação, pode-se utilizar o treinamento, a instrução e o ensino. As mudanças que acontecem no indivíduo são de caráter duradouro. A escola é uma parte do processo de educação que começa quando um indivíduo nasce e o acompanha na vida toda.

2.1. A educação no Brasil

Dado o caráter contínuo, político, econômico e social da educação, é fundamental entender a evolução da educação no Brasil. Souza (2005) constata que Portugal, enquanto colonizador do Brasil prestou muito pouca atenção a temas como a educação e instrução pública. O mesmo não aconteceu em outras colônias das Américas: a *Harvard College* foi criada em 1636, 16 anos após a chegada dos colonizadores a Massachusetts e, a *Universidad de San Marco* foi criada em Lima, no Peru, pelos espanhóis, em 1551. Uma consequência desse processo, no Brasil, é que em 1995, 16% da sua população acima de 15 anos ainda era analfabeta.

Brandão (2003) reporta o que aconteceu com a o ensino superior ao longo da história do Brasil. O cunho filosófico e religioso que pautava a educação jesuítica somente foi modificado no século XIX, quando a corte portuguesa foi transferida para o Brasil. O foco da reforma foi formar burocratas, profissionais liberais e profissionais ligados à produção de bens, com forte influência francesa. A República velha viabilizou a expansão das entidades de ensino superior, mas foi a partir da Era Vargas que as grandes mudanças aconteceram culminando com o modelo atual: expansão das universidades públicas e privadas; novas leis de diretrizes da educação e criação do Ministério da Educação.

Em função dessa história, o tom político foi sempre muito forte. Se, de um lado, a grande expansão do ensino se deu sob regimes autoritários, de outro, efetivamente ajudou o desenvolvimento econômico do país.

O tamanho e a diversidade do país, bem como a complexidade de gestão de um sistema de educação descentralizada trazem uma série de conseqüências em termos de qualidade e abrangência do ensino, preparo de docentes, pesquisa científica e o ensino continuado. Mas, e quanto ao alinhamento deste processo de ensino à modernidade?

Quando se fala de modernidade, se fala em racionalização e subjetivação (ÉBOLI, 1999), e não necessariamente o que vem depois da Idade Moderna. A modernidade está pautando o cenário macroeconômico atual com a globalização, a inovação, a competitividade e aumento exponencial do conhecimento. É um processo complexo e multidimensional. Na dimensão cultural compreende a ética, a valorização do ser humano e o espírito de liberdade. Na dimensão política é a afirmação da democracia e a preocupação com a cidadania. Na dimensão social entende o sujeito como parte do movimento social, em um ambiente de justiça. Na dimensão administrativa persegue uma preocupação com a eficácia por meio de projetos, a visão de futuro e a esperança. Na dimensão econômica, visa prosperidade e lucro, mas subordina os objetivos econômicos aos sociais. E, finalmente, na dimensão tecnológica, pressupõe inovação sempre, sem menosprezar a criatividade do ser humano.

Souza (2005) desenvolveu uma visão para a educação brasileira. Mesmo sem intencionalmente alinhar sua visão a esta visão de modernidade, ela o está. O sistema educacional brasileiro, segundo ele, deve levar em conta a sociedade do conhecimento em um mundo global, a cidadania e os valores éticos. Os dois principais focos de sua visão são: o desenvolvimento da capacidade de aprender e a criação de condições para a educação permanente. A escola deve ter em mente questões como a socialização, o uso do conhecimento acumulado, o desenvolvimento de habilidades de pensamento, a crítica e raciocínio e a formação do caráter. Além disso, um indivíduo deve alternar idas-e-vindas entre a academia e o mercado de trabalho, além de tirar proveito de recursos como a educação a distância e novas tecnologias aplicadas à educação. Enquanto esta visão não se consolida plenamente, a Universidade Corporativa tem muito a contribuir.

2.2. A Educação corporativa: seu papel na sociedade e no mercado de trabalho.

A expansão da educação corporativa no Brasil veio responder a duas situações: o aumento da competitividade global e a fragilidade e precariedade da educação tradicional. Com relação à questão da educação tradicional, o histórico exposto anteriormente exemplifica a problemática atual. Embora suportado por boa visão e com novas conquistas, o sistema educacional brasileiro, ainda está distante de ser um modelo educacional completo: com suporte à formação integral e educação continuada disponível e com qualidade.

Com relação ao ambiente competitivo atual, algumas forças sustentaram o aparecimento do fenômeno Universidade Corporativa (MEISTER (1999), ÉBOLI (2004)). A organização se tornou mais flexível, está mais enxuta para ter capacidade de responder mais rapidamente ao mercado, num ambiente empresarial turbulento. Com isso, das pessoas são demandados novos comportamentos. A economia do conhecimento vem requisitando maior conhecimento por parte dos trabalhadores e, o conteúdo intelectual dos cargos também aumentou. O conhecimento se torna obsoleto muito rapidamente, exigindo um aprendizado contínuo. A segurança vitalícia de emprego foi substituída por possibilidade de aprendizado oferecida pelos empregadores,

garantindo assim, a não depreciação desses trabalhadores. É necessário preparar as pessoas para atuar no cenário global.

Allen (2002) consolidou uma definição para Universidade Corporativa:

“uma entidade educacional que funciona como uma ferramenta estratégica desenhada para auxiliar uma organização na consecução de sua missão através da condução de atividades que cultivem o aprendizado, conhecimento e a sabedoria individual e organizacional” (tradução livre da autora).

A Educação Corporativa difere dos tradicionais programas de treinamento corporativos em vários aspectos. Primeiro, ela foca em desenvolver competências críticas do negócio, isto é, preocupa-se com competências que agregam valor a produtos e serviços e são difíceis de serem imitadas. As competências críticas são traduzidas em competências humanas, isto é, como as pessoas atuarão na consecução dessas competências críticas (FLEURY, 2002). Em segundo lugar, a EC se preocupa com o aprendizado coletivo e fortalecimento da cultura organizacional. Em terceiro, atua nas necessidades do negócio, e não nas necessidades individuais. E, em quarto, adota o conceito de educação inclusiva, seu foco de atuação segue sua cadeia de valor e, em alguns casos, atende a comunidade também.

Com esse enfoque, fica evidente que a Educação Corporativa não vem competir com a educação tradicional, e pode fazer uma boa parceira com esta no desenvolvimento do papel de educação do indivíduo.

Um sistema de educação corporativa está pautado por uma série de princípios, isto é, bases filosóficas e fundamentos que norteiam seu desenvolvimento. Éboli (2004) consolidou sete (7) princípios conforme a figura 1.

Figura 1: os setes princípios de sucesso da educação corporativa

Sete princípios de sucesso da Educação Corporativa	
Competitividade	Elevar o patamar de competitividade por meio da consolidação das competências críticas.
Perpetuidade	Transmissão da herança cultural, perpetuando a existência da empresa.
Conectividade	Comunicação e interação, relacionamento com públicos internos e externos.
Disponibilidade	Atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso.
Cidadania	Estimular o exercício da cidadania individual e corporativa.
Parceria	Estabelecimento de parcerias internas (gestores) e externas (instituições de ensino superior).
Sustentabilidade	Ser um centro gerador de resultados para a empresa.

Fonte: adaptada de Éboli: Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades - 2004

Estes princípios, assim como a visão para a educação no Brasil desenvolvida por Souza (2005), sustentam a visão de modernidade e contribuem para a construção da organização moderna.

3 Didática: viabilizando o aprendizado.

O termo didática vem do grego e significa a arte de ensinar (GIL, 2006). Ao longo dos anos, com a evolução da visão de educação, a didática passou a considerar o aluno como o sujeito da aprendizagem. Caberia ao professor, colocar o aluno em situações em que fosse

mobilizada sua atividade global. O professor passa a ser quem mobiliza e viabiliza o processo de aprendizagem, e não sujeito do mesmo.

Didática é um termo relacionado a vários outros: educador, aluno, aprendizado, planejamento, conteúdo, estratégias e técnicas de ensino, recursos, avaliação e ética. Discutir didática significa discutir todos estes termos abordando seus significados e correlações. Para este trabalho, é utilizada uma visão mais estratégica dos termos, com ênfase em importância e efetividade, sem a pretensão de abordar em detalhes questões como técnicas de ensino e o passo a passo dessas várias atividades e processos.

3.1. Professor ou educador?

Vários autores discutem a questão semântica dos termos professor e educador, e há uma grande diferença entre eles. O professor está muito preocupado em ensinar, é o centro do processo, com sua especialidade e conhecimento (GIL, 2006). O educador está preocupado em incentivar o aluno a expressar suas idéias, e a buscar formas de se desenvolver. Como dizem Werner e Bower (1984): “educar deixa de ser a arte de introduzir idéias na cabeça das pessoas, para fazer brotar essas idéias”. Esse “novo” educador deve desenvolver competências e habilidades para ser eficaz em seu trabalho.

Perrenoud (2000) desenvolveu dez (10) competências fundamentais para o educador, em ambiente acadêmico. Os focos destas competências estão na forma de relacionamento com os alunos, no envolvimento do educador com a entidade de ensino e com as famílias dos alunos e, a preocupação com seu autodesenvolvimento. Sobre relacionamento com os alunos, a ênfase é no significado da aprendizagem, na contínua análise de sua progressão e no entendimento e respeito do grupo aprendiz foco. O educador deve estar envolvido com a instituição, desenvolvendo trabalhos com outros docentes e participando de questões como análise de recursos e planejamento da instituição. Bastante ênfase é dada à questão de autodesenvolvimento. O educador deve estar aberto a novas tecnologias, buscar atualização constante e fazer um balanço contínuo de suas competências. Questões éticas, principalmente ligadas à responsabilidade, justiça e diversidade são focos contínuos de atenção.

Sant’Anna (1979) propõe nove (9) habilidades técnicas para o ensino, com foco tático. As habilidades giram em torno do conteúdo, da forma de fazer perguntas, da criação do estímulo para o aprendizado, da conclusão de ciclos e processos, do uso de exemplos, do uso de realimentação e reforços, da preocupação com a integração entre os conteúdos e com a sua própria forma de comunicação.

Gil (2006) reporta um trabalho de Elaine McEwan que determina traços que definem um educador eficaz. Esses traços estão divididos em três (3) categorias: pessoais (paixão, visão realista e positiva e, liderança), ligados a resultado pretendido (atenção permanente, estilo, persuasão e eficácia instrucional) e ligados a sua vida intelectual (conhecimento teórico, sabedoria mundana e capacidade intelectual).

Pode-se perfeitamente integrar as competências, habilidades e traços de eficácia dos três autores para compor o que seria o educador ideal: comportamentos, recursos de trabalho e foco no resultado. Chama bastante a atenção no perfil desenvolvido, o foco na própria pessoa do educador. Mesmo sendo o conhecimento um aspecto importante do aprendizado, é a figura e a postura do educador que fazem a diferença no desenvolvimento de outra pessoa, especialmente quando se considera o aluno maduro.

3.2. Quem é o aluno adulto?

Existem vários trabalhos de pesquisa que resultaram em classificações e tipificação dos alunos universitários (do mundo acadêmico americano). Algumas delas levam mais em conta o ponto de vista emocional, outras o padrão de engajamento em atividades. Esses processos sempre criaram modelos com muitos tipos, quase sempre perto de dez (10), o que só reforça a diversidade em comportamento e atitude presente em um grupo de aprendizado. Se por um lado a diversidade enriquece, trazendo várias perspectivas distintas, por outro ela dá mais trabalho, já que vai exigir do educador preparo para lidar com diferenças de opinião, com várias experiências acumuladas e com expectativas de vida também distintas.

O aluno adulto precisa fazer correlações, perceber aplicabilidade do aprendizado, tem maior senso de urgência já que está entre o mundo acadêmico e o mundo profissional, é mais crítico. Este perfil complexo e diverso do aluno adulto propõe aos educadores um maior desafio no exercício de sua profissão.

3.3. Como acontece a aprendizagem?

A aprendizagem acontece quando é verificada uma mudança de comportamento do indivíduo. E, ela acontece durante toda a vida de uma pessoa. Gómez (2000) reporta dois tipos de teorias de aprendizagem: as associacionistas e as mediacionais.

Na categoria associacionista estão agrupadas todas as teorias que associam estímulos e respostas provocados e determinados somente por condições externas; é o processo de condicionamento. A categoria mediacional inclui todas as teorias que consideram processos internos do indivíduo associados aos processos externos. Nesta categoria estão Jean Piaget que considera a maturidade e o desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem das crianças e David Ausubel com a aprendizagem significativa (vinculação substancial de novas idéias e conceitos com a bagagem cognitiva do indivíduo) focada no adulto.

Os processos educacionais estão mais pautados nas teorias mediacionais, que incluem processos internos dos indivíduos. Porém, como cada indivíduo é diferente do outro, seu processo de aprendizagem também será único. Existem vários fatores que interferem no processo de aprendizagem. No campo cognitivo estão as competências intelectuais e a criatividade. Mas, além disso, motivação, idade, sexo, ambiente social, hábitos de estudo e memória podem interferir no processo de aprendizado, como reporta Gil (2006).

3.4. Planejamento e conteúdo: aspectos fundamentais para qualquer processo educacional.

Olhando a questão educação de forma bastante abrangente, e levando-se em conta a modernidade, as questões de planejamento e conteúdo são muito relevantes. Zabala (2002) reforça a questão da modernidade quando questiona que modelo de cidadãos nós queremos desenvolver e as implicações em planejamento e definição do conteúdo educacional que vamos fazer.

O planejamento ocorre em vários níveis: o planejamento educacional de uma nação, o planejamento institucional realizado por uma instituição de ensino, o planejamento curricular de cursos, o planejamento do ensino realizado para uma disciplina e um educador específico ou o plano de aula (GIL, 2006). Os níveis mais macro influenciam os níveis mais específicos.

No caso de alunos adultos, é importante que eles entendam a cascata do processo de planejamento para compreender o propósito de uma disciplina dentro de um curso, módulo ou de um processo de aprendizagem. O que mais o impactará, no curto prazo, é o aspecto mais tático que se traduz em conteúdo, técnicas e recursos de aprendizagem.

Com relação aos conteúdos em processos de aprendizagem é preciso atentar para alguns pontos. Primeiro é preciso definir conteúdo. O mundo acadêmico utiliza os termos: conceito, procedimento e atitude para se referir à palavra conteúdo. Esta visão está bastante próxima da visão de competência desenvolvida no mundo organizacional: conhecimento, habilidade e atitude. Concluí-se, portanto, que o mais importante não é a denominação, mas o significado. Nos dois modelos o que importa é: saber o quê, para saber fazer e saber ser. Deve-se ligar uma teoria ou conceito a uma ação e a uma necessidade interna do indivíduo, gerando motivação para o aprendizado, segundo o conceito de motivação de Archer (1997).

Também, é necessário atentar para o aluno. Um conteúdo precisa ter significância para o aluno, isto é, estar relacionado às suas experiências. Precisa também ser útil e aplicável. Em um ambiente de aprendizagem em grupo, pode-se ter que adaptar um conteúdo planejado em função de diversidade do grupo. Quem direciona a adequação ao tempo é o aluno, isto é, seu processo de aprendizagem. É importante o educador atentar para a relação: tempo, volume de conteúdo e eficácia do aprendizado. Moreira (2003) ainda reflete que conteúdos diferentes requerem capacidades diferentes do aluno e que o educador deve estar atento para não deixar haver a sobrecarga, isto é, não ir além das capacidades do aluno, inibindo o processo de aprendizagem.

3.5. Técnicas e recursos de ensino

Existe um número muito grande técnicas e recursos disponíveis para o ensino. A utilização de cada uma delas depende do que se espera do processo de aprendizagem, do estilo do educador e do conteúdo a ser abordado.

É importante o uso variado de técnicas quando se pensa em um aluno passando por um processo contínuo de aprendizado. Porém, é necessário entender o que cada uma dessas técnicas pode viabilizar, suas vantagens e desvantagens. Algumas valem ser abordadas, sem a pretensão de exaurir todo o arsenal de técnicas, para exemplificar a decisão de escolha pelas mesmas.

A aula expositiva é uma exposição contínua de um conferencista na qual o aluno pode ter a oportunidade de fazer perguntas, mas de forma geral escuta e toma notas. É um processo mais simples para um docente e interessante quando o aluno está tendo sua primeira experiência com aquele conteúdo. Contudo, não se levam em conta a diversidade da audiência e o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

O ensino em pequenos grupos aparentemente deixa o aluno mais satisfeito além de viabilizar o uso maior de raciocínio. O aprendizado acontece no nível individual, viabilizado pelo processo cooperativo do grupo. O educador é um facilitador do processo de aprendizagem. É observada uma série de vantagens no processo do grupo: desenvolvimento de habilidades de comunicação (alunos e professores), desenvolvimento de competências intelectuais e sociais e crescimento pessoal dos atores. Em termos de modalidade existem os seminários (grupos de discussão), método do caso (situação para discussão que demanda solução de problemas), jogos de empresa (simulação longitudinal de uma empresa para tomada de decisão e aferição de resultados), entre outros. Nestes processos, é requerido um papel bastante abrangente do educador, demandando muitas das competências, habilidades e traços identificados anteriormente.

Conceituada no mundo organizacional, a técnica de aprendizagem em ação é realizada ao longo do exercício do trabalho (PINTO, 1994). O processo é de apresentação de um trabalho, seguido de execução monitorada do mesmo por parte do aprendiz e posterior avaliação. Uma vantagem é que a parte prática fica muito evidenciada, além de fortalecer o desenvolvimento de

habilidades de comunicação e competências sociais. No ambiente acadêmico, esta técnica pode ser encontrada em laboratórios e oficinas.

O uso da tecnologia não vai substituir o professor, mas vai requerer deste um preparo diferenciado e atualização (ÉBOLI, 2004). Mesmo com a tecnologia viabilizando a educação fora da sala de aula (MEISTER, 1999), o tutor, professor ou educador é fundamental para preparar o material neste novo formato, suportar e auxiliar o processo de aprendizagem do aluno e realizar o processo de avaliação do aprendizado. Para o preparo do material, Gil (2006) reforça que são necessárias novas competências tecnológicas por parte do professor. Além disso, o tempo dedicado ao preparo desses materiais pode ser maior, já que além de tirar proveito dos recursos tecnológicos, o material deve ser renovado com maior frequência. A tecnologia favorece a aprendizagem individualizada diz Godoy (2003). Porém, ela pode ser utilizada para suportar o aprendizado de grupos, moderando a interação e o processo de trabalho do mesmo. Por parte do aprendiz, acesso à tecnologia e familiaridade com a mesma são fundamentais.

3.6. Avaliação do aprendizado.

A avaliação do aprendizado é um processo crítico, pois demanda tempo, foco e critérios por parte do educador e é fonte de ansiedade por parte dos alunos. A avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo de aprendizagem (GIL, 2006). Donald Kirkpatrick desenvolveu em 1952 sua dissertação sobre avaliação de um treinamento de supervisores. Mesmo centrado no mundo organizacional, seu modelo é interessante e pode ser transportado para o mundo acadêmico. Ele define um processo de avaliação em quatro (4) níveis: reação, aprendizado, comportamento e resultado (KIRKPATRICK, 1998).

A avaliação de reação é realizada pelos alunos sobre o curso ou processo de aprendizagem. Segundo o autor, as pessoas devem gostar de um processo de aprendizagem para depois tirar algum proveito dele. A avaliação de aprendizado deve ser realizada de forma muito objetiva, através de uma prova, por exemplo. Pode ser interessante realizar este tipo de avaliação antes e depois da exposição do aluno ao processo de aprendizagem, para medir sua evolução. O terceiro nível proposto por seu processo de avaliação é o comportamento. Deve ser realizado algum tempo depois do processo de aprendizagem acontecer para verificar se efetivamente houve a mudança de comportamento por parte do aprendiz. O quarto nível é bastante difícil de ser realizado e tem por objetivo verificar o resultado efetivo daquele processo de aprendizagem, preferencialmente, com indicadores qualitativos ou quantitativos claramente definidos.

Aplicar este modelo no mundo acadêmico pode ser interessante, e é exequível. Não se deve, contudo, esquecer da realimentação contínua durante o processo de aprendizagem, entre alunos e, entre professor e aluno. As avaliações pontuais não podem substituir a interação contínua que gera possibilidades de mudanças de comportamento efetivas e no momento correto.

4 Um caso prático: como estão as práticas didáticas na Educação Corporativa?

O objetivo de utilizar um caso prático foi o de iniciar o processo de reflexão a partir de uma situação real.

4.1 Metodologia de trabalho.

A decisão foi de trabalhar com um caso único, de forma intrínseca. Não por se tratar este caso de um exemplo revelador e definido, mas por ele contribuir com informações para o processo de reflexão (YIN, 1981). Com isso, as reflexões são de caráter exploratório, não conclusivo (COOPER, 2003).

O caso é a experiência vivida pela autora nos anos de 2001 a 2004 enquanto atuou como executiva de Recursos Humanos com a responsabilidade de introduzir e gerir a Universidade Corporativa de uma empresa canadense, atuante na área de comunicação, que iniciou suas operações na região em 2000. Foram utilizados documentos de trabalho discutidos, utilizados e apresentados no Brasil, Argentina e Estados Unidos da América, bem como a memória da autora. Para elaboração do relato, o foco é o Brasil, que representa a melhor contextualização para as reflexões propostas.

4.2. A Empresa.

A empresa atua na área de comunicação, mais especificamente soluções integradas de informação. Atua globalmente em vários ramos de informação: educação, saúde, ciência, financeira, jurídica, impostos, informações regulamentais, entre outros.

A partir de 2000, estabeleceu suas operações na América Latina quando foram adquiridas empresas no Brasil e em outros países dessa região.

Por característica do próprio negócio, o processo de expansão se dava por aquisição de empresas familiares locais. Os desafios eram o de caracterizar a qualidade de produtos de forma global e migrar seus produtos para soluções eletrônicas. Isto seria realizado através de uma complexa mudança cultural centrada na busca pelo resultado e no valor do capital humano.

A primeira empresa adquirida no Brasil representava a plataforma para o crescimento no mercado latino americano. Em 2000, essa empresa contava com mais de 1.000 funcionários e vinha de uma gestão centralizada em seus ex-donos. A estrutura em silos, não viabilizava a troca de informações. Pouco esforço no treinamento e desenvolvimento das pessoas havia sido realizado antes do processo de compra. Os produtos periódicos deveriam ser transformados em soluções integradas de informação. Assim, a implantação da Universidade Corporativa na região vinha responder a uma série de demandas incluindo, principalmente, a transformação cultural para viabilizar as mudanças.

4.3. A implantação da Universidade Corporativa no Brasil.

A UC (Universidade Corporativa) foi estruturada buscando desenvolver as demandas do negócio e tendo como pano de fundo o momento cultural da empresa no Brasil. O modelo americano de cursos oferecidos sob demanda foi substituído por um modelo de cursos específicos e obrigatórios. O planejamento das atividades era feito anualmente em função das demandas do negócio, do resultado dos processos de avaliação individual e das pesquisas de clima. Iniciado pela área de recursos humanos, as propostas eram validadas pelos gestores locais e negociadas com a matriz da empresa nos EUA. O objetivo era garantir aderência ao negócio e sintonia com a filosofia da UC no mundo. O processo de planejamento sugeriu os focos apresentados na figura 2, para os anos de 2001 a 2004.

Figura 2: focos da Universidade Corporativa

FOCOS DE ATUAÇÃO	2001	desenvolvimento gerencial institucional, equipes de venda, integração dos funcionários.
	2002	desenvolvimento gerencial institucional e individual, políticas corporativas de T&D, conhecimentos específicos, conhecimento de produtos.
	2003	desenvolvimento gerencial institucional e individual, gestão do conhecimento, essência da empresa, competências, pilar de consultoria e universidade de vendas.
	2004	desenvolvimento gerencial, pilares funcionais, gestão do conhecimento, essência da empresa, responsabilidade social.

Fonte: desenvolvido pela autora para conferência de RH da organização em 2003.

Devido a grandes demandas de desenvolvimento, o planejamento sustentava a estratégia do negócio em processo de cascata, iniciando pelo preparo da liderança com posterior envolvimento todas as pessoas e desenvolvimento dos conhecimentos e competências funcionais específicas. Em 2004, o modelo de funcionamento da UC no Brasil estava consolidado e em funcionamento.

4.4. O modelo da Universidade Corporativa:UC no Brasil.

O modelo de atuação da UC não foi definido prioritariamente, surgiu ao longo dos quatro (4) primeiros anos de atuação. O modelo final acabou sendo o de pilares, isto é, focos específicos de desenvolvimento e bases comuns de suporte aos funcionários.

A gestão da UC era realizada pelos profissionais de recursos humanos direcionados para a área de desenvolvimento. Existia a parceria com instituições externas (acadêmicas ou consultorias) para o desenvolvimento dos programas específicos e parceria com a área de tecnologia para o suporte ao ambiente de gestão do conhecimento e de cursos mediados por tecnologia. A estrutura consolidada de funcionamento da UC ficou como apresentada na figura 3.

O pilar liderança de negócios e de pessoas era direcionado ao grupo executivo (gerentes e diretores) e a supervisão. Para o grupo executivo eram realizados encontros semestrais de trabalho sobre planos de negócio (preparação e revisão). Esses planos se transformavam em planos específicos que cada gestor conduzia com sua equipe e reportava em reuniões semanais de acompanhamento. O grupo da liderança devia se envolver com as decisões de negócio e envolver sua equipe nas execuções.

O modelo de competências era a base para os trabalhos formais de desenvolvimento deste grupo de profissionais. Seminários específicos eram ministrados para essa população pela FGV (Fundação Getúlio Vargas), cursos de extensão ou mestrado fornecidos sob demanda e, alguns executivos participavam do programa de desenvolvimento corporativo nos EUA com parceria da *Wharton School of University of Pensilvânia*.

Figura 3: modelo de funcionamento da Universidade Corporativa



Fonte: desenvolvido pela autora

Liderança de pessoas era uma competência priorizada em função da evolução cultural da organização. Além de um processo corporativo com o conceito de Motivação e Liderança Eficaz desenvolvido com consultoria parceira, processos de *coaching* eram fornecidos a pessoas que sentissem necessidade e vissem a utilidade desta ferramenta. Partia-se, também, do pressuposto que boa liderança de pessoas é realizada a partir de um preparo individual. O programa Os sete hábitos das pessoas eficazes do *Covey Institute* foi o suporte ao preparo individual adotado.

A universidade de vendas foi estruturada em função de demandas críticas do negócio: a área de vendas estava dispersa por todo o país, atuando na venda direta; os produtos tinham atualização freqüente e, novos produtos (em diferentes formatos) eram lançados como estratégia de consolidação da empresa no mercado.

A solução encontrada foi à aprendizagem mediada por tecnologia. Cursos em formato eletrônico deveriam ser realizados pelos vendedores e, em reuniões semanais, os supervisores de vendas faziam o acompanhamento do processo de aprendizagem e amarravam os conteúdos a metas e processos de trabalho. Além disso, convenções anuais de vendas ajudavam a manter o comprometimento dos profissionais além de possibilitar uma comunicação única, fundamental em grandes equipes. Para a supervisão de vendas, workshops trimestrais ajudavam na sua formação de agente de negócio e gestor de pessoas.

O currículo da área de atendimento especializado foi desenvolvido para auxiliar o desenvolvimento dos profissionais que prestavam assessoria a clientes, um dos negócios da empresa. Advogados, contadores, muitos com títulos de mestres e doutores, realizavam assessoria legal e tributária via telefone ou em reunião de trabalho. Não só era preciso conhecimento profundo dos assuntos, mas também empatia, capacidade de análise de problemas e habilidades de comunicação. Em função do alto grau de preparo destes profissionais, foi elaborado um modelo centrado neles próprios: eram os consultores-tutores.

Um novo consultor recebia uma integração de três meses para iniciar os trabalhos. A partir daí, um processo de aprendizagem diário era estabelecido. Ciclos de leitura, palestras e discussão dos conteúdos eram coordenados pelos consultores mais experientes. Temas comportamentais eram facilitados por entidades externas. O espaço de aprendizagem também era ocupado com projetos desenvolvidos pelos próprios profissionais da área para solução de questões críticas identificadas. A grade mensal de aprendizagem era discutida entre a UC e a área de consultoria.

O pilar de competências funcionais abordava todos os profissionais não atendidos pelos pilares anteriores. Os profissionais realizavam atividades para autodesenvolvimento. Estas atividades podiam ser: cursos *e-learning* disponibilizados pela empresa; seminários de gestão de projetos ou sobre o processo produtivo ou cursos específicos em entidades credenciadas. Para participar desses cursos específicos, os funcionários negociavam com seu gerente e com a UC. Um aspecto inovador era que, a empresa era parceira no investimento em 50%, mas atuava com parceria decrescente, isto é, no início do curso pagava 25% e, de forma crescente, realizava sua parceria de 50%. Com isso, entendia-se a real disposição ao aprendizado por parte do funcionário.

Também fazia parte do processo de desenvolvimento individual o *Learning Center*, um espaço físico com vários recursos: livros de gestão ou ficção, DVDs, produtos próprios e de concorrentes, acesso a computadores e mesas de estudo ou trabalho. A proposta era sinalizar ao funcionário a valorização da busca pelo aprendizado e do desenvolvimento.

A gestão do conhecimento era realizada de forma aplicada. Uma plataforma global para depósito e busca de conhecimento era utilizada, mas para facilitar a adaptação das pessoas a esta nova filosofia, utilizava-se a plataforma como suporte a projetos. Alguns projetos multifuncionais foram realizados com a parceria de equipes em outras localidades do mundo. A plataforma de gestão do conhecimento bem como o recurso de teleconferência servia para criar grupos virtuais de trabalho.

A gestão do conhecimento era uma filosofia tratada além do suporte tecnológico. Reuniões e fóruns de discussão eram propostos para debater temas ou projetos em andamento

como forma de aumentar as possibilidades de aprendizagem e desenvolver competências individuais.

A essência empresarial funcionava como base para o comprometimento dos funcionários. Além do processo de integração do novo funcionário várias outras iniciativas eram realizadas para discutir e consolidar valores e celebrar as conquistas. Duas atividades merecem destaque: a gincana da solidariedade que desenvolvia equipes de trabalho através da arrecadação de itens para entidades carentes e a celebração de valores – reconhecimento trimestral de processos ou projetos em grupo que reforçasse um valor empresarial elegido pela UC.

4.5. As práticas didáticas utilizadas na gestão da UC traziam o resultado esperado?

Em termos de planejamento e definição de conteúdo, pode-se dizer que o processo tinha consistência e aderência a estratégia do negócio. A comunicação deste processo também era realizada extensivamente. Porém, nem sempre, os profissionais compreendiam, uma vez que ainda tinham em mente um modelo de treinamento focado nas necessidades individuais de cada um.

Com relação a técnicas e recursos de ensino, o modelo da UC era bastante completo, valorizando as mais variadas técnicas. Percebia-se que, quanto mais baseado no autodesenvolvimento, menos eficaz era o processo de aprendizagem. A cultura da empresa ainda não estava consolidada favorecendo o processo de autocontrole. Na área de vendas, embora o modelo de negócio seguisse para produtos *on-line*, a pré-disposição dos profissionais para se engajarem nos cursos mediados por tecnologia, muitas vezes era pequena, prejudicando inclusive resultados empresariais.

Favorecia-se a aplicabilidade do aprendizado e as correlações entre aprendizado e uso na prática. O aluno, muitas vezes, não valorizava a oportunidade de aprendizagem e não entendia que sua sobrevivência no mundo corporativo dependia de sua disponibilidade para novas experiências e da atualização ou desenvolvimento de novas competências.

Um grande desafio da UC era a sensibilização dos gestores para seu papel de educador. Poucas vezes eles valorizavam o papel de líder de projeto, tutor ou palestrante. O gestor educador era um papel que poucos desenvolviam, dependendo de seu estilo pessoal. A falta de cobrança formal em avaliações de desempenho talvez dificultasse a apropriação deste novo papel por parte destes líderes.

Em termos de avaliação, sempre se tinha a avaliação de reação dos programas e no caso da consultoria fazia-se a avaliação de aprendizagem. Com relação ao comportamento, as avaliações individuais de desempenho tentavam cumprir este papel. Quanto ao resultado, para questões mais operacionais como atendimento ao cliente na consultoria ou efetividade de conversão de vendas, o processo de avaliação era realizado e apontava para resultados positivos. Quando se tratava de liderança ou questões mais ligadas a mudanças de comportamento, o processo não era formalmente medido e talvez, pouco valorizado. Ainda havia muito por fazer em termos de avaliação.

Em termos gerais, conclui-se que a UC estava alinhada aos sete princípios de sucesso da educação corporativa, mais desenvolvida em alguns (competitividade, perpetuidade, disponibilidade, cidadania e parceria) e ainda caminhando de forma embrionária nos outros (sustentabilidade e conectividade). No que se refere às questões táticas de técnicas e recursos, ou mesmo de planejamento e atenção ao conteúdo, a UC apresenta boas práticas didáticas. Questões críticas e estratégicas como o papel dos gestores e alunos, fundamentais para o sucesso do

modelo ainda deixavam a desejar. Muito se tinha a percorrer na sensibilização do aluno (fruto do processo de mudança cultural) e no desenvolvimento do gestor educador.

5. Reflexões sobre práticas didáticas na Educação Corporativa

A UC é somente um exemplo do que acontece nas Universidades Corporativas. Em seu livro *Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades*, Éboli (2004) reporta mais 21 casos de universidades corporativas com alguns de seus programas e recursos. Pode-se inferir novamente que questões táticas podem estar bem equacionadas. Nestes relatos, a questão dos papéis de líderes e aprendizes não é abordada. Assim, como na academia, parece crítica o desenvolvimento dos novos papéis no processo de educação, tanto o de educador e educando, quanto o de gestor e funcionário, requeridos pela modernidade.

No caso da corporação, delegar a função de educador para um instrutor ou professor contratado minimiza os ganhos de mudança sustentada de comportamento. O profissional também precisa entender que a educação é um processo contínuo, demandante e que ele é o ator principal deste processo. Por melhor equacionadas que estejam às questões táticas nas práticas didáticas corporativas, elas não conseguem sozinhas, sustentar um bom modelo educacional.

Éboli (2005) reforça vários papéis que o líder na corporação deve ter com relação à educação corporativa. Além de visionário, patrocinador e controlador do processo, ele deve atuar como especialista desenvolvendo novos programas com seu conhecimento específico. Também deve atuar como professor nos programas educacionais e ser um eterno aprendiz demonstrando vontade de aprender, sensibilizando os demais. O papel de comunicador constante das vantagens do processo de aprendizagem contínua reforça os anteriores.

Não adianta a boa técnica se os atores principais não estiverem alinhados e focados na aprendizagem contínua.

6. Considerações Finais

A educação corporativa veio para ficar e estabelecer parceria com a academia no processo de educação continuada. Pode ser que práticas didáticas no nível tático estejam sendo bem utilizadas contribuindo para a melhoria do processo de aprendizado. No caso destas práticas, pode até ser que a universidade corporativa seja mais rica do que a academia, em função da possibilidade de aplicação imediata do aprendizado.

Porém, muito pouco se investiga sobre o desempenho dos principais atores: o gestor e os funcionários. Sem a devida sensibilização e valorização dos papéis, em especial o do gestor, os benefícios deste processo de educação não serão maximizados.

Novas pesquisas devem ser realizadas focalizando as práticas didáticas e, em especial, analisando o desempenho dos gestores em seus vários papéis para se chegar a uma visão mais conclusiva sobre o bom desempenho didático da universidade corporativa.

Se a educação é a base do desenvolvimento e ela serve para mobilizar as pessoas em busca do desenvolvimento, não adiantam só os recursos. É fundamental a sensibilização, engajamento e comprometimento dos atores para o desenvolvimento sustentado das nações.

Referências Bibliográficas

ALLEN, M. *The Corporate University Handbook*. New York: Amacon, 2002.

ARCHER, E. R. O mito da motivação. In: *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997.

- BRANDÃO, J. E. de A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. *In: Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- COOPER, D.R.; SCHINDLER, P.S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- ÉBOLI, M. (org.) **Coletânea Universidades Corporativas**. São Paulo: Schmukler, 1999.
- ÉBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.
- ÉBOLI, M. O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa. **RAE-Revista de administração de Empresas – FGV**. v.45, n.4, out-dez, 2005.
- FLEURY, M. T. L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. *In: As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. *In: Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- GODOY, A. S.; CUNHA, M. A. V. C. da. Ensino em pequenos grupos. *In: Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- GODOY, A. S. Recursos tecnológicos e ensino individualizado. . *In: Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- GÓMEZ, A. I. P. Os processos de ensino aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. *In: Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.
- KIRKPATRICK, D. **Another look at evaluating training programs**. Alexandria: ASTD, 1998.
- MANNHEIM, K; STEWART, W. A. C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MEISTER, J.C. **Educação corporativa**. São Paulo: MAKRON Books, 1999.
- MOREIRA, D. A. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. *In: Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- NIESKIER, A. **Filosofia da educação: uma visão crítica**. São Paulo: Loyola, 2001.
- PERRENOUND, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PINTO, O. de P. Técnicas de aprendizagem em ação *In: Manual de treinamento e desenvolvimento – ABTD*. São Paulo: MAKRON Books, 1994.
- SANT'ANNA, F. M. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.
- SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1994-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- WERNER, D.; BOWER, B. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- YIN, R. K. The case study crisis: some answers. **Administrative Science Quarterly**. Cornell University, v. 26, p. 58-65, March, 1981.