

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

MARIA TEREZA MESQUITA FURTADO

**IMPACTO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA
NO REPOSICIONAMENTO ESTRATÉGICO
DA FUNÇÃO RECURSOS HUMANOS
EM UMA EMPRESA DE TELECOMUNICAÇÕES**

FORTALEZA
-2005-

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

MARIA TEREZA MESQUITA FURTADO

**IMPACTO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA NO
REPOSIÇÃO ESTRATÉGICO
DA FUNÇÃO RECURSOS HUMANOS
EM UMA EMPRESA DE TELECOMUNICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Administração

Área de Concentração

Gestão Estratégica e Instrumental de Recursos Humanos

Orientador

Prof. Dr. Serafim Firmino de Souza Ferraz

FORTALEZA
2005

MARIA TEREZA MESQUITA FURTADO

**IMPACTO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA NO
REPOSIÇÃO ESTRATÉGICO
DA FUNÇÃO RECURSOS HUMANOS
EM UMA EMPRESA DE TELECOMUNICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Administração em Gestão Estratégica e Instrumental de Recursos Humanos.

Aprovada em 22 de agosto de 2005.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Serafim Firmino de Souza Ferraz (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Augusto Cézar de Aquino Cabral
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Ana Sílvia Rocha Ipiranga
Universidade Federal do Ceará - UFC

*A Deus, fonte inesgotável de Amor, minha fé
inabalável em sua onipotência.*

*A meus pais, Ivo e Lucy, por terem
generosamente aberto os primeiros caminhos.*

*A meu esposo, Flávio, e a meus filhos Paulo,
Víctor e Thiago, com ternura e o melhor dos
afetos.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, agradeço a Deus, divino consolador, companheiro eterno das horas alegres e difíceis, confidente e professor.

Com destaque especial, agradeço à minha família: esposo e filhos queridos, pela compreensão diante de contínuas ausências.

Ao orientador Prof. Dr. Serafim Firmino de Souza Ferraz, por sua orientação séria e competente, no conseguir transmitir a segurança necessária ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradecimento especial ao Prof. Dr. Augusto Cézar de Aquino Cabral, Coordenador do MPA, por nos proporcionar um ambiente acadêmico voltado para o debate, estando sempre disponível ao atendimento de nossas necessidades de esclarecimento, diante das incertezas e dúvidas, e pela participação na banca examinadora da dissertação.

À Profa. Dra. Ana Sílvia Rocha Ipiranga, pela participação na banca examinadora.

À EMBRATEL, por me permitir aprender com sua experiência.

Aos professores do Mestrado Profissional em Administração, pela troca de experiência e conhecimento.

À amiga e Profa. Dra. Mônica Abreu, pelo estímulo durante toda esta caminhada.

A Luís Antônio Rabelo Cunha, Leonardo Leocádio e Galbéria Machado, amigos especiais dessa jornada, pelo comprometimento, e espírito de equipe.

Aos demais colegas do Mestrado, pela deliciosa e inesquecível convivência.

“É fundamental aprendermos a conviver com os limites, para transformá-los em desafios e enfrentá-los, bem como para podermos superá-los.[...]A inovação provém de quem sabe valorizar as incertezas, superar-se nos erros, saltar barreiras para começar tudo de novo.”

Pedro Demo

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre os temas gestão estratégica de recursos humanos e universidades corporativas. O objetivo principal é avaliar a contribuição que as UCs trazem para o reposicionamento estratégico da função RH, comparado às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura sobre a função desenvolvimento de pessoas, uma contextualização da gestão de RH sob os enfoques tradicional e estratégico e o conceito de UC. Através do estudo de caso, investigou-se a universidade corporativa de uma empresa de telecomunicações, com unidades pesquisadas no Rio de Janeiro (RJ) e em Fortaleza (CE). Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, e se caracteriza como exploratória, descritiva, bibliográfica, e de campo. Teve como sujeitos os dirigentes, técnicos, os usuários dos serviços da universidade corporativa e parceiros, representando os níveis estratégico, tático e técnico-funcional, no total de 19 respondentes. No processo de coleta dos dados foram utilizados como fontes de evidências, entrevistas diretas semi-estruturadas e baseadas no modelo de Brandão (2004), questionários e documental interno. Na análise dos dados foram considerados os princípios de Meister (1999) e Èboli (1999) para identificar quais os impactos percebidos na função recursos humanos, resultantes da adoção da UC na empresa. Os resultados da pesquisa mostraram que as práticas da universidade corporativa refletem parcialmente o conjunto desses princípios. A organização estudada tem utilizado sua universidade corporativa, institucionalmente como unidade estratégica para atuar nas demandas que fazem diferença para os seus resultados, e investido de forma acentuada na metodologia e-learning. Sendo parte da gestão de RH, a UC está também como os demais processos de RH, adequando-se a um novo contexto motivado por mudanças no modelo de gestão organizacional. Embora reconhecida como uma ferramenta da gestão do desenvolvimento de pessoas e espaço de aprendizagem, seu público ainda não percebe a mudança das práticas de T&D para UC.

Palavras-chave

gestão de recursos humanos, universidade corporativa, educação corporativa.

ABSTRACT

This research results from a study of the themes: strategic management of human resources and corporative universities. Its main purpose is to evaluate the contribution that the CUs can bring to the strategic re-position of the HR function, compared to the traditional practices of training and development. A literature review was made about people's development, contextualizing the HR's management, considering the traditional and strategic focus and the CU concept. Through a case study, the corporative university of a telecommunications company was investigated, in its Rio de Janeiro (RJ) and Fortaleza (CE) branches. As far as methodology is concerned, this research is of qualitative nature and it is also exploitative, descriptive, bibliographic and of field status. The subjects interviewed were managers, technicians, users of the services of the corporative university as well as partners, representing the strategic, tactic and techno-functional levels, a total of 19 participants. In the process of data collection there were used as evidence source, semi-structured direct interviews based on Brandão's model (2004), questionnaires and intern data. The data analysis was based on the principles of Meister (1999) and Eboli (1999), in order to identify which impacts were perceived in the human resources function, as a result of the adoption of the CU in the company. The research results have shown that the corporative university practices partially reflects these principles. The organization which was studied has been using the corporative university institutionally and also as a strategic unit to deal with requirements that make a difference in its results and also investing profoundly in the e-learning methodology. As part of the HR management, the CU is, as well as the other HR processes, fitting in a new context motivated by changes in the organizational management model. Although well recognized as a management tool of people's development and an appropriate space for learning, its public is yet to notice the T&D practices in CU.

Key words: Human Resources' Management, Corporative University, Corporative Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre estratégia e competências	40
Figura 2 – Estrutura organizacional da Embratel	108
Figura 3 – Estrutura organizacional de RH	109
Figura 4 - Modelo de gestão do desempenho	122
Figura 5 – Estrutura organizacional da UCE	123
Figura 6 – Conteúdo do MBA de gestão empreendedora	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação dos modelos de RH	27
Quadro 2 - Grade comparativa das Universidades tradicionais e corporativas	54
Quadro 3 – Grade comparativa dos modelos Meister e Éboli	77
Quadro 4 - Grade comparativa de T&D e UC	81
Quadro 5 - Localização das UCs no estado do RJ	87
Quadro 6 - Amostra da Pesquisa	88
Quadro 7 – Fase I das telecomunicações	96
Quadro 8 – Caracterização do sistema Telebrás	96
Quadro 9 – Fase II das telecomunicações	97
Quadro 10 – Fase III das telecomunicações	98
Quadro 11 – Áreas de atuação das empresas de telecomunicações	99
Quadro 12 – Desempenho da telefonia fixa e móvel	100
Quadro 13 - Competição telefonia fixa	106
Quadro 14 – Comparativo 3Cs e a UCE	139
Quadro 15 – Avaliação da UCE (nível tático)	160
Quadro 16 – Avaliação da UCE (nível técnico-funcional)	161
Quadro 17 – Síntese dos objetivos e pressupostos	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Efetivo de Recursos Humanos	111
Tabela 2 – Evolução das atividades de Treinamento	116
Tabela 3 - Evolução do efetivo	117
Tabela 4 - Investimentos em treinamento	132
Tabela 5 – Indicadores de capacitação	133
Tabela 6 - A UCE e a vantagem competitiva	137
Tabela 7 - A UCE como processo	139
Tabela 8 - Currículo da UCE	140
Tabela 9 - Usuários das escolas da UCE	141
Tabela 10 - As escolas utilizadas	141
Tabela 11 - Ações de disponibilidade da UCE	144
Tabela 12 - Indicadores de disponibilidade	145
Tabela 13 – Demonstrativo das inscrições de e-learning	146
Tabela 14 - Auto-avaliação dos gestores	147
Tabela 15 - Avaliação dos gestores	147
Tabela 16 - Capacitação x desempenho	153
Tabela 17 - Comparativo entre UC e T&D	158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANATEL – Agência nacional de telecomunicações

CAEP – Centro avançado de educação permanente

CONTEL – Conselho de telecomunicações

EMBRAPAR – Empresa brasileira de participações

EMBRATEL – Empresa brasileira de telecomunicações

ERP – Enterprise Resource Plan

ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing

FNT – Fundo nacional de telecomunicações

GDRH – Gerência de desenvolvimento de recursos humanos

GRH – Gestão de recursos humanos

LGT – Lei geral das telecomunicações

LGO – Lei geral de outorga

LMS – Learning management sistem

MBA – Master business administration

MEC – Ministério da educação e cultura

MINICOM – Ministério das comunicações

PGM – Plano Geral de Metas

PND – Programa nacional de desestatização

PNQ – Prêmio nacional da qualidade

PDI – Plano de desligamento incentivado

PIB – Produto interno bruto

RH – recursos humanos

SMC – Sistema móvel comutado

STB – Sistema Telebrás

SLM – Saba learning management

SIC – Sistema de Inteligência Competitiva

UC – universidade corporativa

UCE – Universidade corporativa Embratel

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	22
2.1. A gestão de recursos humanos	22
2.2. Desenvolvimento profissional: retrospectiva	28
2.3. Articulações entre aprendizagem, competências e estratégia organizacional.....	35
2.3.1. Competências	36
2.3.2. Competências e estratégia organizacional	38
2.3.3. Competências e aprendizagem	41
2.4. A função desenvolvimento e a gestão de recursos humanos	43
3 A UNIVERSIDADE CORPORATIVA	48
3.1. Contextualização	48
3.2. Conceito	49
3.3. Surgimento	51
3.4. A metáfora “universidade corporativa”	52
3.5. A universidade corporativa no contexto organizacional	55
3.6. Modelo proposto por Meister	57
3.7. Modelo proposto por Éboli	69
3.8. Sínteses dos modelos Meister e Éboli	76
3.9. Universidade corporativa e treinamento e desenvolvimento	79
3.10. Universidade Corporativa como elemento de sustentação da gestão de recursos humanos.....	82
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	85
4.1. Método de Investigação	85
4.2. Unidade de Análise	86
4.3. Unidade de Observação	88
4.4. Coleta de Dados	88
4.4.1. Fontes Documentais	89
4.4.2. Entrevistas	90
4.4.3. Questionários	90
4.5. Tratamento dos Dados	92
4.6. Limitações do Método	93

5 O ESTUDO DE CASO	95
5.1.O setor de telecomunicações no Brasil	95
5.2.A empresa estudo de caso	101
5.3.A gestão de recursos humanos	110
5.4.Um histórico da educação corporativa	114
5.5.A universidade corporativa	120
5.6. Análise dos resultados	136
5.6.1. As práticas da UCE e a contribuição para um RH estratégico	136
5.6.2. As práticas da UCE e o alinhamento às práticas de RH	151
5.6.3. Elementos-chave da implantação da UCE	153
5.6.4. A UCE sob a ótica do usuário	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
APÊNDICE A – Entrevista dos níveis estratégico e tático	180
APÊNDICE B – Entrevista e questionário do nível tático	183
APÊNDICE C – Questionário do nível técnico-funcional	185
APÊNDICE D – Entrevista com o parceiro externo	189

1 INTRODUÇÃO

Uma das características marcantes do mundo contemporâneo é a velocidade acelerada das mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, que são absorvidas e processadas pelas organizações.

As empresas, obrigadas a lidar, cada vez mais, com panoramas inovadores, são instadas a modernizar, continuamente suas práticas gerenciais, identificando novos perfis de trabalhadores qualificados para atender às demandas crescentes impostas pelos negócios que exploram.

Essas exigências demandam profissionais cada vez mais qualificados e habilitados para enfrentar um ambiente volátil. As organizações têm realizado mudanças internas, através da reorganização de suas estruturas de trabalho, delineando assim, um novo perfil de competências humanas. Investem, também, em tecnologia, sistemas de informação, e, principalmente, em educação, para que seus quadros se tornem instrumentos eficazes da competitividade.

A constatação de que o processo econômico-produtivo precisa do conhecimento gerado pelo capital humano tem impulsionado a busca pela educação permanente, criando a necessidade de um novo paradigma educacional, que dê conta de prover o indivíduo de habilidades que lhe permitam aprender a aprender e, também, aprender a desaprender, durante toda a sua vida, num processo contínuo e natural de reformulação de conceitos e visão de mundo.

Segundo Meister (1999, p.234),

a força de trabalho de um empresa é seu principal recurso para a criação de uma diferenciação sustentável no mercado. A vantagem competitiva que essa força de trabalho confere à organização está provando ser mais duradoura que a competitividade baseada na tecnologia, e que desaparece rapidamente quando novas tecnologias se tornam igualmente acessíveis às empresas em termos globais.

Os últimos anos vêm sendo marcados pelo crescimento do número de universidades corporativas, principalmente nos Estados Unidos (MEISTER, 1999). No Brasil, o movimento é também crescente (ÉBOLI, 2004). A universidade corporativa passou a simbolizar um novo paradigma de desenvolvimento profissional, na medida em que pretende atender às demandas do contexto organizacional, e por estar alinhada aos avanços tecnológicos. Como fruto da sociedade do conhecimento, a universidade corporativa se propõe a ser uma resposta ao crescimento da complexidade com que as organizações precisam lidar.

A mudança de paradigma afeta, inevitavelmente, a função recursos humanos nas empresas, exigindo uma visão ampla da empresa e de seu ambiente, com atuação proativa. A função recursos humanos vem se remodelando, nos últimos tempos, tanto em discurso como em prática. O imperativo é ampliar seu escopo de atuação, integrando-se a todas as áreas da organização (ULRICH, 2003).

Da abordagem evolutiva da função treinamento e desenvolvimento para educação corporativa, como subfunção da área de recursos humanos, emerge a dimensão estratégica, já que pessoas constituem a base da vantagem competitiva das empresas. A gestão de recursos humanos, ao se alinhar à estratégia de negócios, busca posicionar-se como função estratégica, constituindo-se num dos sustentáculos da competitividade empresarial.

O debate sobre Universidades Corporativas tem ganhado espaço nos meios acadêmico e empresarial. Em função disso, a universidade corporativa apresenta-se como prática de recursos humanos para a superação das limitações de aprendizagem e competitividade, se comparada às práticas tradicionais de treinamento.

O impacto esperado de uma universidade corporativa é o de “centralizar o gerenciamento estratégico da educação” (MEISTER apud BRANDÃO, 2004, p. 13), referindo-se à dimensão estratégica da gestão de recursos humanos, pressupondo um alinhamento desta com um contexto estratégico e de apoio mútuo com os demais processos de recursos humanos.

Diante das considerações retocitadas, o presente estudo pretende responder à seguinte questão: **Quais impactos são percebidos na função recursos**

humanos, resultantes da adoção do modelo universidade corporativa, quando comparados às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento?

É inegável a importância da educação no desenvolvimento sócio-econômico e estratégico de qualquer nação. Está na agenda das organizações que se empenham em aumentar a competitividade, que conscientes dessa necessidade, têm investido, cada vez mais, em estruturas educacionais, amparadas pela tecnologia, democratizando, assim, o acesso ao conhecimento, vencendo barreiras culturais e geográficas (ÉBOLI, 2004).

O conceito de emprego também se alterou nas últimas décadas. Deixou de ser sinônimo de segurança para apontar na direção do desenvolvimento pessoal. A carreira pertence ao profissional e o mercado valoriza os profissionais com múltiplas habilidades, e iniciativa e poder decisório (MEISTER, 1999).

O contexto da educação empresarial sempre foi a área de atuação da pesquisadora. Desde os primeiros ensaios sobre o tema, vem procurando entender os reais motivos da implantação de universidades corporativas nas organizações brasileiras, e qual a sua contribuição para elevar a gestão de recursos humanos à posição estratégica. Toda a questão relatada figura como motivação principal para a realização do presente estudo.

De acordo com revisão bibliográfica sobre o assunto, verificaram-se lacunas de conhecimento quanto ao posicionamento e relação estratégica entre a função recursos humanos e a universidade corporativa. Alguns trabalhos focalizam na definição de que a universidade corporativa é uma unidade estratégica, sem fazer menção à relação desta com a função recursos humanos (MEISTER, 1999).

Acrescenta-se, como fator de interesse pelo assunto, dúvidas colocadas por autores e pesquisadores sobre a real contribuição das universidades corporativas, no contexto da educação corporativa, correndo elas o risco de serem assumidas como uma nova roupagem da área de treinamento e desenvolvimento (DENG, 2001; ALPERSTEDT, 2001).

A adoção dos conceitos e práticas da universidade corporativa, por um número crescente de organizações, motiva a que se examine se, de fato, a

universidade corporativa contribui para desenvolver e instalar competências empresariais e humanas, consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio. O debate sobre a universidade corporativa sugere que seus resultados para a eficiência das empresas possam ser mais eficazes que os apresentados pelas tradicionais áreas de treinamento e desenvolvimento, já que estas não estariam conseguindo acompanhar o ritmo das mudanças organizacionais (DENGO, 2001; BRANDÃO, 2004).

Fundamentadas nas premissas acima, as empresas vêm ampliando a adoção da educação corporativa, através das universidades corporativas, promovendo o desenvolvimento dos colaboradores, integrando os objetivos estratégicos às ações de recursos humanos.

As universidades corporativas surgiram como complemento estratégico do gerenciamento do aprendizado e do desenvolvimento dos funcionários de uma empresa (MEISTER, 1999). Uma vez que as organizações necessitam que as pessoas aprendam mais rápido, acompanhando a velocidade da geração de conhecimento do mundo atual, as universidades corporativas têm a missão de alinhar as iniciativas de treinamento com a estratégia da organização, considerando três elementos principais: a cultura organizacional, o contexto organizacional em que se insere (indústria, fornecedores, mercado) e, por último, as competências essenciais.

Segundo Meister (1999, p.29), “a universidade corporativa é o guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação, não apenas dos funcionários de alto escalão, mas de todos os níveis, além de clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais da organização”. Isso é conseguido porque a universidade corporativa é um processo em que os empregados, em parceria com os membros da cadeia de valor, constroem competências individuais e organizacionais, buscando o aumento da performance da organização. Um de seus atributos mais relevantes será, portanto, o de alinhar o desenvolvimento e a capacitação individual aos interesses da organização. Como consequência subsidiária, considerando o desenvolvimento profissional como atributo de recursos humanos, alinhado aos objetivos organizacionais, tende a projetar e consolidar a gestão de recursos humanos no escopo da estratégia organizacional.

Para responder ao problema em questão esta pesquisa tem como objetivo geral **avaliar a contribuição que as Universidades Corporativas trazem para o reposicionamento estratégico da função Recursos Humanos, quando comparados às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento.**

Alinhados ao objetivo geral, alguns *objetivos específicos* são apontados:

1. Avaliar como a universidade corporativa contribui para dotar a função Recursos Humanos da dimensão estratégica, ou seja, qual a mudança gerada na gestão de recursos humanos, em se comparando às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento;
2. Descrever como a universidade corporativa converte estratégia em ação, como essas ações são avaliadas e/ou se estão alinhadas às práticas de recursos humanos, nas dimensões interna e externa à organização;
3. Identificar os elementos potencializadores e restritores da implantação da universidade corporativa na organização; e
4. Identificar a percepção do empregado com relação ao significado da universidade corporativa, ou seja, se é ferramenta que agrupa valor, quando comparada às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento de pessoas.

A análise dos objetivos supracitados permitirá confirmar e/ou confrontar os seguintes *pressupostos*:

1. As práticas da universidade corporativa da empresa estudada refletem em sua maioria os princípios de Jeanne Meister (1999) e Marisa Éboli (1999).
2. O reposicionamento estratégico da função recursos humanos pode ser facilitado pela implementação da universidade corporativa, em substituição às práticas tradicionais de T&D;

3. A função recursos humanos passou a atuar estrategicamente, em sintonia com o negócio, e integrando a cadeia de valor, como consequência da adoção da universidade corporativa;
4. Os elementos cultura, liderança, processos, infra-estrutura e tecnologia configuraram-se como potencializadores na implantação da universidade corporativa;
5. Os usuários dos serviços da universidade corporativa percebem a sua importância, em comparação ao modelo tradicional de treinamento de T&D, e se sentem mais competentes e preparados para o trabalho.

Este estudo, orientado pelo enfoque qualitativo, de caráter exploratório e descritivo utiliza como estratégia o estudo de caso, na Universidade Corporativa da Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel).

A pesquisa teve como sujeitos os dirigentes, técnicos, usuários dos serviços da universidade corporativa e parceiros, representando os níveis estratégico, tático e técnico-funcional. No processo de coleta dos dados foram utilizados como fontes de evidências entrevistas diretas semi-estruturadas, questionários e documentação interna, elaborados com base nos objetivos propostos.

O trabalho está estruturado em seis capítulos, além dos apêndices e das referências bibliográficas. Neste primeiro capítulo, foram explicitadas a problematização e justificativa do tema de investigação. Além disso, são apresentados os objetivos que se pretende alcançar com o trabalho, bem como um resumo da metodologia utilizada.

O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica acerca da função desenvolvimento de pessoas. Inicialmente se contextualiza a gestão de recursos humanos (GRH) na ambiência organizacional, sob os enfoques tradicional e estratégico. Em seguida, traça-se a linha evolutiva da função desenvolvimento até chegar a sua dimensão estratégica, destacando também uma visão ampliada acerca de competências, aprendizagem e estratégia organizacional. Por último, o capítulo apresenta as conexões da função desenvolvimento com os demais processos da gestão de recursos humanos.

O capítulo 3 apresenta uma revisão da literatura sobre a universidade corporativa, o contexto, conceitos e pressupostos, e importância no mundo empresarial. Discorre-se, também sobre os preceitos conceituais de Jeanne Meister (1998) e Marisa Éboli (1999); com apreciação crítica de ambos, bem como a relevância da universidade corporativa (UC) para a gestão de pessoas nas organizações.

O capítulo 4 detalha a metodologia de pesquisa utilizada, incluindo o método e os participantes, coleta e tratamento dos dados e, por último, as limitações da pesquisa.

O capítulo 5 comprehende seis seções, sendo que a primeira mostra um quadro evolutivo do setor de telecomunicações no Brasil, servindo para evidenciar o contexto em que se insere este estudo. Na segunda parte a empresa é apresentada, relacionando informações referentes à sua história, modelo de gestão, dinâmica de funcionamento. A terceira e quarta seção tratam da gestão de recursos humanos e da evolução da educação corporativa na empresa. A quinta seção evidencia a universidade corporativa em suas características e particularidades, e na sexta e última parte, os resultados da pesquisa e as considerações sobre o estudo realizado na empresa são apresentados.

O capítulo 6 detalha as considerações finais e recomendações para futuros trabalhos, seguidos da literatura citada e recomendada, após a qual vêm os apêndices citados no sumário deste resumo, referentes aos instrumentos de pesquisa utilizados.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica, através de uma revisão da literatura pertinente, através da qual este estudo foi desenvolvido. Inicialmente contextualiza-se a gestão de recursos humanos (GRH) na ambiência organizacional, sob os enfoques tradicional e estratégico. Em seguida, traça-se uma linha evolutiva da função desenvolvimento até chegar a sua dimensão estratégica, destacando também uma visão ampliada acerca de competências, aprendizagem e estratégia organizacional. Por último, ele apresenta as conexões da função desenvolvimento com os demais processos da gestão de recursos humanos. O capítulo pretende asseverar que o desenvolvimento de pessoas contribui para reposicionar estrategicamente a função recursos humanos, através das universidades corporativas (UC).

2.1 Gestão de recursos humanos

Muito já foi escrito, debatido e explorado, em relação às mudanças organizacionais. A maioria das argumentações em torno das razões pelas quais as empresas estão mudando, encontra esteio na explicação de que a globalização e outros eventos alteraram o espaço competitivo das empresas e nações, exigindo das organizações ao mesmo tempo uma ação estratégica global, mas com atuação cada vez mais regional, pessoal e voltada para a diferenciação.

As pressões do contexto externo motivaram também mudanças na função recursos humanos. Dizem respeito não somente à busca da eficiência e desenvolvimento de novas práticas, ferramentas e inovações em geral, mas também apontam para a verticalização e aprofundamento dessa função. Referem-se às mudanças no paradigma que tem orientado a relação entre empresas e pessoas, redefinindo papéis e premissas (BOSE, 2004).

Segundo Lacombe; Tonelli e Caldas (2002), a função recursos humanos não surgiu da “descoberta” do ser humano nas organizações. A função e as práticas de recursos humanos derivam da difusão e do desenvolvimento do humanismo nas organizações, devido a vários fatores contextuais que caracterizaram o fim do séc. XIX e início do século XX:

- 1) forte desenvolvimento econômico e tecnológico;
- 2) experiências e doutrinas humanistas do final do século XIX até 1930;
- 3) acirramento das relações de trabalho e reformismo que surge para apazigua-las; e
- 4) grande evolução das ciências comportamentais nas décadas de 1920/30, a despeito do cientificismo e materialismo vigentes.

A gestão de recursos humanos tem sido compreendida dentro de uma abordagem tanto organizacional, como sistêmica. Como uma função organizacional, advinda de Fayol, e fazendo uma analogia entre a administração e a anatomia, busca compreender a administração, fragmentando-a em “funções essenciais existentes em qualquer empresa” (FAYOL apud DUTRA, 2002, p.17).

Enquanto a abordagem funcionalista de recursos humanos permitiu compreender seu posicionamento na organização, na visão sistêmica os papéis desempenhados pelas pessoas tenderam a ser mais valorizados do que propriamente as pessoas (MOTTA, 1998). Como sistema, a GRH pode ser vista como constituída por subsistemas que interagem entre si e modificam o todo.

Mas foi no século XX, com base no movimento da administração científica, que a gestão de recursos humanos conseguiu estruturar-se. Condicionou-se aos paradigmas de gestão criados por este movimento, cujas idéias foram:

- 1) “o homem é um ser eminentemente racional e que, ao tomar uma decisão, conhece todos os cursos de ação disponíveis, bem como as consequências da opção por qualquer um deles;

- 2) existe uma única maneira certa, que, uma vez descoberta e adotada, maximizará a eficiência do trabalho" (MOTTA, 1998, p.8).

Esse modo de organização do trabalho foi chamado de paradigma taylorista-fordista, tendo como principais características: a racionalização e especialização do trabalho, produção em massa de bens padronizados, maximizando a eficiência do trabalho (HIRATA, 1991).

O modelo tradicional de recursos humanos predominou até os anos 1970/80, caracterizando-se pela repetição de processos, cuidar das pessoas apenas do ponto de vista legal, trabalhista, apostando também na especialização como forma de melhor responder às necessidades das organizações (WOOD, 2004).

No entanto, o cenário globalizado e competitivo que caracterizou as décadas seguintes exigiu novas respostas das empresas, mudando de um foco restrito ao planejamento para um processo caracterizado pela flexibilidade, inovação e agilidade, obtidas através da crescente valorização do capital humano e do patrimônio de conhecimentos que ele representa. Como observa Thurow (1998, p. 192),

Estamos saindo de indústrias baseadas em recursos e caminhando para indústrias que valorizam o conhecimento e aquilo que é produzido pelo próprio Homem, o que representa um ambiente industrial diferente.

As características dos trabalhadores estabeleceram mudança de um perfil "obediente e disciplinado" para o perfil "autônomo e empreendedor", nas palavras de Dutra (2001, p.26). São as "mutações do mundo do trabalho", que, de acordo com Zarifian (2001), envolvem três fatores: eventos, comunicação e serviço.

- 1) Eventos são acontecimentos imprevistos que perturbam o desenrolar normal da rotina de trabalho. São, também, novos desafios impostos pelo ambiente, provocando o surgimento de respostas inovadoras.
- 2) A Comunicação envolve a qualidade das interações, ou seja, a interdependência das ações e o acesso a informações importantes, para o bom desempenho do trabalho.

- 3) Serviço é uma concepção ampla daquilo que a empresa produz; diz respeito tanto ao valor agregado que seus produtos oferecem aos clientes, quanto à sobrevivência da organização e, portanto, ao emprego de seus trabalhadores.

De acordo com o autor, essas mutações consolidaram a quebra do paradigma tradicional da gestão de recursos humanos:

A ruptura com a visão taylorista é virtualmente radical: onde o taylorismo isolava (em cada posto, em cada função) e dividia (a cada um, um fragmento específico de responsabilidade, um território segmentado), a comunicação em torno dos eventos e do serviço aproxima e leva a compartilhar (os saberes, as ações, as responsabilidades, as avaliações) (ZARIFIAN, 2001, p. 56).

Em resumo, a racionalização do trabalho e o controle, presentes na tradicional gestão de recursos humanos, perderam sua validade e se tornaram contraproducentes, frente aos atuais desafios enfrentados por empresas e trabalhadores. O chamado “paradigma taylorista”, introduzido com a segunda revolução industrial, serviu aos interesses das empresas enquanto o mercado se pautava na escassez da oferta e na padronização. As organizações e as pessoas foram conclamadas a direcionar seu foco e motivação para o cliente, como observa Hammer (1998). Com isso, é necessário introduzir a idéia de que as pessoas não devem se limitar à sua tarefa, e sim focalizar o resultado final – o que remete à noção de serviço proposta por Zarifian. Ainda de acordo com Hammer (1998), os ambientes devem ser compostos por pessoas trabalhando em equipe, com autonomia e responsabilidade para gerar resultados.

Esse contexto acenou para a necessidade de se reconfigurar a função recursos humanos, considerando o desenvolvimento de novos comportamentos e de uma nova cultura, baseado em estratégias de comprometimento e autonomia. (BOSE, 2004).

Dentre os muitos defensores de uma mudança de papel para a gestão de recursos humanos, Ulrich (1998) sugere uma nova pauta para a área focalizando os resultados e não as atividades tradicionais e burocráticas. Segundo Bosquetti e Albuquerque (2005), o autor identifica três capacidades genéricas essenciais como resultados de RH: criar clareza estratégica, fazer com que as mudanças aconteçam

e gerar capital intelectual. Dentro de um novo cenário, a gestão de RH precisa se orientar para quatro atividades / papéis:

- 1) Definição de estratégias e práticas de gestão de RH, bem como de suas prioridades, a partir da estratégia empresarial como um todo, transformando o profissional de RH em parceiro estratégico da organização;
- 2) Criação e administração de uma infra-estrutura de processos eficientes para contratar, treinar, avaliar, premiar, promover e gerir o fluxo de pessoas que trabalham na organização, ou seja, o papel tradicional do especialista administrativo;
- 3) Administração da contribuição provinda de pessoas que trabalham na organização, compreendendo suas necessidades e buscando atendê-las, ou seja, o papel do defensor dos funcionários;
- 4) Administração das transformações culturais e contribuição para a identificação e implementação de processos de mudança, transformando o profissional de RH em agente de mudança.

O foco estratégico da gestão de recursos humanos permitiu-lhe integrar-se às definições e decisões do direcionamento estratégico da organização, conforme mostra o quadro 1.

As pessoas passaram de números, custos e fator de produção mandados e controlados, a serem consideradas parceiros no trabalho, nos quais a empresa deve investir, para conseguir melhores resultados empresariais – uma estratégia baseada no comprometimento, conforme tipologia proposta por Albuquerque (2002).

De acordo com Dutra (2002) e Fischer (2002), a forma estratégica de pensar a gestão de recursos humanos se tornou necessária, para que novas relações se estabelecessem entre a organização e as pessoas. Este processo abriu caminho para o surgimento do modelo articulado por competências. Este modelo tem sido o mais utilizado e tem o objetivo de planejar, selecionar e desenvolver as competências necessárias aos negócios da organização (ROCHA; LIMA; MARINELLI, 2004).

Nesse modelo, as pessoas passam a ser tratadas como fonte de vantagem competitiva; o desenvolvimento das competências individuais está diretamente relacionado ao desenvolvimento das competências da organização, em um processo mediado pela gestão do conhecimento e pela aprendizagem (FLEURY; FLEURY, 2001).

Quadro 1 – Comparação de modelos de Recursos Humanos

Modelo Tradicional de RH	Modelo Estratégico de RH
<ul style="list-style-type: none"> • Gestão mecanicista focada nas especializações, cargos e atividades meio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão orgânica focada na missão, negócio, estratégias, atividades fins e resultados.
<ul style="list-style-type: none"> • Centro de custos (benefícios, folha de pagamento, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de resultados e investimentos com retorno mensurado.
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da experiência e do passado 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do potencial, do desempenho e do trabalho em equipe.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da conduta dos funcionários em períodos determinados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação realizada de fontes múltiplas e contínua, com ampla utilização de feedback e diálogo.
<ul style="list-style-type: none"> • Plano de salários rígido e focado nos cargos, com abundância de benefícios coletivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Remuneração estratégica e variável, com benefícios negociados.
<ul style="list-style-type: none"> • Medicina do Trabalho para cumprimento da legislação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde ocupacional integrada à GRH e à gestão da qualidade de vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Treinamento d desenvolvimento focado nas necessidades individuais e através de conteúdos especializados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação corporativa focada no cumprimento da missão, estratégias organizacionais e resultados, através das universidades corporativas, gestão do conhecimento e aprendizagem coletiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Controles focados nos registros e ocorrências centralizadas e em sistemas isolados de recursos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controles corporativos focados na monitoração e responsabilidade pessoal e grupal, através de sistemas integrados de gestão e indicadores.
<ul style="list-style-type: none"> • Atuação voltada para demandas internas e emergências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação voltada para maior aproximação e interação com os clientes internos e externos.
<ul style="list-style-type: none"> • Assistência social voltada para o funcionário e, muitas vezes, dotada de paternalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento social envolvendo os colaboradores, seus familiares e comunidade, enquanto função de responsabilidade social.

Fonte: Nery (2005); LRM & Consultores Associados (2002).

Na gestão de recursos humanos, segundo o conceito de competência, o papel estratégico do RH também fica evidente. Para Fleury e Fleury (2004), a GRH deve assumir um papel estratégico, na medida em que passa a atrair, desenvolver e manter as competências necessárias à realização dos objetivos organizacionais propriedade

Segundo Picarelli (*apud* CARVALHO, 2001), o avanço da gestão por competências acompanha a mudança pela qual passa a GRH. A linearidade entre o estabelecimento da estratégia empresarial, a identificação das competências organizacionais necessárias e a formulação de quadros de competências funcionais, assegura que a gestão de recursos humanos esteja alinhada às necessidades estratégicas da empresa e possa mostrar resultados de ordem prática.

Na gestão de pessoas segundo o conceito de competências, o papel estratégico do RH fica evidente, e deve assumir um papel importante no desenvolvimento da estratégia da organização, na medida em que cuida com mais propriedade de atrair, manter e desenvolver as competências necessárias à realização dos objetivos organizacionais (FLEURY; FLEURY, 2004).

A função desenvolvimento de pessoas é considerada a essência da gestão de pessoas por competências (DUTRA, 2002; ÉBOLI, 2002). Através dela as pessoas criam e mantêm vantagens competitivas, ao mesmo tempo em que fornece condições e diretrizes para seu crescimento profissional.

Para se obter uma visão mais ampla da função desenvolvimento como parte integrante da gestão de recursos humanos e de sua dimensão estratégica, torna-se necessário, antes, fazer uma retrospectiva de sua evolução.

2.2 Desenvolvimento profissional: retrospectiva

Nesta seção, a trajetória da função desenvolvimento de pessoas é analisada sob a ótica das teorias administrativas, evoluindo, ao longo do século XX, de uma

necessidade secundária ao desempenho organizacional, até assumir a dimensão estratégica.

A função capacitação profissional insere-se numa perspectiva histórica como uma ação que tem contribuído para a sobrevivência humana. Conforme Malvezzi (1995), o treinamento é uma instituição fundamental, na gestão empresarial. Nos primórdios da humanidade, treinar era o ato de transmitir aos outros seus conhecimentos sobre como realizar tarefas indispensáveis à vida (TICKNER, 1966).

Na Europa da idade média ocorreu a formação das corporações de ofício, que proporcionaram uma nova dimensão à preparação dos indivíduos para o trabalho. O objetivo das corporações, enquanto associações de pessoas com interesses comuns num campo profissional, e compostas de artesãos, mestres e aprendizes, era a oferta de bens e serviços à sociedade, num sistema de auxílio mútuo entre seus integrantes (HEILBRONER, 1980; HOBSBAWN, 1979).

No século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, a era das fábricas fez com que os operários submergissem como apêndice de máquinas, recebendo mínima atenção (TICKNER, 1966).

Todavia, as técnicas industriais começavam a ganhar espaços na educação formal. Segundo Tickner (1966), em 1795 surgiram as escolas profissionais francesas, com destaque para a *École Polytechnique*; o Instituto Federal de Tecnologia da Suíça foi criado em 1855, e nos Estados Unidos, o *Massachusetts Institute of Technology* – MIT iniciou suas atividades em 1861. No Brasil, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, fundada em 1874, e a Escola de Minas, em Ouro Preto de 1876, revelaram esta tendência.

Nesse período surgiram também as chamadas “escolas de fábrica”, num momento em que o antigo sistema de treinamento individual, característico das corporações de ofício, mostrava-se inadequado para a era industrial que requeria formação de maiores contingentes de operários (STEINMETZ, 1967).

A preocupação em preparar os trabalhadores na empresa ganhou força com o surgimento da Administração Científica, no início do século XX, e Taylor, seu maior expoente, ensinava que:

Ocorre que nossos operários em todos os ofícios têm aprendido o modo de executar o trabalho por meio da observação de companheiros vizinhos. Assim, há diferentes maneiras em uso para fazer a mesma coisa. [...] Ora, entre os vários métodos e instrumentos utilizados em cada operação, há sempre método mais rápido e instrumento melhor que os demais. Esses métodos e instrumentos melhores podem ser encontrados bem como aperfeiçoados na análise científica de todos aqueles em uso, juntamente com acurado e minucioso estudo do tempo. (TAYLOR, 1980, p.40).

Henry Fayol, o mentor da abordagem clássica da administração, voltou sua atenção para a formação dos dirigentes da empresa, e em sua obra, assinala para a possibilidade de um ensino administrativo (FAYOL, 1981).

O início da administração como ciência denota uma preocupação na preparação de pessoas. A perspectiva taylorista destaca que existe a maneira certa de executar o trabalho (TAYLOR, 1980). Treinar, portanto, tem o significado de ensinar ao trabalhador a maneira correta de executar determinado trabalho, desenvolvendo suas aptidões sensomotoras. O treinamento limitava-se a desenvolver a destreza no manuseio de ferramentas e materiais, e o conhecimento das máquinas e operações (FONTES, 1977). Essa concepção simplista e mecânica, imposta pelo trabalho fragmentado, influenciou decisivamente o modelo de treinamento do século XX.

O sistema de Taylor, considerado como um paradigma do sistema capitalista, denominado de paradigma taylorista-fordista, elevou consideravelmente a produtividade. No entanto, ao mesmo tempo, pelo monitoramento preciso de todos os eventos, garantindo a eficiência dos resultados, gerou condições de trabalho insatisfatórias, destituindo dos operários a criatividade, e levando-os à condição de alienação (RAMOS, 2001).

Na década de 1930, com o advento da Escola das Relações Humanas, temas como a dimensão grupal do trabalho, e a existência de uma organização informal paralela à estrutura formal da empresa ganharam importância e influenciaram o treinamento. Seus autores provaram em seus estudos que o desempenho, também está relacionado a fatores como o grau de interação do grupo, liderança e motivação (MOTTA, 1998; NÉRI, 2005).

Assim, o treinamento ganhou uma dimensão mais psicológica, e os programas, além de capacitarem os trabalhadores para o desempenho das tarefas, passaram a incluir, também, objetivos voltados às questões comportamentais.

A Teoria de Sistemas surge por volta dos anos 1950, tornando-se um modelo para a análise do comportamento organizacional. O treinamento, embora ainda considerado como elemento de controle do desempenho do trabalhador, deixa de ser visto não mais como evento isolado, e sim, como um processo sistêmico. Como tal, consolida-se em um ciclo, composto das etapas de levantamento das necessidades, programação, execução e avaliação (RAMOS, 2001).

A abordagem comportamental, através do Desenvolvimento Organizacional, possibilitou à administração, elevados níveis de formalização e capacitação profissional. Segundo Bennis (1969), o desenvolvimento organizacional, enquanto estratégia educacional adotada para trazer à tona uma mudança organizacional planejada, exigida pelas demandas às quais a organização tenta responder, enfatiza o comportamento baseado na experiência. Motta (1998), por sua vez, entende desenvolvimento organizacional como a mudança organizacional planejada, sendo esta compreendida como um conjunto de alterações no ambiente de trabalho, indicando dois tipos possíveis de alterações: estruturais e comportamentais.

Foi no campo das mudanças comportamentais que o desenvolvimento organizacional ofereceu relevante contribuição ao treinamento. O desenvolvimento da comunicabilidade e da criatividade para a formação de equipes mais coesas e a quebra da resistência à mudança, foram importantes direcionamentos dessas alterações comportamentais (MOTTA, 1998). Técnicas de treinamento, como “laboratório de sensibilidade”, amplamente utilizadas para apoio às mudanças, foram testadas.

A partir das contribuições do desenvolvimento organizacional, relacionados ao desempenho, estabeleceu-se a concepção da capacitação profissional em dois processos distintos, embora complementares: treinamento e desenvolvimento (NÉRI, 2005).

Malvezzi (1995) conceitua treinamento como o aperfeiçoamento do desempenho do indivíduo no mesmo cargo ou nível hierárquico ocupado. Também

define desenvolvimento como o processo de ampliação do potencial do indivíduo, contribuindo para a ascensão na carreira, ou seja, a capacitação do indivíduo para ocupar cargos que envolvam mais responsabilidade e poder.

Embora, ao longo do tempo, tenham-se alargado as dimensões do treinamento, o modelo central continuava sendo o da administração científica. O mesmo padrão de treinamento foi, gradativamente, aplicado ao trabalho administrativo, como também no processo de produção, decomposto em tarefas pequenas e repetitivas (RAMOS, 2001).

Seguindo essa linha de pensamento, Ramos (2001, p.27) comenta sobre o paradigma taylorista-fordista:

Na fábrica taylorista, mesmo enriquecida com o reconhecimento da complexidade expressa pela abordagem sistêmica, o ser humano entrou “caricaturizado”, porque não foi assumido como pessoa (sujeito), mas como um conjunto de atributos articulados de modo complexo, a serem manipulados em função de valores oriundos de sua relação direta com as tarefas a ele designadas ou em nível hierárquico de poder.

A divisão treinamento / desenvolvimento pouco serviu à ruptura dos velhos paradigmas. As pessoas eram treinadas dentro de um paradigma oriundo da relação das pessoas com a tarefa ou com seu nível hierárquico. De acordo com Èboli (2002), a atividade principal das chamadas “áreas de T&D” consistia em desenvolver e realizar cursos, voltados para demandas específicas, que enfatizavam necessidades individuais, dentro do escopo tático.

Essa concepção de administração e formação profissional predominou até o fim dos anos de 1970. A partir de 1980, mudanças radicais e abrangentes começaram a abalar o mundo do trabalho. Os negócios tornaram-se mais competitivos e novas tecnologias apareceram, abrindo espaço para novas formas de organização e produção (MALVEZZI, 1995).

O mundo assistiu à emergência do modelo japonês de administração, na década de 1980. As empresas japonesas de alto desempenho tornaram-se um desafio e surpreenderam as empresas ocidentais. Na década seguinte, o desenvolvimento da tecnologia da informação configurou estruturas e processos

organizacionais, estabelecendo a era do conhecimento em substituição à era das fábricas (WOOD JR., 1995).

Nos diversos movimentos da administração, percebe-se a necessidade do desenvolvimento das pessoas como fator primordial para o alcance dos resultados empresariais. Vários autores evidenciaram essa tendência. Deming (1990), em seus 14 princípios da Qualidade Total, ressalta a importância da inserção de políticas de desenvolvimento de pessoas, como um conceito mais estratégico, em nível da responsabilidade da alta administração da empresa.

Mesmo a reengenharia de Hammer e Champy (1994), enquanto modelo polêmico veio permitir a revolução dos processos, antes fragmentados, ao exigir trabalhadores ultraespecializados, para uma maior integração, formalizando a exigência de múltiplas habilidades por parte das pessoas. Para os autores, o desenvolvimento assume um papel de educação:

As empresas tradicionais costumam enfatizar o treinamento dos empregados – ensinar-lhes a realizar um determinado serviço ou a lidar com uma situação específica. Nas empresas praticantes da reengenharia, a ênfase se desloca do treinamento para a educação, ou a contratação de pessoal especializado. O treinamento aumenta as competências e habilidades e ensina aos empregados o “como” de um serviço. Já a educação, ensina o porquê e aumenta sua visão (HAMMER; CHAMPY, 1994, p. 57).

Uma grande contribuição para a ascensão do desenvolvimento de pessoas, em nível de estratégia empresarial, foi o conceito de organização de aprendizagem (*learning organization*). Senge (1990) propõe que qualquer organização pode mudar e conseguir avanços surpreendentes, se adotar técnicas que ajudem seus membros a se livrarem das deficiências de aprendizagem. Para o autor, é possível criar, em qualquer organização, um ambiente de renovação constante, um processo de aprendizado contínuo.

Ao longo do tempo, o foco das ações de desenvolvimento foi sendo ampliado e refinado, transformando sua concepção em processo de longo prazo, que não se restringe apenas às ações de treinamento (MILKOVICH; BORDREAU, 2000). Atualmente, o desenvolvimento da pessoa pode ser definido como “a capacidade para assumir atribuições e responsabilidades em níveis crescentes de complexidade” (DUTRA, 2002, p.102).

Dentro dessa abordagem, a noção de carreira torna-se fundamental, pois é o eixo em torno do qual a empresa estrutura opções e possibilidades para o desenvolvimento individual. Os sistemas de gestão de carreira têm a função de conciliar “as escolhas do empregado, ao buscar suas aspirações, e as escolhas da empresa, ao proporcionar oportunidades que promovam as metas organizacionais” (MILKOVICH; BORDREAU, 2000, p. 301).

Dutra (2002) observa que apenas recentemente a relação entre empresa e pessoas passou a ser incorporada à discussão sobre carreira. De acordo com esse autor, a preocupação com esse tema começou a surgir, no Brasil, a partir dos anos 1990. Atualmente, é possível detectar as grandes empresas se preocupando, cada vez mais, em estimular as pessoas a planejarem suas carreiras. De um modo geral, as empresas entendem que a mudança de comportamento e o desenvolvimento são responsabilidades das pessoas, cabendo à organização estimular e oferecer apoio para que isto se efetive.

Na gestão com base em competências, de acordo com Dutra (2001), o desenho de carreira deve ser feito em função das entregas requeridas pelas empresas e pelo mercado, ou seja, da natureza do valor agregado no desempenho das atividades. Normalmente, essas carreiras podem ser agrupadas em três categorias principais, que compõem os eixos profissionais: as carreiras operacionais, vinculadas às atividades-fim da empresa; as profissionais, ligadas aos processos fundamentais da organização, tais como administração e tecnologia; e as gerenciais, ligadas às atividades de gestão (DUTRA, 2001).

Para cada um desses eixos, são definidas as principais competências e seus níveis de complexidade, que “decodificam” o valor agregado pelos profissionais em cada estágio e permitem acompanhar a evolução da pessoa em sua carreira. Além disso, sinalizam para as pessoas necessidades e oportunidades de desenvolvimento, alinhadas à estratégia da organização.

O uso das escalas de complexidade permite, ainda, a mensuração do desenvolvimento de cada pessoa, dando suporte para a elaboração de planos de desenvolvimento individuais. Esta ferramenta substitui os métodos tradicionais de avaliação de desempenho, cujo foco é orientado por “prognosticadores”, ou seja,

baseado nos diferentes grupos de cargos (BERGAMINI, 1981), descritos em fichas de avaliação, misturando comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e indicadores de qualidade e produtividade.

A abordagem se diferencia, ainda, dos métodos tradicionais de treinamento. Eles incluem ações não formais – auto-instrução, rotação, visitas, estágios, tutoria, trabalhos com a comunidade, e grupos de trabalhos com a comunidade e grupos de trabalho. Observa-se que quanto maior a complexidade das atribuições e responsabilidades, maior deve ser o uso das ações não formais, a fim de mobilizar conhecimentos que o profissional já possui.

As organizações têm implantado sistemas educacionais que não se restringem ao conhecimento técnico e operacional, privilegiando o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, estimulando o autodesenvolvimento e a aprendizagem contínua (ÉBOLI, 2004).

Neste contexto, integrando a gestão de recursos humanos, articulada com competências, o gerenciamento do conhecimento e a estratégia empresarial, surge a universidade corporativa, como “guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar não só funcionários, mas toda a cadeia de valor, a fim de cumprir as estratégias da empresa” (MEISTER, 1999, p. 29).

2.3 Articulações entre aprendizagem, competências e estratégia organizacional

A literatura sobre aprendizagem, competências e estratégia tem avançado muito, não somente no volume de publicações, mas nas dimensões que estas vêm tomando na área dos estudos organizacionais. Como elementos de uma visão estratégica de recursos humanos, são detalhados aqui para uma melhor compreensão da articulação destes com as universidades corporativas.

2.3.1 Competências

A definição de competências, tanto na dimensão individual quanto organizacional, tem influenciado, significativamente, a gestão de recursos humanos dentro das organizações, do mesmo modo que tem servido de base para a gestão e elaboração de estratégias empresariais.

Que vem a ser competência? Usualmente, as pessoas aplicam o adjetivo competente para se referir ao desempenho. A definição mais simples e corrente é a de que a competência é formada pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (DURAND, 1997).

A partir dos anos 1970, o conceito de competência começa a ser entendido como sendo um conjunto de características passíveis de serem previstas e estruturadas, de modo a se estabelecer um conjunto ideal de qualificações, para que a pessoa desenvolva um desempenho superior em seu trabalho. Esta abordagem teve início nos estudos de McClelland (1973), e marcou o pensamento de autores norte-americanos, como Boyatzis (1982), Woodruffe (1991), Spencer e Spencer (1993) e McLagan (1997).

A visão norte-americana de competências, com enfoque nos comportamentos e resultados, bastante difundida em nosso país, tem sido apontada como incompleta, por autores brasileiros tais como Fleury e Fleury (2001), Dutra (2002) e Ruas (2003).

A crítica volta-se para o fato de que a identificação das competências individuais é feita em relação ao conjunto de requisitos relacionados às tarefas do cargo ou posição ocupada pela pessoa. Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo, de acordo com Fleury e Fleury (2001). Dutra (2002) complementa que esta forma de encarar a competência tem se mostrado pouco instrumental, pois o fato de as pessoas possuírem um determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, não garante que eles serão adequadamente mobilizados, no sentido de agregar valor para a organização.

Em oposição à concepção norte-americana de competências, surge, nas décadas de 1980 e 1990, uma abordagem desenvolvida por autores europeus, como Le Boterf (1995) e Zarifian (2001), que introduzem conceitos e modelos vinculados à ação, aos resultados e realizações individuais, extrapolando os limites da qualificação.

Para Le Boterf (1995), a competência consiste em saber mobilizar e aplicar os recursos (conhecimentos, capacidades e emoções). O autor coloca a competência como resultado da encruzilhada de três eixos, formados pela pessoa (biografia e socialização), pela formação educacional e pela experiência profissional do indivíduo.

Zarifian (2001) centrou sua definição de competência na reação do profissional em face das situações complexas e desafiadoras do trabalho. Para este autor, competência é a capacidade demonstrada pelo trabalhador de tomar iniciativas e assumir responsabilidades diante de situações novas e inesperadas, muito presentes no cenário atual. Para Ferreira (2005), Zarifian dá à competência o caráter de inteligência prática, remetendo à idéia de transcender às tarefas ligadas ao cargo.

De acordo com Fleury (2002), o debate sobre o conceito de competência emerge, no Brasil, inicialmente, fundamentado na literatura norte-americana. Depois, é ampliado, mediante reflexões de autores franceses (Zarifian e Le Boterf).

Inspirados em Le Boterf, Fleury e Fleury (2001, p.21) ampliam a definição de competência, considerando as dimensões de agregação de valor que devem resultar das mesmas, chegando à seguinte definição: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Esta definição enxergou os dois lados da questão: indivíduo e organização, ampliando-se, assim, o quadro conceitual.

Dutra (2001) também entende que a competência não se restringe ao estoque de conhecimentos e habilidades detidos por uma pessoa, a agregação de valor ocorre quando a pessoa consegue ler o contexto e mobilizar este estoque. O autor dedicou-se a estudar os elementos de saída das competências, ou *outputs* (tarefas e

resultados) e contribuiu com alguns conceitos, tais como entrega, complexidade e espaço ocupacional.

O conceito de entrega se refere ao indivíduo saber agir de maneira responsável e ser reconhecido por isso, de acordo com a definição de competência sugerida por Fleury e Fleury (2001). Assim, as pessoas são valorizadas a partir de suas realizações, seu modo de atuar e sua capacidade de agregar valor.

Outro conceito aportado por Dutra (2001), é o de “complexidade”, como balizador da avaliação do nível de entrega e da agregação de valor das pessoas. Antigamente, valor agregado era definido como o produto do trabalho, segundo o nível hierárquico, isto é, nesta visão, um diretor agregaria maior valor que um gerente. Hoje em dia, isso não é tão automático e simplista. O gerente de uma unidade pode agregar mais valor que um diretor de outra unidade. A resposta do maior valor agregado provém da análise dos padrões de complexidade envolvidos. Desenvolver-se, nesse cenário, significa a capacidade de responder por atribuições e responsabilidades de maior complexidade, buscando maior agregação de valor.

O “espaço ocupacional” representa o quanto um indivíduo contribui com suas competências individuais para fazer frente às necessidades da organização. Assim, quando um indivíduo passa a efetuar graus de entrega de maior complexidade, ocupando o mesmo cargo, diz-se que está havendo uma ampliação do espaço ocupacional.

2.3.2 Competências e estratégia organizacional

A contribuição do modelo pautado em competências, para o desenvolvimento de diferenciais competitivos, baseia-se na possibilidade que ele abre para a promoção de um alinhamento das competências individuais à estratégia organizacional. Nesse processo, entende-se que, para realizar sua estratégia, a empresa mobiliza competências organizacionais que constituem seu diferencial competitivo e vão determinar as competências individuais requeridas pela organização (BOSE,2004).

A autora também evidencia que a compreensão sobre competências organizacionais pode se basear em três tipos de abordagens distintas, de acordo com a predominância de fatores internos ou externos na definição dessas competências.

A primeira abordagem é representada por Prahalad e Hamel (1990, p.71). Ao tratarem das competências-chave da organização, esses autores enfatizam o papel dos recursos da empresa na construção de suas competências organizacionais:

As reais fontes de vantagem serão encontradas na habilidade gerencial de consolidar tecnologias corporativas e habilidades de produção em competências que permitam aos negócios individuais se adaptarem rapidamente às oportunidades.

As competências essenciais seriam, então, determinadas pela combinação, mistura e integração dos diversos recursos tangíveis (financeiros, materiais, humanos, administrativos, tecnológicos) e intangíveis (marca, imagem, posicionamento), resultando em produtos e serviços que ofereçam reais benefícios aos consumidores, que sejam difíceis de imitar e que permitam acesso a diferentes mercados. A empresa mais competitiva é aquela que desenvolve, velozmente e com menor custo, as competências essenciais. É o caso da competência essencial da Honda, na fabricação de motores, o que lhe permite estar presente em mercados tão distintos como os de automóveis, motocicletas, motores de popa ou de fórmula 1. Ao enfatizar os recursos da organização, essa abordagem se caracteriza como “de dentro para fora” (inside-out).

Porter (1990) traz uma visão diferente sobre a formação das competências organizacionais, ao tratar da estratégia competitiva. Segundo este autor, a estratégia deve ser definida em função de oportunidades de produtos-mercado, considerando as características e tendências do setor onde a empresa está inserida.

Companhias obtêm vantagens sobre os melhores concorrentes mundiais devido a pressões e desafios. Elas se beneficiam por terem fortes concorrentes domésticos, fornecedores locais agressivos e clientes locais exigentes (PORTER, 1990, p.73).

A análise de mercado deve orientar a integração de sistemas e recursos internos, na formação das competências organizacionais. A ênfase em fatores de

mercado confere a essa abordagem uma caracterização “de fora para dentro (outside-in)”.

Finalmente, Bose (2004) identifica uma tendência integradora destes modelos, o que permite alinhar oportunidades externas (mercados) e internas (recursos) de forma dinâmica:

Ao definir sua estratégia competitiva, a empresa identifica as competências essenciais ao negócio e as competências necessárias a cada função. Por outro lado, a existência destas competências possibilita as escolhas estratégicas feitas pela empresa (FLEURY; FLEURY, 2001, p.24).

Este modelo pode ser esquematizado da seguinte forma:

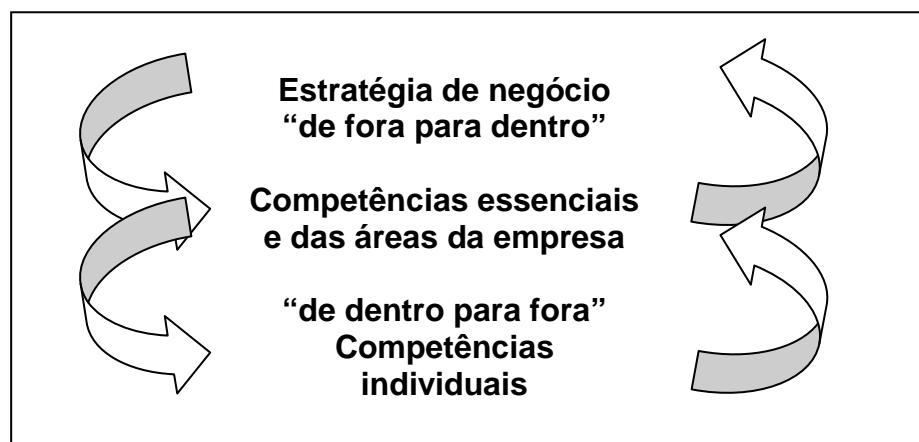


Figura 1 - Relação entre estratégia e competências.

Fonte: Bose (2004).

O modelo pressupõe um aprendizado de duas vias: o desenvolvimento das competências essenciais depende do desenvolvimento das competências individuais e, este, por sua vez, pode gerar o desenvolvimento de novas competências essenciais. No entanto, observa Dutra:

há uma relação íntima entre as competências organizacionais e as individuais, portanto, o estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que há influência mútua entre elas (DUTRA, 2001, p. 25).

2.3.3 Competências e aprendizagem

Considerando que o desenvolvimento das competências individuais e organizacionais percorre o caminho da aprendizagem, cabe, aqui, discorrer sobre alguns aspectos relevantes.

Como as pessoas aprendem? Na visão de Fleury e Fleury (2001, p.27), “a aprendizagem pode ser pensada como um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, que pode vir ou não a se manifestar em mudança no comportamento da pessoa”.

Duas vertentes teóricas sustentam os principais modelos de aprendizagem: o behaviorista e cognitivista. O modelo behaviorista tem como foco principal o comportamento, observável e mensurável. O modelo cognitivista é mais abrangente, explicando melhor os fenômenos mais complexos e levando em consideração crenças e percepções do indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001).

No âmbito organizacional, as discussões sobre aprendizagem enraízam-se mais fortemente na perspectiva cognitivista, enfatizando, porém, mudanças comportamentais observáveis.

De acordo com Fleury e Fleury (2001, p.29), para a compreensão do conceito de aprendizagem organizacional, é preciso distingui-lo entre os níveis individual, grupal, e o nível da organização. Ocorre, inicialmente, em nível do indivíduo, podendo vir a se constituir um processo social e coletivo, para se institucionalizar e expressar-se em diversos artefatos, tais como estrutura, regras e procedimentos. O autor complementa que “as organizações podem não ter cérebros, mas têm sistemas cognitivos e memória; desenvolvem rotinas, procedimentos relativamente padronizados, para lidar com problemas internos e externos”.

Nevis; Dibella e Gould (1998, p.184) definem aprendizagem organizacional como “a capacidade ou os processos dentro da organização destinados a manter ou melhorar o desempenho, com base na experiência”, envolvendo, para tanto, a aquisição, o compartilhamento e a utilização do conhecimento. Esses autores partem da suposição de que as organizações aprendem à medida em que

produzem, pois consideram que a aprendizagem é um fenômeno ocorrente no interior da organização, mesmo que as pessoas mudem.

O conceito de aprendizagem ganha destaque no mundo empresarial, quando Senge (1990) apresenta o conceito de organizações de aprendizagem, como modelo prático em resposta às deficiências de aprendizado. Uma organização só aprende através da aprendizagem de seus membros. O modelo busca, tanto orientar como concatenar a aprendizagem individual dos membros da organização, para que seja a aprendizagem da organização – tão fundamental na atualidade.

Para Senge (1990, p.37), as organizações que aprendem:

São organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamentos novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas.

De acordo com sua teoria, existem cinco disciplinas que compõem seu escopo técnico: o domínio pessoal, os modelos mentais, o objetivo comum, o aprendizado em grupo e o raciocínio sistêmico.

1. O “domínio pessoal” consiste em definir o que é importante para nós e em aprender, continuamente, a enxergar com mais clareza a realidade do momento.
2. Os “modelos mentais” são suposições que limitam nosso pensar e agir, impedindo que se coloque em prática as concepções que possuímos.
3. O “objetivo comum” consiste em desenvolver o comprometimento dos colaboradores com os objetivos organizacionais.
4. O “aprendizado em grupo” envolve a criação de um espírito de equipe nos indivíduos, no desenvolvimento da capacidade de trabalhar bem em conjunto e de melhor aproveitar as potencialidades de cada pessoa.
5. O “raciocínio sistêmico” é a disciplina que integra as demais, fundindo-as em um conjunto coerente, teórico-prático.

O novo paradigma empresarial pretende que a competência individual se traduza em aprendizado organizacional, valorizando o compartilhamento das experiências particulares em toda a organização.

De acordo com Carvalho (2001), a aprendizagem torna-se um fator crítico para as organizações, que deverão recorrer cada vez mais à sua capacidade de “aprender”. O imperativo do aprendizado surge, sem dúvida, como necessidade básica de atuação de empregados e empresas, que deverão mergulhar em um processo de desenvolvimento cognitivo contínuo.

A valorização do aprendizado e da educação continuada são princípios adotados pelas organizações modernas, preocupadas com as constantes mudanças, em função de novas e sofisticadas tecnologias, que exigem desenvolvimento de estratégias de aprendizagem técnica e organizacional visando ao aumento da produtividade do conhecimento, que se traduz em inovação e aperfeiçoamento de produtos e serviços e, no surgimento de novas capacidades.

2.4 Desenvolvimento e a gestão de recursos humanos

A gestão de recursos humanos propõe-se a integrar todos os seus processos viabilizando, assim, suas ações. São detalhados, aqui, os processos de valorização e movimentação de pessoas, e suas conexões com o desenvolvimento profissional.

A movimentação de pessoas inclui todos os processos que dão suporte aos deslocamentos realizados pelos trabalhadores em uma organização, desde sua entrada e até seu desligamento (DUTRA, 2002). Gerenciar estes deslocamentos, em ambientes incertos e turbulentos, não é tarefa fácil. Novas demandas e desafios fazem parte da rotina da maioria das empresas e geralmente, suscitam ações imediatas e reativas, ou seja, voltadas à solução de problemas já instalados – contratação, desenvolvimento e reposicionamento de pessoas. Por outro lado, a superação desses comportamentos, através da adoção de práticas voltadas a uma efetiva gestão de movimentação de pessoas, pode tornar-se fonte de vantagem competitiva para a empresa, na medida em que permite a antecipação de

necessidades futuras do negócio e a preparação da organização e das pessoas, para supri-las, ampliando sua capacidade de aproveitamento de novas oportunidades (LUCENA, 1990; DUTRA, 2002).

O planejamento do quadro de pessoas torna-se, portanto, um processo-chave para a estruturação das movimentações de pessoas, podendo ser desdobrado em duas atividades principais: a definição do quadro futuro e o diagnóstico do quadro atual (MILKOVICH; BOUDREAU, 2000).

A definição do quadro futuro ou dimensionamento é uma análise da demanda por pessoas, que responde à pergunta: “onde queremos chegar?” (MILKOVICH; BOUDREAU, 2000). As técnicas utilizadas para realizar esta análise, geralmente incluem análise dos fatores internos e externos à organização, tais como planos organizacionais e aspectos da rotação de pessoal, bem como o cenário econômico, aspectos legais e previsões de aumento da complexidade tecnológica e de gestão (LUCENA, 1990; PONTES, 2001; DUTRA, 2002).

A avaliação do quadro atual busca responder à pergunta: “onde estamos agora?” (MILKOVICH; BOUDREAU, 2000). Nessa fase do planejamento, são comparados os perfis das pessoas existentes na organização aos perfis requeridos na definição do quadro futuro, permitindo identificar lacunas e excessos que orientarão futuras ações de desenvolvimento, contratação, transferências e desligamentos (PONTES, 2001; DUTRA, 2002).

Dessa forma, o planejamento do quadro de pessoas se integra à gestão de carreira e proporciona a estruturação de oportunidades para o desenvolvimento das pessoas. Ao ser realizado dentro de um modelo de gestão por competências, o planejamento torna-se importante ferramenta para identificar e comunicar as expectativas da empresa em relação às futuras entregas requeridas das pessoas, nos diversos níveis de complexidade de cada eixo de carreira. A integração destes processos permite à empresa desenvolver, internamente, as competências individuais de que irá necessitar, de forma a privilegiar e facilitar o aproveitamento interno, em seus processos de movimentação de pessoas.

Este aproveitamento interno, geralmente, é conduzido, nas empresas, através de promoções ou transferências de pessoas, como decorrência natural do sistema

de carreira. No entanto, a organização pode optar por buscar profissionais no mercado de trabalho. A decisão de recorrer ao mercado de trabalho, ou seja, de captar pessoas externamente, é influenciada por fatores como o ritmo de desenvolvimento de novos negócios e atividades, a intenção de promover uma renovação da cultura organizacional e a busca de novas idéias, baseadas em vivências diferenciadas (DUTRA, 2002).

A movimentação de pessoas inclui ainda práticas voltadas à integração de pessoas ou socialização. Van Maanem (1996,p.45) a define como “a maneira pela qual as experiências de aprendizagem, de pessoas que assumem novos cargos, status ou papéis dentro das organizações, são estruturadas por outras pessoas, nas organizações”. Assim, de acordo com esse autor, a socialização não se limita à integração de novos funcionários, como é comumente tratada, mas ocorre sempre que há mobilidade interna.

As estratégias formais de socialização, adotadas pelas empresas, incluem treinamentos e programas de integração, em que são passadas as informações acerca da organização, da cultura, normas e procedimentos, políticas de gestão de recursos humanos, bem como o treinamento acerca da rotina de trabalho, com informações mais detalhadas sobre as atribuições e desafios da posição, conduzido pelo superior imediato ou a quem se delegue fazê-lo.

O processo de valorização de pessoas é concretizado, nas empresas, através das recompensas que as pessoas recebem como contrapartida pelo seu trabalho. Estas práticas têm se tornado cada vez mais sofisticadas e diversificadas, desempenhando importante papel na gestão de recursos humanos, que vai muito além do simples pagamento pelo trabalho realizado. Essa importância decorre da constatação de que o salário possui forte valor simbólico para as pessoas, indicando o “quanto o indivíduo vale para a organização”, seja na forma do montante recebido, seja na comparação com outros (HIPÓLITO, 2001, 2002).

A partir desse componente simbólico, é possível compreender como a gestão da remuneração adquire um caráter estratégico, na relação entre trabalhadores e a empresa. Hipólito (2001) afirma que, além de estimular, reconhecer e recompensar as contribuições individuais alinhadas às necessidades da organização, as práticas

de remuneração servem de veículo para a disseminação de valores, objetivos e metas organizacionais, estimulam o desenvolvimento profissional, são elementos de atração e retenção de pessoas e, dão sustentação ao comprometimento dos trabalhadores para com a empresa.

Entretanto, esses objetivos só são potencializados quando as práticas de remuneração são coerentes com a estratégia e a cultura da empresa, alinhadas a uma política consistente, composta por critérios simples, claros e transparentes (HIPÓLITO, 2001).

Como resultado dessa integração, a empresa adquire a capacidade de gerenciar o equilíbrio salarial interno e externo, dar sustentação às decisões salariais perante os trabalhadores, tornar possível a delegação dessas decisões aos gerentes de linha, controlar melhor os custos e alocação de recursos e manter um bom relacionamento entre dirigentes e trabalhadores (HIPÓLITO, 2001).

A remuneração fixa compreende as práticas mais tradicionais e mais difundidas nas empresas: o pagamento de salários mensais e a concessão de benefícios. Estas formas de remuneração são estratégicas para a atração, retenção e valorização das pessoas que trabalham na organização, razão pela qual são alvo de cuidadosos planejamentos, que resultam em sofisticados sistemas.

Hipólito (2001, p.91) observa que as técnicas tradicionais, centradas em cargos “vêm se mostrando ineficientes, por não oferecerem resposta às principais demandas que permeiam um sistema de recompensa, nos dias de hoje”. Ainda segundo este autor, as limitações apresentadas pelas técnicas de remuneração tradicionais são: baixa flexibilidade e redução da agilidade organizacional, dificuldade em acompanhar e sinalizar os objetivos organizacionais, inviabilidade de descentralização das decisões salariais, alto custo da revisão do sistema e valorização do tempo no cargo, em detrimento da contribuição do profissional.

Ainda, para Hipólito (2001), a vinculação da remuneração às competências individuais, por um lado, elimina grande parte dessas limitações. Como os níveis de complexidade, desenhados nas carreiras, relacionam-se a diferentes níveis de agregação de valor da pessoa para a empresa, eles, naturalmente, correspondem a

diferentes patamares salariais. Assim, com base nesses níveis de complexidade, são construídas as faixas salariais e os critérios de evolução.

A gestão de recursos humanos constitui uma forma de gestão dinâmica, porque toma como referência a estratégia da empresa, identifica e desenvolve as competências necessárias para o êxito e crescimento do negócio. Assim, passa a direcionar as ações de recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, gestão de carreira, desempenho à captação, retenção e ao desenvolvimento de competências necessárias ao alcance dos objetivos estratégicos da organização.

O processo de desenvolvimento de pessoas, dentro da abordagem estratégica da GRH migra do paradigma do treinamento, capacitação para o paradigma do aprendizado. A nova missão da empresa não é apenas treinar seus funcionários, mas garantir o aprendizado contínuo de toda a sua cadeia de valor, envolvendo também seus clientes e fornecedores.

Assim os programas de T&D assumem novos contornos, criando o conceito de educação corporativa, “uma nova modalidade de educação”, que compreende todas as atividades realizadas para identificar, modelar, difundir e aperfeiçoar as competências essenciais para o sucesso da organização (GIL, 2001). O ponto-chave desse conceito é que todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização.

Faz parte da cultura das empresas que adotaram esse conceito o compromisso com o desenvolvimento das pessoas que nelas trabalham. Os programas de capacitação e desenvolvimento constituem um meio direcionado para a obtenção dos resultados. São focalizados no desenvolvimento de competências e as ações educacionais se voltam para o domínio dos processos de trabalho, e não para o desempenho da tarefa, ampliando assim o escopo do espaço ocupacional e da empregabilidade das pessoas.

3 A UNIVERSIDADE CORPORATIVA

O capítulo seqüente aborda o contexto, conceitos e pressupostos da universidade corporativa, mostrando sua importância no mundo empresarial. Discorre-se, também, sobre os preceitos conceituais de Jeanne Meister (1998) e Marisa Éboli (1999); com apreciação crítica de ambos, bem como a relevância da universidade corporativa (UC) para a gestão de pessoas nas organizações.

A título de compreensão e, conforme estudo realizado por Amaral (2003), os termos educação corporativa e universidade corporativa, que aqui são citados, vêm sendo tratados de forma indiscriminada como sinônimos nas esferas acadêmica e empresarial. Isto se dá pela ausência de referencial teórico sobre elas, bem como também à medida que o aparecimento do conceito de universidade corporativa foi o grande marco da passagem do centro de T&D para uma preocupação mais abrangente com a educação de todos os elementos da cadeia de valor de uma empresa, na prática, é a universidade corporativa que traz à nova modalidade de educação corporativa. Sendo assim, o objeto deste estudo – a universidade corporativa - define-se como um veículo e/ou processo do sistema de educação corporativa. E educação corporativa é conceituada como todo o sistema de uma empresa que cuida da formação e capacitação de profissionais internos, estendendo-se à cadeia de valor.

3.1 Contextualização

Embora já se discuta o tema universidade corporativa há pelo menos 50 anos, o interesse pela sua criação ocorreu no final da década de 1980.

Segundo Meister (1999, p.19),

em essência o que está acontecendo é que estruturas organizacionais novas, flexíveis e descentralizadas estão levando a responsabilidade e a autoridade para os níveis hierárquicos inferiores, dos gerentes e engenheiros para os trabalhadores comuns.

Isso tem feito com que o perfil do empregado comum seja cada vez mais exigente. Segundo a autora, na medida em que a estrutura se achata e o espaço entre as posições diminui, o papel do empregado adquire uma natureza cada vez mais gerencial. O que se percebe, sobretudo, a partir de vinte anos atrás, é que a exigência sobre a empresa não é mais só a de treinar empregados para que esses adquiram maior qualificação, mas também a de apresentá-los a uma maneira totalmente nova de pensar e trabalhar, para que possam desempenhar papéis mais amplos em seu trabalho.

Para as empresas, a educação passou a ser encarada como um investimento para aumentar a possibilidade de futuro, ficando cada vez mais complexa, pelo ambiente de competição mais acirrado e a necessidade de prontidão diante das mudanças (JEBALI, 2002).

As universidades corporativas, segundo Macedo (2001), surgem justamente a partir desse incremento qualitativo das atividades de educação empresarial, condicionadas pela aceleração do aprendizado.

3.2 Conceito de universidade Corporativa

O conceito de universidade corporativa tem sido debatido por alguns autores, como forma de distingui-la das atividades de treinamento e desenvolvimento.

No dizer de Meister (1999, p. 29), é “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.

A autora ainda destaca outros propósitos:

1) tornar o aprendizado um valor e uma atividade permanente na empresa, formando e desenvolvendo uma força de trabalho de alta qualidade. A ênfase é dada ao desenvolvimento das qualificações, conhecimentos e competências;

2) ser uma agente de mudanças. A universidade corporativa é um veículo de disseminação da visão corporativa e da criação de uma nova cultura.

Já Éboli (1999, p.49), define universidade corporativa como “um sistema de desenvolvimento pautado pela gestão de pessoas por competência”, tendo como objetivo principal “o desenvolvimento e a instalação das competências profissionais, técnicas e gerenciais, consideradas essenciais para a viabilização das estratégias negociais”.

Sob a influência de Meister, Éboli (1999) defende que a universidade corporativa:

deve ser encarada como um estratégico guarda-chuva para todo tipo de educação [...], sendo sobretudo, um processo e uma mentalidade que permeia toda a organização, [...]. Sua missão é promover a gestão do conhecimento, por meio de processo de aprendizagem ativa e contínua.

A partir desse conceito, Pereira (2001) sugere substituir a metáfora do “guarda-chuva” pela da “membrana celular”, pois acredita que a universidade corporativa pode ser entendida como uma membrana que deve permear toda a organização e dela fazer parte.

Amaral (2003, p.47) aborda a universidade corporativa, em versão ampliada:

um sistema educacional de uma organização que contempla um conjunto multidimensional de possibilidades de desenvolvimento humano e oportuniza um processo crescente, contínuo, e interdependente de aprendizagens individuais e coletivas na organização, com o propósito de organizar a capacitação da empresa para atuar num contexto de competitividade.

A autora oferece essa visão ampliada, pois, na percepção dominante e nas práticas organizacionais, o que se encontra sob as mais diferentes denominações, seja treinamento, capacitação, treinamento e desenvolvimento ou mesmo universidade corporativa, são partes de um todo, porém qualificadas e apresentadas como se fossem o próprio todo.

3.3 Surgimento da universidade corporativa

Para Meister (1999), as universidades corporativas surgiram nas organizações tanto em função da frustração gerada pela discutível qualidade da educação secundária, como da necessidade de um aprendizado permanente.

Existe consenso entre Margerison (1992) e Greenspan (1999), de que várias organizações interessadas em expandir a dimensão aprendizagem, via educação continuada, em seus ambientes, impulsionaram a criação de suas próprias universidades.

Na verdade, a iniciativa de as empresas buscarem integrar esforços pela formação profissional, criando suas próprias escolas, remonta ao final do século XIX. Em 1872, empresas como a Roe & Company, de Nova York, cria o College Engineering – uma escola para formação de maquinistas (MALVEZZI, 1995).

Contudo, só foi quase oitenta anos depois, em 1955, que a primeira unidade corporativa de capacitação profissional tomou a denominação de universidade corporativa – o General Electric Center, em Crotonville. Depois, seguiram-se a Hamburger McDonald's, em 1957. E também a Arthur D. Little School of Management, em 1964 (BRANDÃO, 2004). No entanto, o interesse pelo modelo de universidade corporativa, como estratégia de desenvolvimento de empregados, advém do fim da década de 80. Desde então, vem se verificando um crescimento de 400 UCs, em 1988, para 2 mil universidades corporativas em 1999, nos Estados Unidos, conforme estudo desenvolvido pela Quality Dynamics, uma consultoria norte-americana (MEISTER, 1999).

O assunto universidade corporativa é relativamente novo, nos países da América do Sul. No Brasil, a adoção do modelo de universidade corporativa começou na década de 1990, com o advento da globalização, pressionando, assim, as organizações a investirem na qualificação de seus empregados e se comprometerem com o desenvolvimento deles, como um elemento-chave na criação do diferencial competitivo (FREITAS, 2003).

As facilidades e resultados anunciados, com a implantação de UCs nas empresas internacionais, somados à aceitação de modismos, de métodos e de receitas rápidas, têm provocado grande euforia entre os profissionais de recursos humanos (TOMEI, 1988).

Vale ressaltar que as experiências pioneiras de universidade corporativa no Brasil, pertencem às empresas Accor Brasil, Algar, Amil, Brahma, Elma Chips e Xerox, todas mencionadas no Guia Exame “Melhores Empresas para você trabalhar no Brasil” (GUIA, 2001). Atualmente, estima-se um número de aproximadamente 100 universidades corporativas brasileiras (ÉBOLI, 2004).

3.4 A metáfora “universidade corporativa”

A expressão universidade corporativa suscita várias questões a respeito de quais razões para essa denominação e, principalmente, que semelhanças ou diferenças existem entre elas e as instituições de ensino tradicionais.

De acordo com Meister (1999), as empresas que reuniram seus programas de aprendizagem e desenvolvimento na universidade corporativa decidiram que a abordagem de universidade evoca o tipo de expectativa que atendia a seus objetivos. A metáfora da universidade significa criar a imagem de grande iniciativa, e também para atrair a atenção dos funcionários.

Alperstedt (2001) afirma que o termo "universidade" não deve ser entendido dentro do contexto do sistema de ensino superior, no qual se designa a educação de estudantes e o desenvolvimento de pesquisa em várias áreas do conhecimento, uma vez que a "universidade corporativa" oferece instrução específica, sempre relacionada à área de negócio da própria organização. Portanto, segundo a autora, "universidade", para essas empresas, é basicamente um artifício de marketing. Apesar disso, os programas implantados pelas universidades corporativas são, em muitos aspectos, similares aos das instituições de ensino superior.

Zanelli, Borges e Bastos (2004) discordam de Alperstedt (2001), e afirmam que as universidades corporativas, por estarem em processo constante de geração de conhecimentos e tecnologias, deveriam e precisariam estar também fazendo também pesquisa. No entanto, praticamente inexistem evidências de experiências duradouras e fortalecidas, de processos de pesquisa, como componente importante.

Davis e Botkin (1996) argumentam que as empresas não pretendem assumir o papel das instituições de ensino, mas que, com suas ações, procuram buscar outras maneiras de aprender e novos métodos de distribuir educação.

Drucker (2000: 6) reforça o mesmo ponto de vista, ao afirmar:

É seguro prever, que nos próximos cinqüenta anos, as escolas e as universidades mudarão mais drasticamente do que o fizeram desde que assumiram a forma atual, há mais de trezentos anos, quando se reorganizaram em torno do livro impresso. O que forçará essas mudanças é em parte a tecnologia [...]; em parte as demandas de uma sociedade baseada no conhecimento, na qual o aprendizado organizado deva se tornar um processo que perdure [...]; em parte, uma nova teoria de como os seres humanos aprendem.

Roesner e Walesh (1998) também concordam que a maioria das organizações usa o termo *universidade*, porque muitas de suas práticas educacionais têm semelhança com os programas oferecidos nas universidades acadêmicas. A visão dos autores, como mostra o Quadro 2, é complementada por um comparativo das idéias de Meister (1999).

Como se pode notar, pelo conceito de universidade apresentado, Freitas (2003) afirma haver certa pretensão na adoção do termo *universidade* para os programas de educação profissional das organizações. No entanto, Meister (1999:35) observa que o mais importante ao fazer uso da metáfora “universidade” é criar uma imagem referente a “prometer aos participantes e patrocinadores, que a UC irá prepará-los para o sucesso no trabalho e na carreira”.

Quadro 2 – Grade comparativa das universidades tradicionais e corporativas.

Universidade Tradicional	Universidade Corporativa
Roesner e Walesh	Meister (1999)
<ul style="list-style-type: none"> Os cursos são baseados em currículos de referência; 	<ul style="list-style-type: none"> Oferece oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização;
<ul style="list-style-type: none"> Subdividida em faculdades; com quadros de professores fixos; 	<ul style="list-style-type: none"> Passa do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> Catálogo pré-deteminado; 	<ul style="list-style-type: none"> Obtém vantagem competitiva para a empresa
<ul style="list-style-type: none"> Grande número de pessoas em funções administrativas; 	
<ul style="list-style-type: none"> Necessita de credenciamento governamental; 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfaz as necessidades da empresa, em primeiro lugar;
<ul style="list-style-type: none"> Grades curriculares rígidas; 	<ul style="list-style-type: none"> Treina a cadeia de valor e parceiros, inclusive os clientes, distribuidores e fornecedores; Encoraja e facilita o envolvimento dos líderes com o aprendizado;
<ul style="list-style-type: none"> Espaço fixo para salas de aula e laboratórios; 	<ul style="list-style-type: none"> Considera o modelo de UC um processo, e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> Trabalha a transcrição de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Cria um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos.

Fonte: Adaptado de Roesner e Walesh (1998) e Meister (1999).

Apesar da constatação de diferentes interesses e tempos característicos entre as universidades tradicionais e as corporativas, a dinâmica das UCs é voltada para o aprendizado específico e aplicado ao negócio, enquanto que as universidades tradicionais buscam a transformação humana e social, em longo prazo.

Em síntese, algumas considerações parecem ser comuns aos conceitos até aqui abordados, de universidade corporativa:

- 1) a reunião de todas as ações educativas, no ambiente de trabalho, e os níveis funcionais atingidos pela proposta da organização;
- 2) o processo de mudança das práticas de treinamento, a começar pela oferta da formação de base a um público mais amplo, considerando, também, critérios mais amplos, enfocando o próprio negócio e produtividade.

Apesar de precisar de profissionais formados nas universidades tradicionais, os recém-formados levam algum tempo para atender às exigências das empresas que os contratam. A universidade corporativa se propõe a compensar esse processo de obsolescência do conteúdo programático dos cursos de graduação, ofertados pelas universidades convencionais. O sentido de urgência move as organizações para esse posicionamento, o que não deixa de estar também movendo as universidades tradicionais a reverem seus projetos pedagógicos e aproximaram-se mais da realidade e necessidades das organizações. Diante do exposto, apesar da metáfora universidade satisfazer a vaidade de quem dela faz parte, reforça a importância das universidades tradicionais e a necessidade de parcerias conjuntas.

3.5 A universidade corporativa no contexto organizacional

Segundo Meister (1999), o perfil da organização empresarial, para o século XXI, exige profundas mudanças no ambiente e nas relações de negócios. Para se tornarem competitivas, as empresas devem atuar em cinco pontos preponderantes:

- 1) reduzir a hierarquização e tornar as empresas enxutas e flexíveis, com capacidade de fornecer respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial;
- 2) reduzir o uso da força muscular e aumentar a utilização do raciocínio lógico em sintonia com a economia baseada no conhecimento, em que o conhecimento é a nova base para a formação de riqueza, quer em âmbito individual, empresarial e nacional;
- 3) consequentemente, desenvolver uma tendência à redução do prazo de validade do conhecimento, associado ao sentido de urgência;
- 4) mudar o foco da capacidade de empregabilidade, ao longo da vida, em substituição ao emprego vitalício (ocupacionalidade). Entenda-se como empregabilidade a capacidade de desenvolver novas competências, para estar em condições de atender às contínuas exigências e desafios

impostos pelo mercado de trabalho, enquanto que a ocupacionalidade é entendida como emprego garantido;

- 5) acompanhar a mudança no mercado da Educação, no qual as empresas assumem a missão de formar e educar pessoas com visão global, voltadas à perspectiva internacional dos negócios.

Essas potencialidades caracterizam a universidade corporativa como ferramenta capaz de alinhar e desenvolver pessoas aptas a lidarem com as estratégias empresariais. Segundo Éboli (1999, p.68), “a realidade organizacional mudou, exigindo que todas as pessoas, em todos os níveis organizacionais, tenham desenvolvido a capacidade de criar trabalho e conhecimento organizacional, contribuindo, de maneira efetiva, para o sucesso do negócio”.

Para Meister (1999), as forças de sustentação das universidades corporativas compõem o cenário que torna compreensíveis as sete competências humanas, atualmente, básicas, nas organizações; necessárias para superar o desempenho da concorrência e, fundamentais para a empregabilidade do indivíduo. São elas: a) aprendendo a aprender; b) comunicação e colaboração; c) raciocínio criativo e resolução de problemas; d) conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais; e) desenvolvimento de liderança; f) autogerenciamento de carreira.

Lopes (2004) tem opinião semelhante, quando afirma que, agora, cabe ao empregado gerenciar sua carreira e, à empresa, permitir o acesso de seus empregados ao conhecimento. O diferencial competitivo se traduz na capacidade de inovar; a empresa mais ágil é aquela que gera conhecimento.

Convém refletir sobre algumas questões voltadas à educação profissional, pois estão relacionadas à cultura e à aprendizagem dentro das organizações. Apresentam certas similaridades de padrões. Diferentemente dos Estados Unidos e da Europa, os países latino-americanos são distintos quanto à objetividade, à formalidade exagerada nas relações interpessoais, à valorização do status, à centralização das decisões e à falta de flexibilidade nas negociações (FREITAS, 2003).

3.6 Modelo proposto por Meister

Os estudos acadêmicos acerca da temática universidade corporativa têm concentrado esforços em diferentes dimensões. No que concerne à produção acadêmica brasileira, conforme levantamento realizado por Brandão (2004), diversos trabalhos apresentam ponto em comum em suas características principais: a verificação dos modelos de universidades corporativas nacionais em aderência à proposta conceitual de Meister (1998, 1999).

O modelo de universidade corporativa se organiza em torno de princípios e objetivos, com foco nos funcionários e no intuito de que eles formem uma força de trabalho de altíssima qualidade, para tornar a empresa mais competitiva no mercado globalizado (MEISTER, 1999).

Para a autora, nem toda organização enfatiza igualmente seus princípios, mas a que ignora ou negligencia alguns deles, descobre que sua universidade corporativa talvez não esteja ligada ao desempenho nem seja tão relevante para os negócios conforme o desejado. Esse conjunto de princípios é definido em conformidade com os princípios tratados a seguir.

Princípio: oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização

De acordo com Meister (1999), a universidade corporativa é baseada em competências e vincula a aprendizagem às necessidades estratégicas da empresa.

Ulrich (*apud* MEISTER, 1999, p.31) afirma que:

neste ambiente global, as empresas de sucesso serão aquelas que estiverem mais preparadas para atrair, desenvolver e reter indivíduos que possuem as qualificações, perspectivas e experiência necessárias para dirigir uma empresa global.

Nesse sentido, a organização deve possuir uma direção global que alinha a educação com a estratégia, conhecida em todos os níveis, promovendo, assim, a explicitação e o compartilhamento dos objetivos organizacionais (FLEURY; FLEURY, 2001).

Princípio: considerar o modelo de universidade corporativa um processo e não um estado físico destinado à aprendizagem

Apesar de algumas UCs terem seus próprios espaços de aprendizagem, a ênfase é no processo e não no espaço físico, ou seja, o foco final é a criação de um processo de aprendizagem.

Muitas UCs são presenciais, estruturadas em prédios ou campi; outras são virtuais, utilizando-se da tecnologia já disponível, propiciando a realização do aprendizado de forma flexível. Outras, ainda, conciliam os dois modelos.

As universidades brasileiras caracterizam-se pelo formato híbrido, isto é, utilizam tanto estruturas físicas, quanto virtuais. O foco está em aumentar a aptidão do funcionário para a aprendizagem, tentando incorporar em cada um deles o comprometimento e o acesso a uma aprendizagem permanente.

Como já apresentado no capítulo anterior, no sistema tradicional de treinamento, o processo de aprendizagem é algo que tem começo e fim: depois de certa quantidade de treinamento, o serviço está completo. Na abordagem da UC, o aluno é encorajado a buscar continuamente novas qualificações e responsabilizar-se por elas, em sua vida profissional. Esse processo pode deflagrar, no aprendiz, uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador de sua trajetória pessoal e profissional, estimulando o autodesenvolvimento e o autogerenciamento de carreira (MATURANA, 1998; BESSANT; KAPKINSKY; LAMMING, 1999; ÉBOLI, 1999; FLEURY; FLEURY, 2001).

Princípio: elaborar um currículo que incorpore os três “Cs”: os eixos cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas

Os currículos das universidades corporativas promovem o desenvolvimento dos funcionários em três amplas áreas, denominadas os três “Cs”. São eles: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas do ambiente de negócios, detalhados a seguir (MEISTER, 1999):

1) Cidadania corporativa - neste conceito, está implícita forte identificação com os valores centrais da organização. Desenvolver os funcionários em cidadania corporativa significa incutir, em todos os níveis, a cultura, os valores, tradições e a visão da empresa, uma vez que esse tipo de ação estimula o orgulho do funcionário e fortalece seu vínculo com a empresa, contribui para a construção de uma relação mais saudável e produtiva entre os níveis e em negócios com outras organizações, e favorece a atração e a manutenção de talentos.

Meister (1999, p. 95) prossegue afirmando:

As empresas progressistas querem cultivar em seus funcionários uma noção de vínculo e orgulho. Para tanto, estão treinando seus funcionários formalmente, nos valores, cultura e tradições, que só aquela organização possui e, nos comportamentos específicos que os funcionários precisam demonstrar para viver de acordo com aqueles valores no emprego.

As empresas têm dado reconhecida prioridade à questão da orientação por motivos práticos. Primeiro, porque os empregadores estão preocupados com o custo da rotatividade, ou seja, aproximadamente 60% de novos funcionários, nos Estados Unidos, deixam seus empregos nos primeiros sete meses. Em segundo lugar, as tendências demográficas apontam para o envelhecimento dos jovens trabalhadores em até 27%, até 2010. E um terceiro motivo é que, com uma abordagem mais estratégica à orientação, os funcionários adquirirão uma postura que enriquecerá a cultura de serviço e clientes. Isto significa que funcionários bem tratados pela organização tendem a tratar melhor seus clientes (MEISTER, 1999).

2) estrutura contextual - o propósito é oferecer aos funcionários conhecimento amplo do contexto do negócio da empresa, seus concorrentes, clientes e as melhores práticas do mercado. O corpo funcional adquire amplo conhecimento do

produto ou serviço, Do modelo de gestão, dos padrões de desempenho, e do relacionamento da empresa com o mercado.

3) competências básicas do ambiente dos negócios - representam um conjunto de atitudes, conhecimentos e competências, de que os funcionários necessitam para exercer suas atividades, contribuindo para a obtenção da vantagem competitiva da empresa. São elas: 1) aprendendo a aprender, 2) comunicação e colaboração, 3) raciocínio criativo e resolução de problemas, 4) conhecimento tecnológico, 5) conhecimento de negócios globais, 6)desenvolvimento de liderança, e 7) autogerenciamento da carreira.

A cidadania corporativa, proposta por Meister, é amplamente criticada por Vergara (2000), quando esta afirma que a universidade corporativa é de caráter doutrinário, já que seu modelo de internalização de valores e cultura organizacional estereotipa o comportamento dos indivíduos, ao contrário da universidade tradicional, que se caracteriza como o *locus* privilegiado da reflexão e do questionamento social e político.

Vergara (2000:186) ainda salienta:

[...] a universidade corporativa, voltando-se tanto para seus objetivos, estratégias e atividades específicas, corre o risco de formar “apertadores de parafuso”, no sentido chapliniano, e perder sua competitividade por não dispor de pessoas que dominem o pensamento abstrato, os conceitos, que não desenvolvam as habilidades requeridas a um aprendizado contínuo, pessoas capazes de ler o que não está escrito, de ver o que não é mostrado, de ouvir o que não é falado. Enfim, pessoas capazes de fazer a diferença em um mundo de constantes e velozes mudanças.

Gomes (2004) tem opinião semelhante, ao afirmar que os treinamentos, nas universidades corporativas são o reflexo dos interesses dos gestores da organização em doutrinar os participantes, especialmente os funcionários, ou seja, um novo exemplo do modelo fordista, no qual os gestores pensam e os funcionários trabalham.

Esse princípio também não converge ao pensamento de Éboli (2004), pois a autora defende uma definição de estratégias eficazes para a transmissão da cultura organizacional, ou seja, a organização deve ter consciência de qual modelo

educacional deve adotar para trabalhar os aspectos ligados à cultura, em seus programas. Isto,

1. se disseminar apenas esses valores e cultura;
2. se pretende adaptar e/ou integrar os indivíduos aos valores e à cultura vigente;
3. se tem a pretensão de que seus programas estimulem uma leitura crítica da cultura e da realidade empresariais, favorecendo a formação de uma nova mentalidade, um novo modo de pensar que encoraje a mudança organizacional da educação.

Assim, apesar de o caráter doutrinário ser intrínseco ao conceito de UC, corroborando com a posição de Vergara (2000), ele é fortemente explícito no princípio da cidadania corporativa. Meister não considera como devem ser trabalhados os aspectos relacionados à cultura.

Princípio: treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam formar os trabalhadores do futuro.

Meister (1999) identificou uma tendência à diversificação entre os modelos de universidades corporativas existentes. De uma forma geral, todas iniciaram suas atividades com o foco direcionado para o nível estratégico – executivos e gerentes, através de programas de treinamento voltados para a liderança e os negócios. Com o passar do tempo, foram ampliando os demais níveis da organização. O Crotonville Institute, da General Electric, é um exemplo, pois foi criado, principalmente, para atender às necessidades dos gerentes que apresentavam alto potencial de crescimento.

A autora considera que o “treinar” tem abordagem ampla, contínua e aberta; envolve o treinamento e a educação corporativa dos principais participantes da cadeia de valor da empresa. Se todos tiverem um conhecimento amplo da visão,

missão, valores, metas de qualidade e cada competência que sustenta sua vantagem competitiva, a empresa estará bem mais preparada para atingir seus objetivos empresariais.

As organizações também estão treinando sua cadeia de valor, mas por outro motivo: proporcionar nova fonte de renda à universidade corporativa, ou seja, alinharam-se a outro princípio, o da autosustentabilidade, detalhado mais adiante. Ao mesmo tempo em que as universidades corporativas enfrentam a imposição da independência financeira, elas estão explorando o licenciamento de programas avançados de treinamento, e usando esses fundos para complementar o orçamento da educação corporativa, com o propósito da autonomia financeira.

A decisão de treinar a cadeia de valor representa um nível elevado de amadurecimento, tanto da organização como de sua universidade corporativa. Por outro lado, essa decisão pode incorrer no risco de desviar o foco e priorizar o objetivo de auferir receitas, em nome da autosustentabilidade do modelo adotado.

Significado das parcerias.

Formar e manter parcerias representa uma estratégia interessante das universidades corporativas, para promover o desenvolvimento e atualizar a base de conhecimentos da organização, seja junto às universidades tradicionais, centros de pesquisa, consultorias, profissionais liberais, seja com a própria cadeia de valor.

As parcerias mais representativas têm sido com universidades, nas quais Meister (1999) identifica as modalidades mais utilizadas: a) desenvolvimento de programas personalizados de educação para executivos e gerentes, tais como os MBAs; b) criação de cursos de graduação, também sob medida, com validação de créditos; c) formação de consórcios de parceria de aprendizado.

O modelo americano de universidade corporativa considera, também, uma quarta modalidade: o credenciamento da universidade corporativa, através da concessão de créditos e diplomas conjuntamente com uma universidade tradicional,

ou até mesmo independente dela. O mercado da educação superior é muito competitivo, e as UCs vêm pressionando as universidades tradicionais a mudarem seu modelo de ensino, passando a oferecer uma educação mais voltada para o mercado (MEISTER, 1999).

Estima-se que, até 2010, o número de UCs supere o de universidades tradicionais. No Brasil, até o momento, as universidades corporativas não são reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), e funcionam como cursos de aprimoramento, voltados para as necessidades das empresas.

Segundo Éboli (2004), a emergência de UCs não significa o esvaziamento do papel das universidades tradicionais, muito pelo contrário, as experiências bem-sucedidas, inclusive no Brasil, são de empresas que fizeram parcerias com universidades, numa relação de intensa cooperação e preservação do papel de cada uma.

Recentes pesquisas acadêmicas realizadas, no Brasil, apontam resultados interessantes sobre parcerias entre universidades corporativas e universidades tradicionais, dentre as quais se destacam Alperstedt (2001) e Rodrigues Jr. (2004).

O trabalho de Alperstedt (2001) teve como objetivo identificar a concorrência entre a universidade tradicional e a corporativa, concluindo que as mesmas atuam juntas e se parceirizam, muitas vezes, para proporcionar aos alunos a capacitação necessária ao desempenho de suas funções. O estudo de Rodrigues Junior (2004) buscou identificar a abrangência das parcerias entre universidades corporativas e universidades tradicionais, destacando como principais motivos: alocação de professores, design de cursos, uso de instalações e equipamentos, transferência de *knowhow*, realização de MBAs, dentre outros.

Princípio: passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem.

Meister (1999) parte da crença de que o treinamento é muito mais que a transferência de novas informações. A ênfase é cada vez mais a transformação da

sala de aula em um laboratório de aprendizagem, com novos métodos e ferramentas. Ocorre um contraste com o modelo de treinamento do passado, cujo foco era elaborar e apresentar programas de treinamento conduzidos por um instrutor, dentro de uma sala de aula. Agora, a ênfase é o aprendizado individualizado, usando métodos extremamente avançados para obter progressos na carreira, tais como leitura, dramatização, palestras, estudo de caso, jogos e simulações, *coaching*, e *mentoring*.

Zanelli, Borges e Bastos (2004) afirmam que as possibilidades metodológicas, suportadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, ou seja, esses laboratórios de aprendizagem propostos pelas universidades corporativas, têm como potencialidade a possibilidade de:

1. ampliar a clientela de cursos de curta e longa duração;
2. facilitar a participação de pessoas que não possuam horários em comum para estar juntas em um mesmo local, de modo que possam adquirir conhecimentos em diferentes locais e horários;
3. aumentar a interatividade da interface homem-computador, de modo que as informações e conhecimentos sejam disponibilizados por meio de simulações ou sistemas corretivos ou ajustem-se às características do aprendiz;
4. possibilitar feedbacks individuais e contingentes às ações dos indivíduos;
5. destruir as barreiras físicas entre pessoas, ampliando a interação entre aprendizes;
6. facilitar a aprendizagem, retenção, transferência e difusão de conhecimentos;
7. criar estratégias organizacionais de transferência horizontal e vertical.

É visível atestar como as universidades corporativas vêm experienciando novos métodos de aprendizagem, ou seja, a essência de todas essas experiências é a crença de que o treinamento já não é mais apenas a transmissão de informações.

A universidade corporativa se investe do significado de que a organização vem identificando novas formas de aprender, ou como afirma Senge (1990, p.72) “expandir continuamente a capacidade da organização criar seu futuro”.

Princípio: encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado.

Os centros de T&D tradicionais privilegiam a utilização de instrutores externos, em geral consultores ou professores, que demonstram baixo grau de interação com a realidade da empresa e que discutem casos e conceitos muitas vezes distantes do cotidiano e dos desafios do trabalho (CARVALHO, 2001).

A autora também opina de que a universidade corporativa promove uma mudança de foco estimulando a alta administração e as lideranças internas a participarem ativamente deste processo, incorporando atribuições e responsabilidades pelo processo de aprendizagem. Este engajamento vai desde o diagnóstico das competências necessárias às pessoas, até o desenho e a aplicação dos treinamentos, no qual os gerentes seniores são utilizados como divulgadores da importância do aprendizado como vantagem competitiva e das melhores práticas, atuando como facilitadores nos programas de desenvolvimento de novos líderes.

Princípio: passar do modelo de financiamento corporativo, por alocação, para o “autofinanciamento”, pelas unidades de negócio.

As universidades corporativas se propõem a ter sua própria fonte de recursos, ou seja, receitas adquiridas a partir da remuneração de serviços cobrados aos clientes, sejam eles as unidades de negócio, sejam os demais participantes da cadeia de valor, tornando-se, estas entidades, modelos econômico-empresariais autosustentáveis.

Meister (1999) ressalta que a implementação de um modelo empresarial com fonte de recursos própria pode reduzir a necessidade de construir modelos

elaborados de retorno sobre o investimento, para justificar a sua existência dentro da corporação.

É importante lembrar que a estratégia de obtenção de recursos, via remuneração por serviços, evolui à medida em que a universidade corporativa vai amadurecendo.

Como salienta Carvalho (2001), raramente as universidades corporativas são criadas com esse modelo de um mercado aberto de treinamento e educação, porque poucos clientes percebem como seus serviços podem ser valiosos. À medida em que vão comprovando seu valor, a remuneração pelos serviços torna-se evolução natural de um negócio, que tem como foco o cliente. A busca pela autosustentabilidade desenvolve o foco para mudanças com valor agregado, operando como vantagem competitiva reconhecida e alavancando a “marca”.

Brandão (2004) tem idêntica opinião ao acreditar que esse modelo de obtenção de recursos é válido; cria-se uma realidade de educação corporativa de fato, alinhada às necessidades dos clientes e, portanto, competitiva. Mas, em contrapartida, aumentam as exigências de indicadores mais precisos de avaliação do impacto da aprendizagem sobre o desempenho geral da organização, o que ainda se constitui um complicador.

Princípio: criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos

Um dos maiores desafios enfrentados, hoje, pelas empresas, é criar indicadores eficazes de mensuração dos resultados obtidos com investimentos em treinamento. Os indicadores tradicionais pouco auxiliam na compreensão do impacto que o treinamento gera nos resultados do negócio; são voltados para a realidade interna (número de horas, dias de treinamento, pessoas treinadas, média de custo de treinamento), pouco ajudam na identificação do impacto gerado no negócio (ÉBOLI, 2004).

Para a autora, o verdadeiro desafio é estabelecer indicadores voltados para a realidade externa (mercado), a fim de avaliar o impacto dos programas oferecidos. Os indicadores mais estratégicos e utilizados, no momento, baseiam-se na avaliação dos programas em quatro níveis: reação, aprendizado, aplicação e retorno sobre o investimento (PARRY; KIRKIPATRICK apud ÉBOLI, 2004, p. 219).

Princípio: assumir o foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem

O propósito deste princípio está em estudar os cenários e as melhores práticas para discutir, disseminar e aplicar esse aprendizado na organização.

A Motorola é um bom exemplo de foco global, no desenvolvimento de soluções de aprendizagem. Como corporação transnacional, tomou a dianteira do desenvolvimento de *workshops*, em que seus executivos seniores analisam alguns países asiáticos com mercados em potencial e determinam o que será necessário para a Motorola competir com sucesso nesses locais. De acordo com Wiggenhorn, diretor da Universidade da Motorola, citado por Meister (1999, p.54), a liderança da Motorola desenvolveu nova perspectiva, a partir desses primeiros *workshops*:

Começamos a entender que a sofisticação do cliente era, em muitos casos, maior, fora dos Estados Unidos do que dentro. Para que nossa instituição fosse considerada modelo, tínhamos de compreender as necessidades dos clientes mais sofisticados e satisfazer ou até mesmo superar essas expectativas.

Ao criar programas que importam as melhores práticas, de várias partes do mundo, a universidade corporativa propicia à cadeia de valor uma visão global da realidade.

Princípio: utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.

Para obtenção da vantagem competitiva e entrada em novos mercados, o compromisso da organização com a educação ocorre através de técnicas de *workouts* e seminários, como meio de obter novos clientes e entrar em novos mercados. Isto significa atuar como consultores e aconselhar clientes em áreas diversas, abrangendo desde qualidade e educação de funcionários, e até produtividade e inovação.

Como afirma Meister (1999, p. 59),

as empresas que aplicam os princípios evidentes nas universidades corporativas estão olhando além dos programas de educação de funcionários, à procura de uma população-alvo – funcionários internos – e criando sistemas de aprendizagem que reúnem a cadeia de valor, em busca do aperfeiçoamento constante.

Neste princípio, Meister não consegue explicitar bem qual a proposta de se alcançar vantagem competitiva ou de como proceder para entrar em novos mercados, através da universidade corporativa. Pereira (2001) também percebe essa lacuna na proposta de Meister, e afirma:

A universidade corporativa, em si, não gera vantagem competitiva, na medida em que verificamos sua rápida proliferação em inúmeras organizações. As vantagens competitivas sustentáveis seriam possíveis através do desenvolvimento de uma cultura de aprendizado e gestão do conhecimento, sendo a universidade corporativa o meio pelo qual se conduz e se reforça esse processo (PEREIRA, 2001, p.42).

Vitelli (2000) também critica o modelo apresentado por Meister, como fonte para obtenção de vantagem competitiva e criação de um ambiente de aprendizado permanente. Isso se deve a dois fatores: o primeiro relacionado ao fato de que vantagem competitiva envolve fazer algo diferente dos concorrentes e, através da difusão do modelo, entre inúmeras empresas, é possível colocá-las no mesmo patamar de competição; o segundo, ainda mais relevante, remete ao fato de que vantagem competitiva sustentável se relaciona com os recursos intangíveis da organização (não passíveis de imitação), onde reside o conhecimento. Assim, a gestão do conhecimento da organização, traduzida em sua capacidade de gerir conhecimento explícito e tácito, torna-se relevante. O modelo de universidade corporativa, apresentado por Jeanne Meister (1999), enfatiza somente o conhecimento explícito, abrindo, portanto, uma lacuna no processo de aprendizado contínuo, cuja premissa básica é a interação dos dois tipos de conhecimento.

3.7 Modelo proposto por Éboli

O modelo de universidade corporativa, para a realidade brasileira, apresentado pela professora Marisa Éboli, é destacado, aqui, para efeito de comparação ao modelo apresentado por Meister.

Segundo Éboli (1999), o surgimento das universidades corporativas tem como pano de fundo a percepção das empresas acerca da necessidade de repensarem suas estruturas de T&D, para que, efetivamente, agreguem valor ao negócio. A idéia da UC emerge como veículo eficaz para o alinhamento e desenvolvimento das pessoas, de acordo com as estratégias empresariais.

Desde 1999 a autora tem publicado material e coordenado pesquisas sobre experiências em universidades corporativas. Sua mais recente pesquisa data do período 2002/2003, com 21 organizações, no Brasil, que implantaram modelos de universidades corporativas, pertencentes a diversos segmentos, como água e saneamento, alimentos, eletroeletrônica, financeiro, serviços, telecomunicações, dentre outros.

A proposta não foi analisar todos os casos existentes (em torno de cem), mas apresentar as suas principais práticas. Seguem alguns aspectos da pesquisa:

- Das 21 empresas pesquisadas, doze se originam de capital brasileiro;
- Cinco são empresas públicas;
- Praticamente, todos os modelos de universidades, corporativas, foram implantados a partir de 2000, com exceção de quatro empresas, anteriores a esse período;
- Na maioria das organizações, o modelo de UC está vinculado à área de RH, com exceção de apenas duas empresas;
- A maioria encontra-se com os modelos de UC totalmente implantados.

A pesquisa de Éboli não teve a pretensão de analisar todos os casos de universidade corporativa, no Brasil, mas relatar as principais práticas envidadas.

Outra pesquisa recente, realizada por Gdikian e Silva (2002), com 30 empresas de destaque na gestão de recursos humanos do Estado de São Paulo, buscou obter informações sobre o modelo de educação ou universidade corporativa existente nessas empresas. Envolveu 21 empresas de diversos setores produtivos, obtendo resultados merecedores de atenção: a) aproximadamente 60% das empresas adotaram um sistema de educação corporativa; b) 84% das empresas indicou que a estratégia, as diretrizes e as práticas de gestão de pessoas estão alinhadas ao negócio, o que contribui para a atração e retenção de talentos; c) para as que implantaram uma UC, esta se revelou sob medida, para o alinhamento da aprendizagem com as estratégias empresariais, substituindo os tradicionais centros de T&D.

As duas pesquisas supracitadas revelam o esforço das organizações brasileiras no investimento em Educação. Éboli (1999, p. 56) destaca que existe uma relação direta entre a educação e a competitividade, senão vejamos:

Das dez empresas mais admiradas pela qualidade dos serviços nos EUA, seis possuem universidades corporativas. Esta relação também se confirma no guia da Revista "Fortune". Conforme estudo realizado pela consultoria Price Waterhouse-Coopers, 70% das mil empresas citadas na Fortune enfatizam que, para sustentar o crescimento, o treinamento é o fator número um.

Os rankings brasileiros não são diferentes. Observa-se esse fenômeno também, no guia das melhores empresas para se trabalhar, da revista Exame, em que nos três últimos anos, há um acréscimo de empresas com universidades corporativas (ÉBOLI, 2004).

Para Éboli (2004), a missão da UC consiste em formar e desenvolver pessoas na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua. Para tanto, é essencial que a implantação da mentalidade de aprendizagem contínua ocorra, de forma alinhada, em 3 níveis: empresa, liderança e pessoas.

A autora define seu modelo de universidade corporativa como uma proposta em construção, fundamentado na diferenciação entre princípios e práticas.

Os princípios de Éboli se alicerçam em bases filosóficas e nos fundamentos que norteiam uma ação, ou seja, são elementos conceituais predominantes, na configuração de um modelo de universidade corporativa bem-sucedido. As práticas, por sua vez, são as escolhas da organização, ou seja, as competências empresariais que se transformam em competências humanas. Estas concretizarão as competências empresariais para a obtenção dos resultados. Essa diferenciação permite definir os 7 princípios que sustentam a universidade corporativa.

Princípio da competitividade

A competitividade valoriza a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, transformando-os em fator de diferenciação da empresa frente aos concorrentes, para ampliar e consolidar sua capacidade de competir, aumentando, assim, seu valor de mercado, através do aumento do valor das pessoas que nela trabalham.

Para Éboli (2004) o objetivo principal de um sistema de educação corporativa é o desenvolvimento e a implantação das competências críticas, para viabilização das estratégias empresariais. Nesse contexto, aprendizagem, formação e gestão de competências, são conceitos centrais que, na prática, transformam-se em vantagens competitivas. Assim, a empresa passa a ser vista não como um portfólio de produtos e serviços, mas também como um portfólio de competências (HAMEL; PRAHALAD, 1995).

Parece evidente, então, que, na construção de uma UC, seja considerado o alinhamento entre o desenvolvimento das competências humanas e as competências organizacionais, no sentido de agregar valor ao negócio e assim aumentar a competitividade.

Princípio da perpetuidade

A perpetuidade entende a Educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo, existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão da herança cultural.

O processo de transmissão de herança cultural requer uma reflexão de que o modelo de UC adotado terá o poder de integrar, reproduzir e/ou transformar os valores, traços e princípios da organização, num dos fatores primordiais para a construção de uma cultura organizacional voltada à aprendizagem e ao auto-desenvolvimento contínuos, cumprindo, assim, seu papel como principal veículo de integração e disseminação de uma cultura de competência e resultado.

Princípio da conectividade

A conectividade privilegia a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões, intensificando a comunicação empresarial e favorecendo a interação, para ampliar a quantidade e a qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo.

Éboli (2004) propõe uma integração entre o modelo de universidade corporativa e o modelo de gestão do conhecimento, para que a fusão favoreça a construção social do conhecimento e a troca de experiências. A mentalidade de compartilhar conhecimentos, considerada crítica para o negócio, deve permear toda a organização, criando e fortalecendo uma rede interna e externa de relacionamentos.

Princípio da disponibilidade

A disponibilidade se propõe a oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis e concretas, para que os colaboradores realizem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.

A tecnologia emerge como ferramenta importante, para medir e acelerar o aprendizado. Experiências bem-sucedidas de UC têm se apoiado, fortemente, na educação à distância (EAD) e no uso intensivo da tecnologia, em suas diversas formas.

O *e-learning*, como uma modalidade do EAD, vem a ser um divisor de águas, pois exigirá uma nova mentalidade da parte do treinando e do treinador, e considerará, para sua eficácia, as nuances da cultura organizacional. A tecnologia, na educação, por sua vez, não despreza a importância do contato humano nem substitui a forma tradicional de ensino. Existirão contextos nos quais ambas as possibilidades se fazem necessárias. Parece evidente a necessidade de formular sistemas educacionais dinâmicos que favoreçam a conectividade, a customização, a interatividade, a simultaneidade e a inclusão social.

As universidades corporativas, através dos diversos mecanismos de aprendizagem, aliadas a tecnologias de educação à distância, provocaram, do ponto de vista qualitativo, uma revolução, no sistema de acesso a produtos de treinamento nas empresas, nunca antes imaginado.

Para Bolzan (1998, p. 97),

muitas organizações perceberam as vantagens da qualificação profissional à distância, pois um número maior de pessoas pode ser atingido, em diferentes locais e de forma flexível, com custos menores. Acrescente-se, ainda, a não necessidade de deslocamento.

Por todas as razões citadas, ou seja, toda essa revolução, como é reconhecida por muitos profissionais da área, representa o diferencial de uma universidade corporativa.

Princípio da cidadania

A cidadania discorre a respeito de estimular o exercício da cidadania individual e corporativa e da construção social do conhecimento organizacional, mediante formação de atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la continuamente, com atuação pautada por uma postura ética e socialmente responsável.

Este princípio fala diretamente da perspectiva de perceber a organização como empresa-cidadã, o que diverge da perspectiva de Meister (1999), que não define cidadania corporativa dentro desta dimensão, conforme anteriormente citado. No entanto, exercitar a cidadania individual e corporativa tem se revelado uma das práticas mais eficazes de desenvolvimento de pessoas talentosas e competentes, contribuindo para o estabelecimento de práticas de relacionamento mais construtivas, entre funcionários, empresas e a sociedade em geral.

Princípio da parceria

O princípio da parceria estabelece o desenvolvimento contínuo das competências críticas dos colaboradores, no intenso ritmo exigido atualmente, no mundo dos negócios. Impõe que se estabeleçam relações de parcerias internas (com líderes e gestores da organização) e externas (com universidades e instituições de nível superior), com ideal e interesse comum na educação desses colaboradores.

As melhores práticas de educação corporativa evidenciam, cada vez mais, a atuação de líderes e gestores, tanto de educadores como de agentes de disseminação, consolidação e transformação da cultura empresarial. A pedagogia do exemplo estabelece um modelo de comportamento e uma consciência sobre o conhecimento organizacional

As parcerias externas já são uma realidade, vindo se estabelecer com o universo acadêmico, o que, para Éboli (2004), significa um resgate do velho sonho de tornar a integração empresa-escola uma realidade, e que depende, em muito, do amadurecimento na postura de ambas as partes.

A aliança da organização com a instituição de nível superior tem o objetivo de conseguir uma visão compartilhada e comum. Tomei (1988) sugere que as práticas acadêmicas podem se adequar ao meio empresarial, tais como a realização de pesquisas, tanto básicas quanto aplicadas, professores visitantes, os serviços de extensão universitária, dentre outros. Adotar uma agenda com algumas práticas provindas das universidades tradicionais constitui-se numa maneira de impregnar a empresa com uma cultura voltada para a aprendizagem e a inovação.

Princípio da sustentabilidade

No princípio da sustentabilidade a UC se torna um centro gerador de resultados para a empresa e busca agregar valor ao negócio.

A pesquisa que Éboli realizou no período de 2002 a 2003 revelou que todas as empresas mostram preocupação em se tornar um centro de agregação de resultados para o negócio. No entanto, a prática de implantar um sistema de medição para avaliar os resultados obtidos só foi revelada em cinco empresas. Dentre os mecanismos que favorecem sua autosustentabilidade financeira, as organizações vêm cobrando pelos serviços das próprias unidades de negócios e, em alguns casos, a venda de cursos e serviços já está em nível de público externo.

Parece ser um dos grandes desafios das universidades corporativas a medição do impacto de suas ações nos resultados do negócio. Embora não o façam de forma sistemática, apontam diversos indicadores externos: melhoria na imagem institucional, conquista de prêmios e referência no mercado, como medidas de sucesso do projeto.

3.8 Síntese dos modelos Meister e Éboli

Após a compreensão das premissas que regem os dois modelos, cabe, aqui, destacar algumas considerações, a partir do olhar de outros autores e da própria pesquisadora.

Mundim (2002), ao analisar os respectivos modelos, afirma que as autoras defendem o modelo de universidade corporativa e convergem, com relação aos seguintes pressupostos:

- 1) desenvolver competências críticas, ao invés de habilidades;
- 2) privilegiar o aprendizado organizacional, fortalecendo a cultura corporativa e não apenas o conhecimento individual;
- 3) concentrar-se nas necessidades dos negócios, tornando-as o escopo estratégico e, e não restringindo o enfoque exclusivamente às necessidades individuais;
- 4) público interno e externo (clientes, fornecedores e comunidade), e não somente funcionários;
- 5) migrar do modelo “sala de aula” para múltiplas formas de aprendizagem;
- 6) criar sistemas efetivos de avaliação dos investimentos e resultados obtidos.

Entretanto, levanta-se o questionamento de que a idéia defendida pelas duas autoras concernente ao desenvolvimento das competências críticas ao invés de habilidades, já era o foco dos programas de formação empresarial, dado que esse é o objetivo das universidades tradicionais, sendo, no entanto, um modelo rejeitado pelos empresários.

O modelo proposto por Éboli parece posicionar-se bem próximo ao modelo de Meister. Analisando o quadro 3, num comparativo dos modelos, pontos convergentes e divergentes podem ser percebidos, num escopo mais amplo, detalhado a seguir.

Quadro 3 – Grade Comparativa dos Modelos Meister e Éboli

Eboli (1999)	Meister (1999)
01. Competitividade eleva / desenvolve competências críticas da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - utiliza a UC para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados - aprendizagem para sustentar os objetivos empresariais
02. Perpetuidade entende a educação como processo de desenvolvimento de pessoas e transmissão da herança cultural da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - UC é processo - seu currículo deve abordar os 3Cs: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas.
03. Conectividade <ul style="list-style-type: none"> - amplia a quantidade / qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo. - construção social do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - treina a cadeia de valor, inclusive as parcerias com universidades tradicionais. - assume foco global no desenvolvimento de programas de aprendizagem
04. Disponibilidade <ul style="list-style-type: none"> - Atividades e recursos de fácil acesso / uso em qualquer hora / lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza vários formatos de desenvolvimento da aprendizagem.
05. Cidadania <ul style="list-style-type: none"> - Estimula o exercício da cidadania individual e coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - não é comparável.
06. Parceria <ul style="list-style-type: none"> - Estabelece parcerias internas e externas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva o envolvimento da liderança com a aprendizagem.
07. Sustentabilidade <ul style="list-style-type: none"> - Cria um centro gerador de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - migra de alocação corporativa para fonte de recursos próprios - cria um sistema de avaliação de resultados, contemplando o impacto nos focos: capital humano, clientes internos e externos, impactos que a UC proporcionou em metas / estratégias .

Fonte: Adaptado de Meister (1999) e Éboli (2004).

Conforme citado anteriormente, a construção conceitual de universidade corporativa, proposto por Éboli, sofre grande influência de Meister. Ambas as autoras defendem a universidade corporativa e seus princípios convergem nos seguintes pontos: objetivo principal, foco do aprendizado, público-alvo, a enfatização dos programas educacionais e a missão.

Todavia, alguns pontos divergentes merecem ser destacados:

1) quanto ao conceito de cidadania corporativa, Éboli (2004) concebe o conceito de cidadania empresarial ao papel desempenhado pela empresa-cidadã junto à comunidade e, por esta razão, deve ser contemplado nos currículos das universidades corporativas.

Exercitar a cidadania individual e corporativa tem se revelado uma das práticas mais eficazes no desenvolvimento de pessoas talentosas e competentes, desempenhando seu papel de ator social na construção e transformação da realidade organizacional e contribuindo para que a companhia, também, cumpra seu papel de empresa-cidadã (ÉBOLI, 2004, p.172)

A autora também reforça sua crença ao constatar, através de pesquisas, que as empresas pioneiras na implantação de projetos de universidade corporativa, no Brasil, também o são no que se refere a programas de cidadania empresarial.

Meister (1999) define cidadania corporativa como um processo de aculturação dos funcionários, na visão, missão, valores da organização, com a finalidade de formar uma força de trabalho de qualidade. Some-se a isso o conceito conhecido como “cadeia serviço-lucro”, dos autores Heskett e Scheesinger, no qual as empresas priorizam a satisfação e lealdade do funcionário, tendo, em consequência, o lucro e crescimento.

Éboli diverge de Meister ao sinalizar que o modelo de universidade corporativa não deve transmitir um aspecto doutrinário, sobre a conscientização da identidade cultural da organização, a ponto de estereotipar o comportamento dos indivíduos.

2) significado das parcerias entre universidades tradicionais e corporativas, no segmento de educação.

Em todo o mundo, a educação transformou-se em excelente negócio. Nos Estados Unidos responde, por 8% do Produto Interno Bruto (PIB), atrás apenas dos Planos de Saúde (REVISTA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2003).

No Brasil, a educação representa cerca de 9% do PIB ou R\$ 90 bilhões de reais, segundo estimativas da *Ideal Invest*, consultoria especializada em negócios de ensino.

No contexto norte-americano, as universidades corporativas, em conjunto com as tradicionais, concedem créditos e diplomas ou até mesmo o fazem de forma independente, transformando o mercado da Educação num segmento competitivo.

Meister (1999) estima que, em poucos anos, cada uma das 500 maiores empresas listadas pela revista *Fortune* tenha seu próprio centro de educação. Atualmente, 40% delas já possuem sua universidade corporativa.

No Brasil, apesar das universidades corporativas estarem pressionando as tradicionais a mudarem seu modelo de ensino, oferecendo uma educação mais voltada para o mercado, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda está longe de reconhecê-las, para concessão de créditos e diplomas. No entanto, Éboli (1999) não acredita na concorrência entre os dois modelos e sim numa relação de parceria.

3.9 Universidade corporativa e treinamento e desenvolvimento

Observando princípios e características das universidades corporativas, percebe-se que estes se diferenciam, em forma e conteúdo, do modelo de T&D – instrumental para o desenvolvimento das pessoas na chamada era industrial, mas que não mais atende ao enorme desafio de desenvolver e reter profissionais na quantidade e qualidade de que as organizações necessitam, para competir na era do conhecimento.

A gestão de recursos humanos por competências possibilitou capacitar pessoas em competências diferenciadas, e não racionalizar tarefas, como no modelo tradicional. Nesse sentido, o treinamento baseia-se nos *gaps*, ou seja, na diferença entre a competência mínima requerida e a competência atual do empregado. Assim, a universidade corporativa personifica a filosofia da organização de aprendizagem como um sistema capaz de desenvolver as competências necessárias para atingir os objetivos da organização.

Cabe, aqui, ressaltar a diferenciação entre T&D e UC, na ótica de vários autores.

Segundo Junqueira e Viana (2002),

antes e acima de tudo o conceito de universidade corporativa é extremamente forte e inteiramente compatível com as características e atributos de uma empresa visionária / triunfadora, neste início de século XXI. Isto, porque sua implementação dá real concretude ao conceito da organização voltada à aprendizagem, de forma mais consistente do que o tradicional modelo da área de T&D.

Para Nisembau (1998), um dos primeiros consultores a lidar com o tema no Brasil afirma que a diferença entre uma universidade corporativa e uma área de T&D é a sua postura de proatividade, o estabelecimento de uma filosofia de aprendizagem centralizada, com ações de aprendizagem customizadas, operando como uma unidade de negócio, mediante utilização racional de investimento em educação, dando continuidade aos esforços de treinamento, e a relevância que a direção da empresa dá ao trabalho por ela realizado. O autor ainda atenta para o fato de que existem muitas empresas que se valem do velho paradigma de T&D com a roupa nova da universidade corporativa (JEBAILI, 2002).

A diferenciação entre T&D e universidade corporativa, proposta por Alperstedt (2001), explora duas perspectivas de análise: uma longitudinal e outra transversal. A análise longitudinal aponta para a transformação da função recursos humanos em modelo competitivo de gestão de pessoas, e os contornos assumidos pelos seus processos de captação, desenvolvimento e remuneração. As universidades corporativas, responsáveis pelo desenvolvimento de pessoas alinhadas às estratégias de negócios e competências essenciais da organização, assumiram um papel tão significativo que, em alguns contextos organizacionais, a própria área de recursos humanos passou a gravitar em torno delas, assim como os demais processos de recursos humanos foram absorvidos como subfunções das universidades corporativas.

A perspectiva transversal corrobora com a visão de Meister (1999), e mostra que o departamento de treinamento de uma empresa tende a ser reativo e descentralizado, enquanto que a universidade corporativa tem orientação proativa e centralizadora, no encaminhamento de soluções de aprendizagem para cada negócio dentro da instituição como detalha o quadro 4.

Quadro 4 – Grade comparativa de T&D e UC.

T&D		UNIVERSIDADE CORPORATIVA
• reativo	Foco	• Proativo
• Fragmentada e descentralizada	Organização	• Coesa e centralizada
• Tático	Alcance	• Estratégico
• Instrutor	Apresentação	• Experiência com várias tecnologias
• Gerente / diretor de treinamento	Responsável	• Gerentes de unidades de negócios
• Público-alvo amplo / profundidade limitada	Audiência	• Currículo personalizado por famílias de cargos
• Inscrições abertas	Inscrições	• Aprendizagem no momento certo
• Atualizar qualificações técnicas	Conteúdo	• Desenvolver competências básicas do ambiente de negócios
• Aprender ouvindo	Metodologia	• Aprender fazendo
• Funcionários	Público-alvo	• Cadeia de valor (funcionários, fornecedores, clientes e comunidade).
• Desenvolver o estoque de qualificações do indivíduo	Meta	• Solucionar problemas empresariais reais e melhorar o desempenho no trabalho

Fonte: Meister (1999).

Diversos autores têm opinião semelhante quanto ao alinhamento estratégico constituir-se num dos principais diferenciais da universidade corporativa, em relação ao modelo tradicional de T&D (MARGERISON, 1992; ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999; ALPERSTEDT, 2001).

Meister (1999) ainda destaca três características como sendo os grandes divisores de águas entre os modelos de UC e T&D:

- 1) o fato de que as universidades corporativas não se restringem ao atendimento dos funcionários, prática usual dos departamentos de treinamento, podendo estender seus serviços para além das fronteiras da empresa, servindo a clientes, fornecedores, franqueados e do público externo interessado, em geral;

- 2) os departamentos de treinamento são administrados como departamentos da organização, sendo financiados inteiramente por ela e voltados, exclusivamente, para os funcionários, enquanto que as universidades corporativas são operadas, em muitos casos, como uma unidade de negócio, sendo financiadas, também, pelos seus clientes, sejam eles funcionários, fornecedores, clientes, franqueados ou comunidade externa.
- 3) o fato de que algumas universidades corporativas têm-se associado a instituições de ensino superior tradicionais, estabelecendo diferentes tipos de parcerias, entre as quais se destaca a validação das disciplinas cursadas nas universidades corporativas, para fins de totalização dos créditos exigidos pelas instituições de ensino superior tradicionais. No entanto, a realidade brasileira não permite a validação dos créditos, como destacado anteriormente.

Observando todas essas diferenças, é possível identificar, claramente, que a universidade corporativa está baseada numa perspectiva mais ampla de educação profissional, cujo principal desafio é criar uma cultura em que a aprendizagem seja um processo natural e inerente a toda forma de trabalho, em qualquer nível da organização.

3.10 A universidade corporativa como elemento de sustentação da gestão de recursos humanos

Na revisão da literatura existente, apesar da ausência de dados mais detalhados, em algumas das pesquisas realizadas, algumas experiências revelam que a relação das universidades corporativas brasileiras com a gestão de recursos humanos precisa ser melhor investigada (TOMEI, 1988; CARVALHO, 2001; DUTRA, 2001; ÉBOLI, 1999; FISCHER, 1998, 2002; FLEURY, 1999; PEREIRA, 2001; MUNDIM, 2004; RAMOS, 2001; SALES, 2004; BRANDÃO, 2004; ULRICH, 1998, 2003).

Sabe-se que a grande maioria das universidades corporativas mantém relação de proximidade com a gestão de recursos humanos. No entanto, um número cada vez maior de UCs está começando a se reportar aos diretores de tecnologia da informação, aos diretores de aprendizagem, ou mesmo ao presidente da companhia (MEISTER, 1999). Ocorrem também até situações em que a área de recursos humanos é absolvida pela própria universidade corporativa, ou seja, a UC assumiu um papel tão significativo, que ofuscou o papel da gestão de recursos humanos (BRANDÃO, 2004). Essa prática se alinha também com a visão de Alperstedt (2001), anteriormente citada.

Percebe-se que a universidade corporativa busca a valorização da função recursos humanos e, que a proposta de uma filosofia de aprendizagem contínua converge para transformá-la em elemento de competitividade organizacional.

A título de justificar a afirmativa acima, Fischer (1999) afirma ser o princípio da cidadania corporativa uma das características mais importantes propostas pela universidade corporativa, assumindo outras perspectivas além do processo de socialização e aculturação, apresentadas por Meister. Fischer (1999) reintera a cidadania corporativa não só como um programa de treinamento, mas como uma política de gestão de recursos humanos, visando à melhoria de relações entre a empresa e as pessoas, e ao incremento do patrimônio de conhecimento da organização.

Segundo Lima (2004), considerando o processo de mudança ora em transição, dentro das organizações, a gestão de recursos humanos é fator chave para viabilizar o processo de transformação. As propostas para a obtenção de vantagens competitivas vêm dando ênfase às pessoas, como determinantes do sucesso organizacional, uma vez que a busca pela competitividade impõe às empresas a necessidade de contar com profissionais altamente capacitados, motivados e aptos a fazer frente às ameaças e oportunidades do mercado.

Nesse sentido, a função recursos humanos tem se utilizado da universidade corporativa como fator de diferenciação, para elevar a competitividade empresarial, pensando-a como um processo capaz de gerar as competências necessárias para

responder, com agilidade, às mudanças corporativas, independente das visões políticas, sociais ou ideológicas.

A função recursos humanos só será reconhecida como estratégica, se tiver como objetivo dar sustentação ao negócio da empresa. A universidade corporativa, como um de seus processos, deve garantir o estreito vínculo entre o conhecimento e a realidade de trabalho do empregado, através de ações compartilhadas entre líderes e empregados.

O alinhamento real das ações de recursos humanos (através do processo de desenvolvimento de pessoas) ao planejamento estratégico da empresa traz a proximidade necessária com as áreas de negócio, facilitando a atuação da universidade corporativa em projetos que geram resultados para a organização. Esse alinhamento permite à função recursos humanos uma posição de efetividade, ao estabelecer estratégias, programas e indicadores, que realmente contribuam para tornar a empresa competitiva.

As universidades corporativas, como gerenciadoras do aprendizado organizacional, terão de funcionar como um dos principais agentes de adaptação da organização, através da oferta, cada vez mais veloz e eficaz, de soluções de aprendizagem para o desenvolvimento de pessoas e lideranças, assegurando a vantagem competitiva das organizações.

A mudança do paradigma empresarial tradicional para o contemporâneo mexeu com a função recursos humanos. De um RH operacional, e com visão predominantemente interna, emerge uma gestão de recursos humanos como parte integrante do *core business*, uma visão mais ampla da empresa e seu ambiente, com atuação proativa. O foco é no desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas à estratégia. À luz dessa realidade, considerando a importância que a temática desperta no âmbito do interesse acadêmico e empresarial, juntamente com a revisão da literatura e considerando o papel estratégico que a UC desempenha no novo contexto, uma experiência concreta de universidade corporativa será discutida no capítulo 5.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo por objetivo central avaliar a contribuição que as universidades corporativas trazem para o reposicionamento estratégico da função recursos humanos, este estudo se propõe a ampliar o conhecimento sobre o fenômeno das universidades corporativas, no contexto brasileiro, através de um estudo de caso. Por razões adiante detalhadas, a coleta de dados se restringiu à universidade corporativa da Embratel.

Este capítulo discorre sobre o método de pesquisa utilizado neste trabalho e, tem como objetivo a caracterização do tipo, universo e amostra. Em seguida, trata-se da coleta e tratamento dos dados. Por fim, antecipam-se as limitações do método de pesquisa utilizado.

4.1 Método de investigação

Para a classificação da pesquisa, tomou-se como base a taxionomia apresentada por Vergara (2003), que qualifica a pesquisa em dois aspectos: fins e meios.

Quanto aos fins, a presente pesquisa é exploratória e descritiva. Exploratória, porque ainda há pouco conhecimento acumulado sobre o tema universidade corporativa, em contexto brasileiro. Descritiva, porque objetiva avaliar a contribuição que as universidades corporativas trazem para o reposicionamento estratégico da função recursos humanos.

Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica e de campo, por meio do estudo de caso. É bibliográfica por pesquisar, em material escrito e em meio virtual, a fundamentação teórico-metodológica do estudo. É ainda pesquisa de campo, porque coleta os dados na empresa. E a estratégia adotada, é a do estudo de caso único, por meio do qual se busca estudar com maior profundidade o impacto da implantação de uma universidade corporativa no reposicionamento estratégico da

função recursos humanos. Para Gil (2002), este aprofundamento permite uma compreensão mais ampla e detalhada do fenômeno.

Quanto à natureza dos dados a pesquisa configura-se como qualitativa. A escolha de uma pesquisa qualitativa implica estabelecer, *a priori*, que o resultado final não se volta para a generalização, e sim para a análise, em profundidade, de um número reduzido de situações (YIN, 2005). Isto também porque a análise dos dados encontrados propõe entender e abordar o fenômeno, descrevendo e estabelecendo relações entre as variáveis que o compõem (VIEIRA; ZOUAIN, 2004).

Seguindo essa perspectiva, o trabalho privilegia o entendimento analítico, no qual a manifestação prática do fenômeno em questão se dá através do método de estudo de caso. Esse método tem sido muito utilizado por pesquisadores que procuram responder a questões relacionadas ao “como” e ao “por que” certos fenômenos ocorrem; visam a analisar, intensivamente, uma dada unidade social, aprofundando a descrição de um determinado fenômeno, sendo “que o pesquisador vai a campo, buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995).

Yin (2005) esclarece que a estratégia de pesquisa através do estudo de caso é o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o conteúdo não são claramente definidos.

4.2 Unidade de análise

Inicialmente, a pretensão foi realizar um estudo de caso múltiplo, aplicado em empresas, que atendessem aos critérios de: a) atuar em ambientes competitivos; b) ter gestão de recursos humanos e universidade corporativa consolidados.

A escolha da empresa se deu em função das possibilidades levantadas numa triagem inicial, junto às principais UCs existentes no Rio de Janeiro, pela facilidade

de deslocamento da pesquisadora. Conforme o quadro 5, os contatos iniciais foram realizados para identificar o grau de acessibilidade das empresas, em relação à pesquisa.

Quadro 5 – Universidades corporativas localizadas no RJ

Estado	Qde.	Universidades Corporativas
Rio de Janeiro	5	BNDES; Embratel; Leader Magazine; Petrobrás e Souza Cruz.

Fonte: Brandão (2004).

Dentre as empresas contatadas, entretanto, apenas a Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL) concordou em participar, levando à necessidade de aprofundar a pesquisa, constituindo-a como estudo de caso único.

A decisão de elaborar um estudo de caso único foi adotado com lastro ainda nas observações de Yin (2005, p.63), de que o estudo de caso único pode representar um “projeto típico”. Portanto, a partir deste podem ser extraídas lições sobre a universidade corporativa da Embratel.

Com base no levantamento realizado, e na definição do estudo de caso, definiu-se como unidade de análise a universidade corporativa da Embratel (UCE). A UCE pertence à gerência de desenvolvimento de recursos humanos (GDRH), que por sua vez, está subordinada à diretoria executiva de RH, no Rio de Janeiro / RJ, de onde emanam todas as estratégias e diretrizes da área. A diretoria executiva de RH, além da GDRH abrange outras 5 gerências: a) planejamento; b) compensação e seleção; c) saúde e bem-estar; d) relações de trabalho e comunicação interna; e) administração de pessoal.

A diretoria executiva de RH é representada nas diversas regionais espalhadas pelo país, por células operacionais de RH, que são subordinadas funcionalmente à gerência da respectiva regional.

O presente estudo contemplou apenas a gerência de desenvolvimento de recursos humanos, por ser o *lócus* da universidade corporativa da empresa, na matriz (RJ) e unidade de negócios de Fortaleza (CE).

4.3 Unidade de observação

O quadro 6 delimita a unidade de observação da pesquisa, composta por dirigentes, técnicos, usuários da UCE, e parceiro externo, representando os níveis estratégico, tático e técnico-funcional da organização, perfazendo 19 profissionais.

Quadro 6 – Amostra da pesquisa.

1. Equipe de Profissionais do processo da UCE		
Nível	Público	Quantidade
1. Estratégico	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor Executivo de RH • Gerente da UCE 	02
2. Tático	<ul style="list-style-type: none"> • Consultor sênior de RH (UCE) 	01
3. Técnico – funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Consultor de RH 	01
4. Parceiro externo	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Operações (ESPM) 	01
• Subtotal (1)		05
2. Usuários dos serviços da UCE (Fortaleza)		
Nível	Público	Quantidade
1. Estratégico	<ul style="list-style-type: none"> • Gerência 	01
2. Tático	<ul style="list-style-type: none"> • Representante de RH 	01
3. Tático	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisores e/ou Chefias intermediárias 	02
4. Técnico – funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Demais cargos 	10
Subtotal (2)		14
TOTAL GERAL (1 + 2)		19

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4 Coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa contemplou mais de uma fonte de evidências, caracterizando assim o processo de “triangulação” (YIN, 2005, p.125;

COLLIS, J.; HUSSEY, R., 2005, p.81). O objetivo é que, analisando-se sob diferentes pontos de vista e a partir de diferentes vieses, possa se chegar a conclusões consistentes.

Vieira e Zouain (2004) têm opinião semelhante, quando afirmam que a lógica e coerência da argumentação na pesquisa qualitativa baseiam-se nessa variedade de técnicas utilizadas, tais como entrevistas, observação, análise histórica.

Neste estudo, foram utilizados como fontes de evidências, a entrevista semi-estruturada, o questionário e a pesquisa documental, em função do público-alvo, detalhados nas próximas seções.

No conteúdo da entrevista foi utilizado o modelo de Brandão (2004). E os questionários aplicados foram inspirados em Éboli (1999) e Gdikian e Silva (2002). Todos os instrumentos foram submetidos a testes prévios, com profissionais de RH do mercado cearense em novembro de 2004, e a coleta de dados deu-se nos meses de dezembro de 2004 e janeiro de 2005.

4.4.1 Fontes documentais

Para a análise documental foram pesquisados os seguintes materiais junto à Embratel:

- 1) publicação da Embratel - interligando o Brasil ao infinito – memória de 1965 a 1997;
- 2) peças elaboradas pela Embratel: folders, os relatórios anuais da UCE 2003 e 2004, impressões feitas da *homepage* da empresa, e conteúdo dos portais de recursos humanos e da UCE.

Yin (2005) ressalta que, nos estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. É importante ressaltar que os diferentes documentos, utilizados pela pesquisadora no estudo proposto, foram escritos com um determinado propósito e para um público

específico. Será a observação acurada da pesquisadora, o fator crítico para caracterizar documentação, como informação relevante à pesquisa.

4.4.2 Entrevistas

Foram realizadas 3 tipos de entrevistas diretas e semi-estruturadas, fundamentadas no modelo de Brandão (2004), elaboradas com base nos objetivos propostos; e pesquisa bibliográfica, com base em artigos e trabalhos de pesquisa já realizados. O roteiro principal serve aos níveis estratégico e tático, e é ajustado conforme cada profissional entrevistado.

No total, foram aplicadas 9 entrevistas, a seguir categorizadas:

- 1) Entrevista com o dirigente de recursos humanos, a gerente da UCE, dois consultores seniores da UCE, e o representante da célula de RH da Unidade Fortaleza (APÊNDICE A);
- 2) Entrevista realizada com os gerentes e supervisores da unidade Fortaleza (APÊNDICE B);
- 3) Entrevista realizada com um parceiro externo da UCE, no caso o diretor de operações da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) (APÊNDICE D).

Com a permissão dos respondentes, todas as entrevistas foram integralmente gravadas e duraram, em média, uma hora cada. Não se observaram inibições por parte dos entrevistados, quanto à utilização de gravação. Os respondentes foram informados da confidencialidade das informações prestadas.

4.4.3 Questionários

Os questionários que compuseram a pesquisa foram configurados em dois tipos, semi-aberto e fechado, aplicados a 14 profissionais, como se seguem:

- 1) Questionário fechado, aplicado ao gerente e 2 supervisores, todos usuários da UCE (APÊNDICE C);
- 2) Questionário semi-aberto, aplicado aos profissionais de nível técnico-funcional (APÊNDICE D), e realizado por amostragem aleatória simples, com dez respondentes, num quadro representativo de todas as áreas da unidade Fortaleza; correspondente a 5% do corpo funcional. Todos os questionários foram enviados via internet, obtendo-se a totalidade das respostas.

Ambos os tipos de questionários têm configurações semelhantes, isto é, foram divididos em dois blocos. O primeiro bloco contemplou questões referentes à caracterização dos respondentes, quanto ao tempo de empresa, faixa etária, escolaridade e posição ocupada na organização. O segundo bloco foi composto de questões fechadas, e pertinentes aos objetivos propostos, segundo a escala de Likert, ou seja, conforme o grau de concordância ou discordância. Segundo Cooper e Schindler (2003), a escala de Likert é a mais usada, pois consiste de afirmações que expressam atitudes favoráveis ou desfavoráveis, em relação ao objeto de interesse. A indicação pautou-se pela seguinte escala:

1. DISCORDO – o respondente discorda totalmente da afirmativa;
2. NÃO SEI RESPONDER – o respondente desconhece que a prática da UC ocorre na empresa;
3. CONCORDO EM PARTE – o respondente concorda parcialmente com a afirmativa, não se observando na totalidade;
4. CONCORDO TOTALMENTE – o respondente concorda que a afirmativa ocorre.

O questionário direcionado ao público técnico-funcional, comportou ainda, uma avaliação dos serviços da UCE, no qual o respondente identificou três pontos positivos e três negativos, com citações por ordem de importância (em que o

primeiro citado é o ponto positivo / negativo mais importante, e a terceira citação é o ponto positivo /negativo menos importante). Obteve-se, daí, uma distribuição de freqüência ordinal. Em seguida, procedeu-se a uma ponderação, calculando o número de primeiras incidências pelo peso 3 (muito importante), a quantidade das segundas incidências pelo peso 2 (importante) e o número das terceiras incidências pelo peso 1 (pouco importante). O resultado final será detalhado no capítulo 5, de apresentação e análise de resultados.

4.5 Tratamento dos dados

Os dados obtidos por meio das evidências documentais foram utilizados para a composição descritiva do processo de evolução histórica e de gestão da Embratel, bem como da universidade corporativa, conteúdos do quinto capítulo deste trabalho.

Os dados secundários foram analisados a partir da análise documental e as entrevistas, por meio de uma análise do conteúdo. Tal proposição se justifica porque a análise documental visa compreender o conteúdo registrado nos documentos e as idéias elaboradas a partir deles, e a análise do conteúdo visa a descrição objetiva e sistemática do conteúdo de mensagens que infiram conhecimentos acerca do objeto em estudo.

As entrevistas foram transcritas e segmentadas em categorias de análise, estabelecidas, conforme os objetivos específicos propostos. Os dados obtidos permitiram a comparação dos conteúdos para a realização da análise.

Realizada a análise, procedeu-se à construção de textos auxiliares, que possibilitaram uma segunda análise mais profunda dos dados. Ao mesmo tempo, foram selecionados trechos das conversações, que poderiam ser utilizadas na descrição de cada depoimento.

As descrições mencionadas na análise dos resultados proporcionam visão consistente da forma como os gestores e usuários avaliam as práticas da

universidade corporativa. Entendeu-se como importante, oferecer estas descrições como parte integrante dos resultados obtidos.

Os dados coletados a partir dos questionários foram tratados em função da categorização estabelecida (“discordo”, “não sei responder”, “concordo em parte”, e “concordo totalmente”).

Segundo Cooper e Schindler (2003, p.344), os componentes de uma categoria devem ser mutuamente exclusivos, condição atendida quando o respondente somente pode assinalar uma opção entre aquelas apresentadas.

Para os fins deste estudo, a análise dos dados considerou que as escolhas pelas opções “discordo”, “não sei responder”, “concordo em parte”, foram indicativas de uma percepção negativa por parte dos respondentes em relação à intensidade de sua avaliação do modelo de universidade corporativa adotado.

4.6 Limitações do método

O método utilizado neste estudo apresentou algumas limitações, destacando-se:

- 1) por ser um estudo de caso único, não existiu um comparativo que pudesse delimitar o objetivo central;
- 2) a longa duração das entrevistas;
- 3) a complexidade das frases e as formulações das questões pareceram, para alguns pesquisados, repetitivas e semelhantes entre si;
- 4) a reserva de informações, ou sigilo, por parte do entrevistado, não permitiu, em alguns momentos, o aprofundamento necessário.

Apesar dessas limitações, o método utilizado ainda é o que de melhor se aplica, para se atingir os objetivos pretendidos.

O capítulo seguinte discorre sobre o segmento em que a empresa está inserida, a empresa estudo de caso, a gestão de recursos humanos, a universidade corporativa, a análise e interpretação dos dados coletados, organizados de acordo com os objetivos propostos.

5 O ESTUDO DE CASO

Este capítulo comprehende seis seções, sendo que a primeira mostra um quadro evolutivo do setor de telecomunicações no Brasil, servindo para evidenciar o contexto em que se insere este estudo. Na segunda parte a empresa é apresentada, relacionando informações referentes à sua história, modelo de gestão, dinâmica de funcionamento. A terceira e quarta parte tratam da gestão de recursos humanos e da evolução da educação corporativa na empresa. A quinta parte evidencia a universidade corporativa em suas características e particularidades, e na sexta e última parte, os resultados da pesquisa e as considerações sobre o estudo realizado na empresa são apresentados.

5.1 O setor de telecomunicações no Brasil

As telecomunicações no Brasil e no mundo têm sido marcadas por diversas fases de transição, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento tecnológico (FRANSMAN, 2002). Em se tratando do contexto brasileiro, o setor funcionou ao longo do tempo como importante instrumento no desenvolvimento macroeconômico do país, apesar das intervenções do Estado desde 1881 (CABRAL, 2001).

Segundo Fleury e Fleury (2001), o desenvolvimento do setor ocorreu a partir de alguns eventos fundamentais:

- 1) os planos de expansão, estabelecidos e operacionalizados nos anos 1960/70;
- 2) a aproximação entre empresas de telecomunicações e informática, a partir dos anos 1980; e
- 3) a abertura do mercado no início dos anos 1990, corroborando para a privatização do setor em 1998.

Através de um esquema evolutivo, os quadros 7, 8, 9 e 10 mostrarão respectivamente os principais momentos históricos do setor de telecomunicações.

Quadro 7- Fase I das telecomunicações.

FASE I – 1952 A 1970 CRESCIMENTO DESORDENADO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AÇÃO GOVERNAMENTAL	
Década de 1950	<ul style="list-style-type: none"> o serviço telefônico era prestado por operadoras de telecomunicações, originárias de concessões realizadas pelo governo em todas as suas instâncias. As operadoras tinham grandes dificuldades operacionais, sem padronização, interconexão, reduzindo assim o valor agregado do serviço prestado (1 milhão telefones instalados / 70 milhões hab.).
Década de 1960	<ul style="list-style-type: none"> 1962 – mesmo antes do golpe militar de 1964, o governo federal aprovou o Código Brasileiro de Telecomunicações (CTB), através da Lei 4117, que previa: a) a formação do Contel, responsável pelas políticas das telecomunicações; b) a criação da Embratel, companhia pública responsável pela operação de serviços internacionais e de longa distância; e c) a criação de um Fundo Nacional de investimentos em Telecomunicações (FNT). 1965 – criação da Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel). 1967 – criação do Ministério das Comunicações (MiniCom), em substituição ao Contel, como órgão controlador do sistema nacional de transmissão de rádio e televisão e das concessionárias de serviços telefônicos. 1967 – a constituição promulga “compete à União explorar diretamente ou mediante autorização ou concessão os serviços de telecomunicações”.

Fonte: Adaptado de Neves (2001); Cabral (2001).

Quadro 8 - Caracterização do sistema Telebrás

CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA TELEBRÁS	
<ul style="list-style-type: none"> O Sistema Telebrás – composto por uma holding chamada Telebrás; pela Embratel, 27 empresas de âmbito estadual e local, 2 centros de treinamento, e o CPQD, cobrindo 90% da população brasileira, com 90% da planta de telecomunicações do país. A CRT, Sercomtel, Ceterp, todas estatais, e mais a Cia. de Telecomunicações do Brasil Central eram as quatro empresas independentes que exploravam o restante do mercado nacional. A Telebrás, como prestadora estatal, instalou em cada estado uma empresa-pólo, incorporando as companhias telefônicas existentes. A consequência foi a formação de cadeias produtivas locais com empresas de base e de tecnologia nacional voltadas para o atendimento às demandas específicas que as operadoras estatais induziam (Promon, Hidroservice), com recursos do FNT e empréstimos internacionais. 	

Fonte: Adaptado de Neves (2001).

Quadro 9 - Fase II das Telecomunicações

FASE II – 1971 A 1996 A EXPANSÃO DA TELEBRÁS E O ESGOTAMENTO DO MODELO ESTATAL	
Década de 1970	<ul style="list-style-type: none"> • Período do Milagre econômico brasileiro • 1970 – O Contel estabelece que na forma de subscrição de capital pelo pretendente à aquisição de linha telefônica, existe um mecanismo de autofinanciamento do setor. • 1972 – Aproximadamente mil empresas exploravam os serviços públicos de telecomunicações. O serviço de longa distância apresentava nível aceitável de qualidade, mas a telefonia urbana mantinha-se deficiente. • 1972 – Criação da Telecomunicações Brasileiras (Telebrás), através da Lei 5792 (11/07/1972), sociedade de economia mista vinculada ao MC, responsável pelo planejamento, prestação e coordenação dos serviços de telecomunicações.
Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> • 1981 - As mudanças no cenário político e a piora da situação econômica e social do país impactaram no desenvolvimento do setor, o que culminou no aumento da demanda reprimida. • 1986/86 - Lançados os satélites Brasil Sat I e II, conseguindo integrar o território brasileiro. • 1987/89 – implantação da telefonia móvel, através da tecnologia AMPS. A Telebrás, através do CPQD desenvolve tecnologia de ponta, como as centrais de comutação digital, a fibra óptica, os sistemas de comunicação de dados e o sistema indutivo para telefone público. • 1989 – a estagnação do crescimento da Telebrás gerou escassez de novas linhas, degradação da qualidade das comunicações, e planos de expansão onerosos com prazos dilatados.
Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> • 1990 – do ponto de vista internacional, iniciaram-se os processos de privatização de operadoras estatais em países desenvolvidos. • No início de 1990 a situação das telecomunicações brasileiras era bastante precária, pois a pequena dimensão do setor ocasionava uma enorme demanda reprimida, acompanhada de desequilíbrios regionais nas instalações de terminais e uma enorme carência de investimentos que viabilizasse o desenvolvimento tecnológico e dos serviços. • 1995 – o Brasil começou a repensar sobre o esgotamento do modelo estatal. • 1995 – promulgação da emenda constitucional nº 8 permitiu ao MC a participação do setor privado nas atividades de telecomunicações, sob concessão, permissão e autorização. • Surge uma nova regulamentação, onde o foco principal está centrado nas necessidades e direitos do cidadão.

Fonte: Adaptado de Neves (2001); Cabral (2001).

Quadro 10 - Fase III das telecomunicações

FASE III – 1997 A 1999 A IMPLANTAÇÃO DE UM NOVO MODELO VISANDO A UNIVERSALIZAÇÃO, QUALIDADE E COMPETIÇÃO.	
Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> • 1997 – A Lei Geral das Telecomunicações (LGT) permitiu uma nova proposta para o setor, onde os entes privados são peças-chave e regidos por uma baliza regulatória estável e por uma agência nacional reguladora, independente a fim de estimular a transferência da estrutura monopolista em outra de caráter competitivo. • A LGT criou a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), através da Lei nº 9.472, aprovou o Plano Geral de Outorgas (PGO) e o Plano Geral de Metas (PGM), • 1997 – Implantação da telefonia móvel da Banda B, dividindo o território nacional em 10 áreas de concessão. • 1998 – privatização do sistema Telebrás, dividindo a telefonia fixa em 3 áreas de concessão; a longa distância se concentrou em uma só operadora; e a telefonia móvel banda A se repartiu em 10 áreas. • 1999 – criação e concessão das empresas-espelho de telefonia fixa, e de longa distância, e implantação da telefonia móvel nas bandas C, De E, que formaram a segunda geração do segmento, chamada de Serviço Móvel Pessoal (SMP).

Fonte: Adaptado de Neves (2001); Cabral, (2001).

Conforme se pode depreender dessa movimentação cronológica, o quadro das telecomunicações quanto ao processo de privatização no Brasil atravessou dois momentos significativos. Em 1990 foram concentrados esforços na venda de estatais produtivas, pertencentes a setores estratégicos, o que permitiu a inclusão de empresas siderúrgicas, petroquímicas e de fertilizantes. Nesse período, o governo federal privatizou 33 empresas. Entretanto, foi somente no governo Fernando Henrique Cardoso que o processo ganhou força, iniciando-se uma nova etapa com a inclusão dos setores elétrico, financeiro e as concessões das áreas de transporte, rodovias, saneamento, portos e telecomunicações (TELEBRASIL, 2005).

Em 1998 o governo brasileiro, através do Ministério das Comunicações (MiniCom), agrupou as empresas em blocos para serem privatizadas. A princípio houve uma primeira segmentação entre empresas de telefonia fixa e celular banda A. Foram criadas 9 empresas de telefonia celular a serem privatizadas, constituindo o sistema móvel comutado (SMC). Para a telefonia fixa a segmentação deu-se em 4

blocos, pertencentes ao sistema de transporte fixo comutado (STFC), como ilustra o quadro 11.

Quadro 11 - Áreas de atuação das empresas de telecomunicações

	Dominante	Espelho	Independentes
Região I	Tele Norte Leste	Vesper	CTBC
Região II	Tele Centro Sul	Gloval Village Telecom	CTBC, Sercomtel, CRT
Região III	Telesp	Vesper	Ceterp, CTBC
Região IV	Embratel	Intelig	

Fonte: Anatel (2004).

Como salienta Cabral (2001, p.109):

O desenvolvimento do setor de telecomunicações ao longo de cinco décadas teve diferentes funções: após o golpe de 1964, sob a bandeira da integração nacional como forma de consolidar o poder; durante o chamado milagre brasileiro nos anos setenta, em resposta aos anseios da sociedade civil de promover a modernização e o desenvolvimento econômico; no início dos anos oitenta, alinhando-se ao sentimento nacional de rejeição do regime autoritário e focalizando o discurso de modo a enfatizar o potencial do setor nos esforços de redemocratização e superação das desigualdades da sociedade como um todo; e finalmente na década de noventa, à medida que aumentava a pressão exercida por diferentes grupos de interesse não apenas pela crescente liberalização da competição e dos serviços, mas também pela própria privatização das companhias telefônicas estatais.

A privatização representou, por um lado, um ganho para o governo federal, na forma de uma receita não inflacionária de curto prazo para ajustar as contas governamentais. Por outro lado, representou um ganho para a sociedade, na medida em que possibilitou a recuperação dos investimentos em infra-estrutura e a oferta de novos serviços.

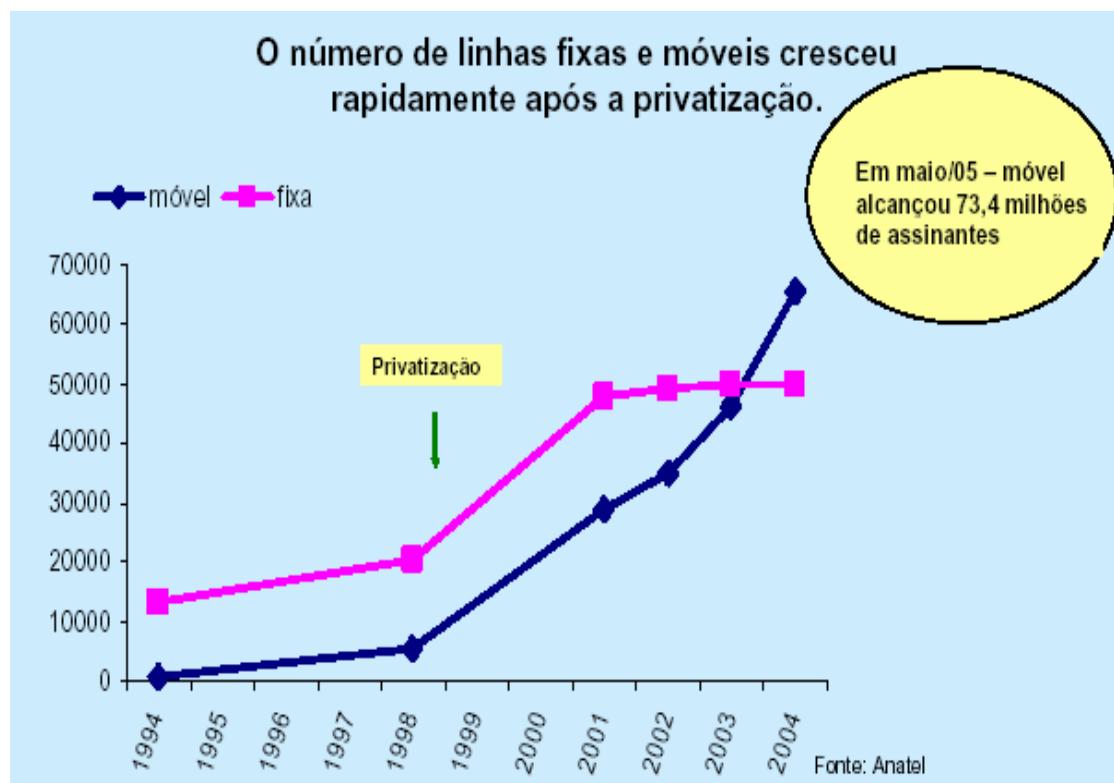
Nesse sentido, cabe aqui destacar o papel da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), criada em 1997, com a função de atuar como agência reguladora das telecomunicações brasileiras. De acordo com a Lei Geral das Telecomunicações esta constitui “uma autarquia especial ligada ao Ministério das Comunicações, constituída com características que lhe permitem desempenhar sua missão com autonomia e independência, tendo em vista a previsão de estabilidade

de seus dirigentes e as autonomias decisória e orçamentária que lhe são concedidas" (ANATEL, 2005).

A ANATEL está nesse contexto como mediadora, fiscalizadora e reguladora, intervindo nas negociações e conflitos entre as empresas concessionárias e os usuários e também editando uma série de planos e regulamentos.

O processo de reestruturação e privatização das telecomunicações, associado ao marco regulatório estatal, permitiu a entrada de novos investimentos, e decorridos cinco anos tem-se uma evolução significativa, demonstrada no quadro 12.

Quadro 12 – Desempenho da telefonia fixa e móvel.



Fonte: Telebrasil (2005).

O novo modelo de telecomunicações tem buscado atender às regras de universalização e livre concorrência, para o atendimento das necessidades básicas dos consumidores através da melhoria da qualidade dos produtos e serviços, e principalmente, a garantia de acesso ao telefone e demais serviços. Apesar da

abertura do mercado ou a liberalização das telecomunicações ter sido programada para 2003, para que as operadoras pudessem cumprir as metas de qualidade e universalização estabelecidas pela Anatel e atuar em outras regiões e com outros serviços, muitas empresas anteciparam o cumprimento das metas em 2002

Pelo lado do emprego, foram previstos números mirabolantes, como a geração de até 2 milhões de empregos diretos e indiretos até 2005. Estudos do banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES), que conduziu a privatização do sistema Telebrás, acenavam com a perspectiva de 75 mil empregos diretos e outros 380 mil indiretos apenas na indústria de equipamentos de telecomunicações. Pouco tempo depois da privatização, a Gazeta Mercantil anunciou plano de demissões da Telemar com cortes de 12,5 mil pessoas. Estudos demonstram que a privatização provocou demissão de cerca de 18,1 mil funcionários em todo o país, o que representava 21% dos funcionários das telecomunicações da época (PIMENTA, 2005).

5.2 A empresa estudo de caso

A Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL) é conhecida como uma empresa competitiva e inovadora, sendo referência no mercado nacional e internacional. Tem forte presença no imaginário brasileiro, pois, durante muito tempo, deteve o monopólio das telecomunicações no país.

A Empresa é fruto de um dos primeiros esforços do governo para estruturar e controlar o setor de telecomunicações no Brasil, sendo concebida a partir da aprovação do Código Brasileiro de Comunicações (CBT) em 1962, através da lei nº 4.117, onde previa a criação de uma companhia pública responsável pela operação dos serviços internacionais e de longa distância. No entanto, só veio a ser criada em 1965 em pleno regime militar (EMBRATEL, 2005a).

Em 1967 passou a integrar o Ministério das Comunicações (Minicom), instituído naquele ano e, em 1972, foi transformada em sociedade de economia

mista, tornando-se uma subsidiária da Telecomunicações Brasileiras S. A. (TELEBRÁS).

A Telebrás atuava como *holding* de um sistema destinado, entre outras atividades, a coordenar todo o desenvolvimento das telecomunicações no país, sobretudo dos serviços locais, até então caóticos e carentes de investimentos muito mais significativos em relação aos necessários na infra-estrutura de longa distância. A Telebrás veio, portanto, preencher essa lacuna, com a flexibilidade de uma organização empresarial privada, que pudesse implementar a política geral de telecomunicações estabelecida pelo Ministério das Comunicações. A primeira grande tarefa da Telebrás foi a incorporação das operadoras locais e, desta ação, resultou o sistema Telebrás (STB), constituído de 22 subsidiárias e 4 associadas (TELEBRASIL, 2004).

A Embratel tinha abrangência nacional, sendo responsável pela comunicação de voz, isto é, a telefonia de longa distância nacional e internacional, e pela comunicação de dados. Na prática, significava que a Embratel tinha o domínio do mercado das grandes empresas nacionais e multinacionais, enquanto suas concessionárias locais eram responsáveis pela telefonia local e atendimento de conexão da central até a residência do cliente.

Entre os anos de 1974 e 1977, o sistema de telecomunicações passou dos 2,5 milhões de telefones em serviço, para 4,5 milhões. O número de telefones públicos evoluiu de apenas 13.000 para 31.000 telefones em funcionamento. Em 1974, o Brasil dispunha de 39.000 canais de voz instalados. Esse número, ao final de 1977, chegou perto de 115.000, o que corresponde a um crescimento de quase três vezes (EMBRATEL, 1998).

O período de 1978 a 1981 assistiu à crise do petróleo mundial e como fruto da instabilidade externa, a Telebrás precisou limitar investimentos, cortar encomendas e rever as metas de expansão programadas. Nessa época o Brasil importava 75% do que consumia. Apesar da indústria de telecomunicações sofrer com os cortes de investimentos do governo federal, a Embratel conseguiu avançar inaugurando uma central de telex, o transdata (serviço de dados), tudo financiado em metade pela própria empresa (TELEBRASIL, 2004).

A recessão econômica de 1982/83 deixou o país com 37 mil desempregados. Mesmo com a inflação no patamar dos 100%, a politização crescente dos cargos gerenciais e o achatamento salarial, o sistema Telebrás atingiu um quadro de 100 mil funcionários. Preocupada com o quadro estabelecido, e a perda de pessoas pela corrosão salarial, a Telebrás tentou sensibilizar o setor, realizando diversos seminários para discutir a importância dos recursos humanos e evitar a saída dos profissionais pela corrosão salarial (TELEBRASIL, 2004).

O ano de 1985 marcou o fim do regime militar e início do governo Sarney. Essa fase foi marcada pela estagnação do crescimento da Telebrás, gerando escassez de novas linhas, degradação da qualidade das comunicações, e planos de expansão onerosos com prazos dilatados. Nos 20 anos de governo militar, a Embratel teve como prioridade interligar todas as capitais brasileiras com seus troncos, chegando ao desempenho de 40% das comunicações de dados nacionais (TELEBRASIL, 2004).

No entanto, foi a partir de 1990, com o contexto mundial marcado pela globalização dos mercados, o Brasil decidiu abrir sua economia ao mundo. O plano de estabilização do governo propunha uma reordenação estratégica do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada, atividades até então exploradas pelo setor público, entre as quais os serviços de telecomunicações.

Assim, iniciou-se o processo de ruptura com o modelo monopolista, implementando-se o Programa Nacional de Desestatização (PND), ou melhor, dando início ao Programa Brasileiro de Privatização, que tinha como objetivo solucionar o problema financeiro do setor público e dar competitividade à economia brasileira (EMBRATEL, 1998).

Em 1996 a Embratel iniciou um amplo processo de reestruturação interna, preparando-se para a privatização, competição e conquista de novos mercados. Dentre os programas inseridos na reestruturação, destacaram-se: a) o programa de redesenho dos processos-chaves; b) o Programa Embratel de Qualidade, com base nos critérios do Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ); c) o Programa de Desligamento Incentivado (PDI); e d) o Programa Embratel Atende Você, destinado,

essencialmente, a motivar e mobilizar o pessoal a se tornar um agente de mudança de foco (EMBRATEL, 1998).

O programa de reestruturação preparou o conjunto das áreas para novas atividades estratégicas. Motivação das equipes, redução de custos e de pendências de ativação foram providências destinadas a atender às metas da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), de qualidade e universalização de serviços; manutenção e conquista de clientes. (EMBRATEL, 1998).

O ano de 1997 marcou o início do processo de privatização do setor de telecomunicações, quando foram licitadas concessões de telefonia móvel celular – Banda B. Em 1998 ocorreu a privatização do sistema Telebrás, rendendo aos cofres públicos R\$ 22 bilhões, onde o governo federal dividiu a telefonia fixa em 3 áreas de concessão, a longa distância em uma só operadora, e a telefonia móvel banda A se repartiu em 10 áreas (EMBRATEL, 2002a).

Assim a Embratel acabou sendo vendida para a MCI, empresa de telecomunicações americana, pelo montante de R\$ 2,65 milhões. No primeiro semestre de 1999, a MCI foi comprada pela WorldCom, também americana, passando a denominar-se MCI-WorldCom. Apesar de privatizada, a Embratel manteve uma direção independente de sua controladora, com 49% da receita de comunicação de dados do país, e uma receita da ordem de R\$ 3,61 bilhões na primeira metade de 2002 (EMBRATEL, 2000).

A privatização produziu uma mudança no modelo de gestão da Embratel, passando a implementar a transformação da cultura técnica para uma cultura de negócio, aguçando sua visão comercial e abraçando o desafio de concentrar, ainda mais, seus produtos no cliente, empresas e usuários (ÉBOLI, 2004).

Oliva (2003) salienta que as empresas privatizadas, ao se soltarem das amarras governamentais passam a conviver com um cenário caracterizado pela concorrência; as influências políticas não mais existem, as operações são desburocratizadas, o desempenho das lideranças ganha maior visibilidade, e os processos de trabalho, as estruturas organizacionais e as funções são redesenhados.

Palassi (2005) ao realizar estudo sobre os aspectos psicossociais da privatização estabelece que nessas organizações privatizadas se estabelece um novo contrato psicológico caracterizado pela perda de segurança, maior cobrança por resultados, maior carga de trabalho e de responsabilidades. Instaura-se uma cultura de multifuncionalidade, valorização do desempenho pessoal e abertura de comunicação vertical.

Nesse período, a Embratel priorizou sua linha de trabalho na instalação de mais de mil telefones de uso público via satélite em todo o país, expandiu a rota de fibra óptica que interliga as capitais brasileiras e a infra-estrutura de cabos submarinos, através de parcerias com outros países. Em 2001 conquistou o direito de explorar a telefonia local ao antecipar as metas de universalização propostas pela Anatel (TELEBRASIL,2004).

Em 2004 seu controle acionário passou para um segundo controlador, o grupo mexicano Telmex, do empresário Carlos Slim, que detém 90% do mercado mexicano e presença na Argentina, Chile, Peru, Colômbia e Estados Unidos.

Portanto, com 40 anos de história, a Embratel define-se como empresa multipla, oferecendo soluções de telecomunicações ao todo mercado brasileiro, residencial e empresarial. As soluções incluem telefonia fixa local de longa distância nacional e internacional, transmissão de dados, vídeo e internet, além de assegurar atendimento em qualquer ponto do território nacional via satélite. A Embratel é líder de mercado em receitas nas ligações de longa distância, nacional e internacional (EMBRATEL,2005b)

A Embratel pertence à Embratel Participações S.A. (EMBRAPAR), *holding* do Grupo Telmex, e tem como subsidiárias (EMBRATEL, 2005b):

1) BrasilCenter - empresa criada em 1998, com o fim de fornecer serviços de Call Center à Embratel. Atualmente possui quatro centros de atendimento e serviços localizados, nas cidades de Vila Velha (ES), Goiânia (GO), Ribeirão Preto (SP) e Juiz de Fora (MG);

2) Star One - subsidiária criada em parceria com a SES Astra (Société Européenne des Satellites), em 2000. Opera o maior sistema de satélites

da América do Sul. A frota é composta pelos satélites Brasilsat A2, B1, B2, B3 e B4. A Empresa oferece o EasyBand, que presta serviços de internet em banda larga, via satélite, para clientes residenciais e corporativos;

3) ClearingHouse – essa unidade de negócios faz a conciliação de contas entre as operadoras, a valoração das chamadas processadas, a remuneração das operadoras pelo uso de suas respectivas redes e a distribuição das receitas do *roaming* nacional e internacional;

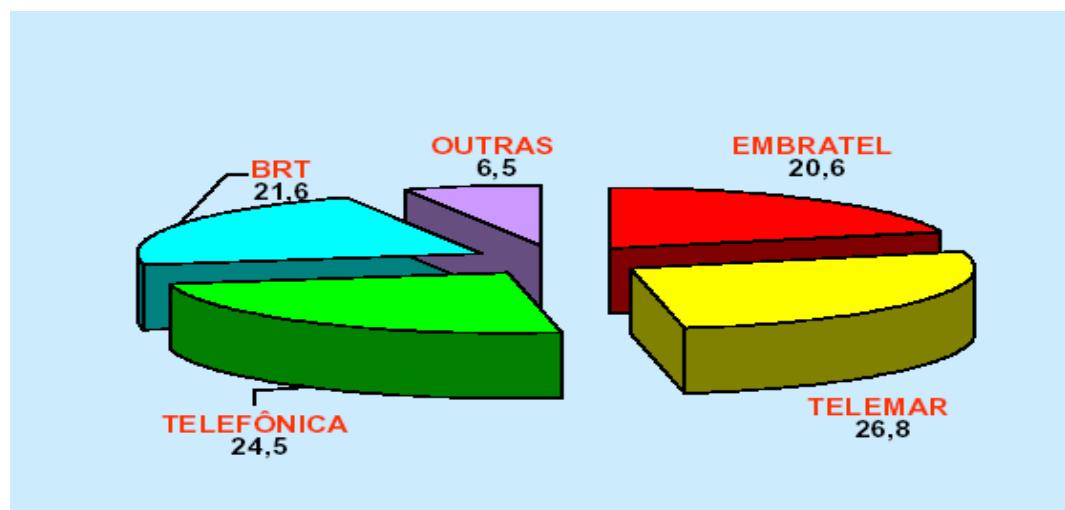
4)Embratel Internacional - sediada em Buenos Aires, presta ao mercado local serviços de telecomunicações;

5) Embratel Chile - sediada em Santiago e licenciada para prestação de serviços de dados e voz;

6) Embratel Uruguai - presta serviços de dados, com abrangência internacional.

É também hoje o maior provedor de acesso à Internet no Brasil, responsável por 85% do mercado nacional. Detém 21% da participação no mercado e um capital social de aproximadamente R\$ 2,7 bilhões, como mostra o quadro 13 (EMBRATEL, 2004a).

Quadro 13 - Competição telefonia fixa



Fonte: Telebrasil, 2004

A Embratel recentemente realizou duas novas aquisições:

- 1) a Vésper (26/05/05), passando a ter as autorizações de serviço local de empresa espelho nas Regiões I e III do Plano Geral de Outorgas (PGO);
- 2) a Primesys da Portugal Telecom por R\$ 231,25 milhões (agosto de 2005).

Tem ainda uma parceria com a empresa Claro, de telefonia móvel, pertencente à Telecom Américas, do mesmo controlador Carlos Slim.

A estrutura organizacional (figura 2) da Embratel é representada por uma presidência, tendo como subordinados uma diretoria geral, e as demais diretorias executivas de Segurança Social (Telos), Instituto Embratel, a subsidiária Star One, de Recursos Humanos, Assuntos Regulatórios, Comunicação Corporativa e Auditoria Interna. A diretoria Geral é responsável por toda a operação Embratel, ou seja, o *portfólio* de produtos e serviços. Reportando-se ainda à presidência estão as diretorias de comunicação corporativa e auditoria interna. Os demais níveis compreendem os eixos de liderança e técnico. No eixo de liderança estão as gerências, coordenações, e supervisões. E o eixo técnico, compreende os consultores internos, analistas, assistentes e técnicos (EMBRATEL, 2004b).

A Embratel está sediada no Rio de Janeiro, e conta, atualmente, com aproximadamente 6 mil colaboradores e 715 terceirizados, em 238 pontos espalhados por todo o país, e estruturados por unidades regionais. A força de trabalho apresenta como nível de escolaridade: a) 24% com nível médio; b) 76% com nível superior (EMBRATEL, 2004b).

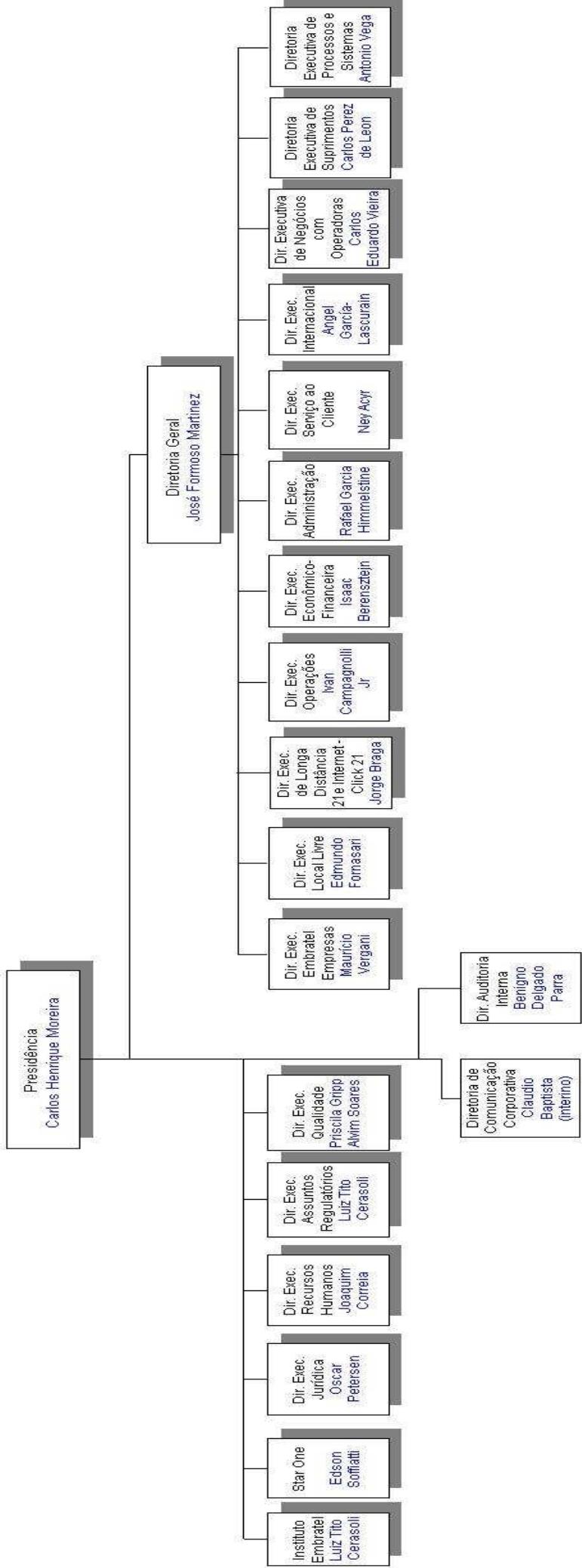
O ambiente competitivo no qual a empresa se inseriu vem demandando estratégias de diferenciação para a conquista de novos mercados, através da qualidade de soluções, produtos e seus profissionais. Seu foco atual tem sido investir em infra-estrutura, através da aquisição das empresas Vésper, AT&T e parte da Net (1,3 milhão de usuários); e lançamento de novos serviços, numa ação conjunta com a Claro (convergência de fixo para móvel, absorvendo 10 milhões de usuários Claro, Net e Vésper) (EMBRATEL, 2004g).

Organograma - EMBRATEL



Figura 2 – Estrutura Organizacional.

Fonte: Embratel, 2005



Os elementos identitários, definidos como sendo a base da cultura Embratel são (EMBRATEL, 2004):

1) Visão - ser a provedora de serviços de comunicação preferida pelos clientes empresariais e residenciais, pela confiabilidade de seus serviços, comprometimento, inovação e valor de suas soluções, alto desempenho de seus profissionais, confiança em sua marca e abrangência nacional e internacional, assegurando a criação de valor para seus clientes, acionistas e empregados.

2) Valores - foco no resultado, senso de urgência, velocidade e agilidade; coordenação e trabalho em equipe, confiança, respeito e ética, proatividade, comprometimento e responsabilidade, criatividade, atitude positiva, aceitar riscos calculados e excelência.

3) Missão - garantir a liderança, no mercado empresarial brasileiro, de dados e voz, atendendo, também, ao mercado residencial, expandindo, seletivamente, para outros nichos de mercados, no Brasil e América do Sul.

4) Negócio - prestação de serviços de longa distância, em telefonia e dados; provedora de dados, internet e imagem.

O modelo de gestão atual se diferencia do anterior pela visão de longo prazo e foco na estratégia, o que vem exigir do profissional Embratel uma atuação empreendedora de “dono do negócio”, empoderado para entregar resultados de qualidade, conforme demandado pelo cliente, em tempo e custos compatíveis, assumindo riscos e responsabilidades (BONILAURI; KARAN, 2004).

A gestão de recursos humanos na Embratel também precisou se ajustar à nova fase. O modelo de educação corporativa migrou para uma proposta de atuar junto às estratégias organizacionais, com ações de formação e capacitação voltadas aos resultados do negócio. (EMBRATEL, 2004g).

5.3 A gestão de recursos humanos

A diretoria executiva de RH reporta-se à presidência da Embratel e compreende 6 gerências, responsáveis pela estratégia e operacionalização dos diversos sistemas que compõem a gestão de recursos humanos: a) planejamento; b) compensação e seleção; c) saúde e bem-estar; d) relações de trabalho e comunicação interna; e) administração de pessoal; f) desenvolvimento de RH (EMBRATEL, 2004f) (figura 3).

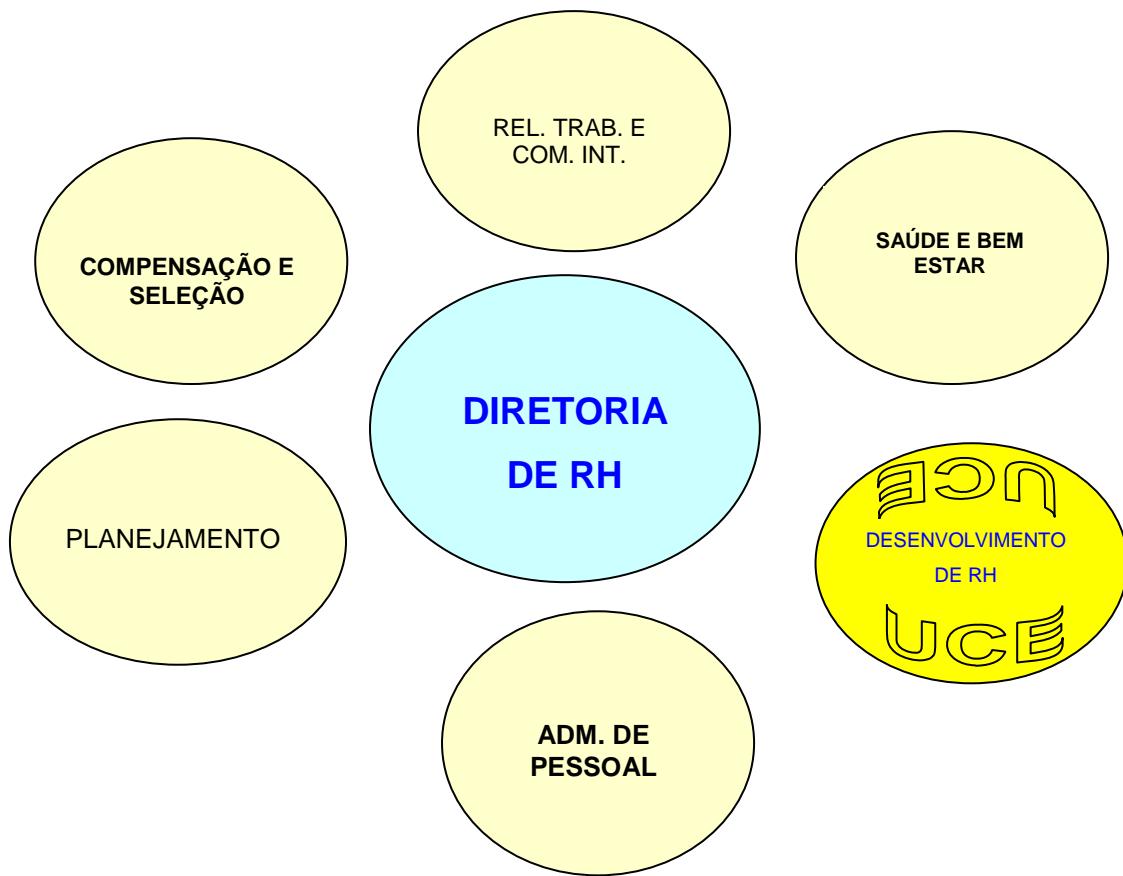


Figura 3 – Estrutura organizacional de RH

Fonte: Embratel (2004f).

A gestão de recursos humanos tem como *missão* estimular e desenvolver as pessoas, atuando como área consultora e facilitadora da função recursos humanos,

embasada no princípio de valorização humana, associado ao sucesso da organização.

Sua visão está explicitada em tornar a função recursos humanos, da Embratel, reconhecida como referência em gestão de pessoas. Tem como *objetivos* atrair, engajar, motivar, integrar e reter pessoas, de forma alinhada aos direcionamentos estratégicos da Empresa, contribuindo para o alcance de seus resultados.

As políticas de recursos humanos enfatizam o provimento, remuneração, saúde, desenvolvimento, comunicação interna, responsabilidade social e desligamento. Sua estrutura corporativa, como mostra a Tabela 1, está sediada na matriz, no Rio de Janeiro, de onde emanam todas as diretrizes e políticas corporativas executadas por células de recursos humanos, presentes nas unidades regionais. De forma detalhada, seguem-se as gerências referenciadas (EMBRATEL, 2005b):

Área	Qde.
1. Diretoria de RH	02
2. Gerência de Planejamento	05
3. Gerência de Compensação e seleção	08
4. Gerência de Desenvolvimento de RH	16
5. Gerência de Saúde e Bem Estar	15
6. Gerência de Rel. do Trabalho e Comunicação	09
7. Gerência de Administração de Pessoal	25
Total	80

Tabela 1– Efetivo da área de recursos humanos

Fonte: Embratel, 2005b.

Gerência de planejamento de recursos humanos

A gerência de planejamento de RH é responsável pelo acompanhamento e definição dos macroprojetos da área, alinhados ao planejamento estratégico da organização. O foco é estabelecer o desenho de toda a estrutura quantitativa, física

e financeira, da Embratel, definindo suas atribuições. O quantitativo físico atende aos objetivos de cada área; o quantitativo financeiro existe em função do perfil dos profissionais e o valor de mercado. Esta gerência controla todo o orçamento relativo ao efetivo da Embrapar.

Gerência de compensação e seleção

A gerência de compensação e seleção estabelece a gestão de benefícios e remuneração da empresa; realiza o processo de provimento, interno ou externo, e gerencia o programa de gestão de desempenho da organização, articulando-se com carreira e desenvolvimento de pessoas.

Gerência de saúde e bem estar

A gerência de saúde e bem estar responde pela modelagem de saúde preventiva para o empregado, realizando campanhas de conscientização aos empregados: preservação de meio ambiente, caminhadas, corridas, programas de voluntariado e ações para melhoria da qualidade de vida. Vale destacar a criação da Fit21, uma academia de ginástica dentro da empresa, da qual os empregados se utilizam em horário de melhor conveniência e sob orientação médica. A academia oferece, também, sessões em *shiatsu* e relaxamento.

Gerência de relações de trabalho e comunicação interna

A gerência de relações de trabalho e comunicação interna assessorá as diversas áreas da organização, no sentido de intervir, preventivamente, junto aos gestores, para evitar e/ou gerenciar questões jurídico-trabalhistas. Gerencia todo o processo de acordo coletivo e participação em resultados, e a comunicação interna junto aos empregados, como elemento de importância estratégica, a fim de garantir a transparência e a agilidade da informação.

Gerência de administração de pessoal

A gerência de administração de pessoal se responsabiliza pela infra-estrutura operacional, compreendendo a supervisão de operações e os procedimentos de pessoal (cadastro de pessoal, admissão e demissão, controle, subsistema de folha de pagamento, serviços terceirizados e temporários), e uma supervisão de normas e sistemas (elaboração de guias e práticas).

Gerência de desenvolvimento de recursos humanos

A gerência de desenvolvimento de RH (GDRH) é o *locus* em que se concentra o foco deste estudo, a universidade corporativa Embratel (UCE). A gestão, modelagem e controle das ações de desenvolvimento da UCE são realizadas pela GDRH, que também vem respondendo pela elaboração do projeto de gestão por competências, iniciado em 2004, e com previsão de conclusão em 2005.

A GDRH comprehende as divisões de: 1) programas Corporativos, responsável pela escola de gerenciamento, com elaboração de cursos voltados à gestão estratégica do negócio, além de parcerias, de uma forma geral, com instituições de ensino superior e entidades de prestação de serviços educacionais; 2) tecnologia - responsável pela escola de tecnologia e treinamentos contratuais; 3) formação - responsável pela respectiva escola, detalhada em tópico adiante; 4) centro avançado de educação permanente, espaço físico e virtual responsável pela disseminação da cultura geral e do autodesenvolvimento na empresa; 5) carreira e sucessão, responsável pela elaboração do modelo de gestão por competências e carreira; e 6) suporte à gestão: responsável pela infraestrutura e planejamento integrado das ações da área.

A unidade de negócios da Embratel, em Fortaleza, também objeto de estudo deste trabalho funciona como apoio à gestão e aos negócios, contando com cerca de 170 empregados, dentre próprios e terceirizados. A estrutura de recursos humanos dessa unidade conta apenas com 1 representante, que se reporta hierarquicamente à gerência de suporte regional e, em nível funcional, à área corporativa de recursos humanos. Apresenta como atribuições funções relativas aos

demais processos de recursos humanos: coordenar, conduzir, orientar e acompanhar empregados, projetos e processos internos.

Do ponto de vista estratégico, todas as definições relativas ao processo recursos humanos, incluindo a educação corporativa, são originadas na matriz, via diretoria executiva e suas gerências. Por outro lado, existe uma descentralização no sentido de a estrutura de recursos humanos ter certa autonomia para adaptar, negociar soluções locais e, de fato, poder oferecer ações mais adequadas às necessidades dos empregados da unidade.

Após esta descrição da estrutura de RH, a seção seguinte mostra a trajetória e os momentos marcantes da educação corporativa, a fim de contextualizar a motivação pela implantação da universidade corporativa.

5.4 Um histórico da educação corporativa

Compreendendo a educação corporativa como um sistema que cuida da formação, capacitação e desenvolvimento dos profissionais, sejam internos, sejam da cadeia de valor da empresa (BRANDÃO, 2004), esta seção detalha a evolução desse processo na Embratel.

A história da educação corporativa da Embratel confunde-se com a própria história da empresa, tendo passado por três momentos determinantes quanto à sua missão, fazendo-se interesse deste estudo para uma melhor compreensão de seu momento atual:

- 1) 1965 a 1972 – foco na implantação do negócio;
- 2) 1972 a 1998 – foco na evolução tecnológica;
- 3) 1998 aos dias atuais – privatização e foco no alinhamento estratégico.

De 1965 a 1972 – foco na implantação do negócio

Em 1965, a Embratel nasceu com vários desafios, ou seja, a abrangência nacional e a dispersão geográfica, agrupados pela carência de técnicos preparados para o setor de telecomunicações.

Nos primeiros anos, dispunha de um quadro reduzido de técnicos. Antes mesmo de sua constituição, foi formado um grupo de 15 profissionais, provenientes da Petrobrás, incumbidos de recrutar engenheiros de outras instituições. Com o objetivo de viabilizar suas atividades e montar um quadro adequado para o primeiro momento, a firma contratou técnicos estrangeiros e admitiu engenheiros recém-formados.

A reduzida disponibilidade de pessoal só foi sanada com o decorrer dos anos, dentro de uma política de formação e capacitação de um quadro interno. A estratégia utilizada foi iniciar uma articulação com instituições de ensino médio e superior, para estruturar cursos visando à formação de profissionais para suprir o emergente mercado de trabalho (EMBRATEL, 1998).

Percebe-se então, que esse momento foi caracterizado pela relação de influência com o ambiente educacional e a formação intensa de profissionais. O modelo de capacitação até então era uma função independente, dentro de uma gestão centralizada, mas com representação descentralizada nas unidades.

A partir de 1970, valendo-se também de seu aparato tecnológico como estratégia para capacitar o maior número de pessoas, considerando a ampla dispersão geográfica, a Embratel investiu na metodologia de ensino à distância (EMBRATEL, 1998).

De 1972 a 1998 – foco na evolução tecnológica

O segundo momento, a partir de 1972 foi marcado por uma crescente sofisticação tecnológica do setor de telecomunicações, o que levou a Embratel a implementar políticas voltadas para o desenvolvimento de seus recursos humanos (EMBRATEL, 1998).

Deparando-se como uma situação de assimetria entre a expansão técnica do setor e a formação de pessoal a ele destinada, a empresa viu-se obrigada a dar maior ênfase à capacitação e treinamento de seu pessoal técnico de nível médio, tendo em vista constituir mão-de-obra altamente qualificada, para execução dos serviços, caracterizando-se, fortemente, por uma cultura técnica, e no modelo de empresa-escola (EMBRATEL, 1998).

Dentro dessa perspectiva, em 1974, a Embratel expandiu seu centro de treinamento, ao qual também se juntaram os órgãos de relações e o de programação e avaliação, integrando assim todas as atividades relativas ao desenvolvimento de recursos humanos.

Em 1975, o número de cursos oferecidos dentro das atividades regulares de treinamento superou, em cerca de 100%, o de 1973, totalizando, entre as áreas técnico-operacional, técnico-administrativo e gerencial, 213 cursos, com 2.792 participantes. Esse incremento se fez sentir até o final do período, tendo sido oferecidos, em 1979, cerca de 350 atividades de treinamento, entre cursos e seminários, das quais participaram aproximadamente 4.000 treinados, como ilustra a tabela 2 (EMBRATEL, 1998).

Ano	1973	1975	1979
Cursos	110	213	350
Participantes	1.396	2.792	4.000
Efetivo	5.827	6.767	8.752

Tabela 2 - Evolução das atividades de desenvolvimento

Fonte: Embratel (1998).

No período de 1980 a 1984, o quadro de recursos humanos permaneceu como um dos principais focos de preocupação da alta gestão, tendo em vista, sobretudo, o desenvolvimento técnico e o aperfeiçoamento do corpo de empregados. Para dar conta da crescente demanda por serviços de telecomunicações no país e manter, em nível elevado os padrões de qualidade e execução na execução dos serviços prestados, a empresa apresentou crescimento contínuo, passando de 9.393 empregados, em 1980, para 12.687, em 1989, com um aumento de 30% em seu quadro de empregados (EMBRATEL, 1998).

Durante o período 1980-1989, a Embratel concentrou seus programas de treinamento na área de informática, sendo oferecidas cerca de 600 atividades de treinamento, reunindo, aproximadamente, 90% do efetivo, a cada ano.

Merece destaque a experiência inédita, iniciada em 1982, denominada Projeto Ciranda – primeira comunidade teleinformatizada do Brasil, constituindo-se esta a gênese da internet no Brasil. A partir de uma rede de microcomputadores interligados a um computador central, o Projeto Ciranda era integrado por empregados da Embratel e seus dependentes, sendo intensamente utilizado para troca de mensagens e acesso de softwares (EMBRATEL, 1998).

A Embratel chegou à década de 90 tendo incorporado aos seus sistemas de telecomunicações as mais modernas tecnologias, geradas nos países de primeiro mundo. De um modo geral, os serviços prestados pela empresa, até 1994, apresentaram um quadro significativo de expansão. No entanto, seu efetivo sofreu uma discreta contração, entre 1990 e 1992, caindo, de 11.595 para 11.049, mas, nos anos seguintes, consegue atingir um total de 11.113, em 1994 (tabela 3) (EMBRATEL, 1998):

Efetivo / Ano	1980	1989	1990	1992	1994
Quantidade	9.393	12.687	11.595	11.049	11.113

Tabela 3 – Evolução do efetivo.

Fonte: Embratel (1998)..

A função desenvolvimento se manteve independente numa gestão centralizada, utilizando metodologias não convencionais de ensino, como TV e redes informatizadas. As ações de treinamento se voltavam, basicamente, para a reciclagem de pessoal, com apreensão de novos conhecimentos, caracterizadas por baixo *turnover*. Destacaram-se: a digitalização de processos e desenvolvimento de sistemas próprios da área, dentre os quais o STR (Sistema de Treinamento) (EMBRATEL, 1998).

No ano de 1995, indefinições pairando sobre o processo de privatização estimularam os esforços que vinham sendo desenvolvidos pela Embratel no preparo

de seus recursos humanos, e na modernização dos processos comerciais e operacionais (EMBRATEL, 1998).

Em 1996 a empresa iniciou um processo de reengenharia, visando a atuação num mercado competitivo. Contratou uma consultoria para executar, em parceria com uma equipe interna da própria Embratel, um programa de revisão dos processos-chave. Paralelamente, desenvolveu o Programa Embratel de Qualidade, cujo objetivo foi disseminar práticas de qualidade empresarial adotadas pelas melhores empresas do mundo, com base nos critérios do Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ) (EMBRATEL, 1998).

Visando a preparação do quadro de empregados para a privatização, foi lançado, em 1997, o programa interno *Embratel Atende Você*, destinado a motivar e mobilizar o pessoal, para não apenas participar, mas se tornarem agentes da mudança de foco da empresa (EMBRATEL, 1998).

O ano de 1996 mereceu destaque especial na história da Embratel; surgiu o Centro Avançado de Educação Corporativa (CAEP), como um veículo de disseminação da cultura da empresa e de treinamento dos funcionários espalhados por suas principais unidades, em todo o país. A dimensão nacional da Embratel e o próprio caráter de seu negócio - tecnologia e comunicação - fizeram com que a empresa escolhesse o ensino a distância para treinar suas equipes. Esta dinâmica é detalhada na seção que aborda o modelo Universidade Corporativa Embratel (BONILAURI; KARAN, 2004).

As ações de desenvolvimento produziram, em 1997, 40 mil treinamentos, predominantemente voltados para programas de qualidade, tecnologias de serviços e de capacitação e habilitação em vendas. Essa intensa focalização, com o objetivo de preparar as pessoas para as demandas do processo de privatização, alcançou 89,82% dos empregados, um índice recorde na história da empresa.

De 1998 a 2004 - Privatização e foco no alinhamento estratégico

Com a privatização, em 1998, a empresa passou à consolidação da mudança da cultura técnica para a cultura de negócio. Essa mudança deu-se através da

estratégia do desenvolvimento continuado, apropriado por um quadro funcional que, na época, era de aproximadamente 60% com escolaridade superior, sendo um elemento que facilitou o processo de evolução do modelo de educação corporativa na Embratel (EMBRATEL, 1998).

O ponto principal para a mudança de cultura centralizou as pessoas, iniciando pela figura do gestor da organização. O gestor, agora, ao invés de trabalhar em função de expandir a infra-estrutura da empresa, ele passaria a trabalhar em função dos clientes, e num escopo maior, tanto interna, como externamente. Esse gestor agora seria mais pressionado em termos de resultados. Logo, teria que aumentar a consciência de sua responsabilidade e adotar uma postura mais agressiva, mais empreendedora, de “dono” do negócio mesmo (PINCHOT, 1985).

O contexto Embratel, caracterizado basicamente pelo processo de pós-privatização, focalizou no alinhamento estratégico, fazendo com que a área de Recursos Humanos tivesse uma atuação mais estratégica. Através da UCE voltou suas ações para o atendimento dos objetivos empresariais estabelecidos e aprovados pela alta gestão (EMBRATEL, 2004c).

Com base nesse foco, foram desenvolvidas ações de capacitação e desenvolvimento, surgindo assim, os programas mais estratégicos e um redimensionamento das metodologias de aprendizagem. Em 1999, a Embratel investiu no *e-learning*, metodologia de ensino a distância, com o objetivo de levar, rapidamente, ao maior número possível de empregados, o conhecimento, a um custo bem menor. Esta metodologia de aprendizado, através da internet, veio possibilitar à Embratel uma referência no mercado, conquistando o Prêmio E-learning Brasil nos anos de 2002, 2003 e 2004.

Todas as ações de recursos humanos se propuseram, então, a um alinhamento com as estratégias organizacionais, simultaneamente, em função de uma mudança radical de cenário. A mudança de comportamento tinha de ser rápida e eficaz. Por isso, ocorreram várias ações, no sentido de que a área de gestão de recursos humanos respondesse rapidamente às pressões que o cenário conjuntural impunha à Embratel. Um exemplo disso foi a realização do MBA em Gestão Empreendedora, iniciado em 2002, elaborado em parceria com universidades. Teve

como objetivo preparar as lideranças para uma atuação mais intra-empreendedora em suas áreas, como se estivessem assumindo seu próprio negócio (EMBRATEL, 2005c)

A Universidade Corporativa Embratel (UCE) surgiu em 2002 para atender o contexto ao qual a Embratel precisava se adaptar. Suas características e particularidades são detalhadas na próxima seção.

5.5 A Universidade Corporativa

A universidade corporativa da Embratel (UCE) foi lançada oficialmente em 27 de setembro de 2002, gerada pela necessidade de empreender um novo formato de educação profissional, tendo como **missão** garantir o desenvolvimento das competências, em todos os níveis e áreas da empresa. Sua **visão** expressa o reconhecimento como centro de excelência para o desenvolvimento das competências dos talentos da Embratel, agindo como ferramenta de apoio à gestão, alavancando os resultados da organização.

A UCE tem como **objetivos**: a) tornar-se instrumento eficaz de apoio à gestão e ao conhecimento; b) agregar valor às estratégias da empresa; c) disseminar valores e propósitos; d) aumentar a qualificação humana e profissional; e) promover o crescimento do capital intelectual dos colaboradores, como um diferencial competitivo; f) orientar programas internos, rumo à melhoria de resultados (EMBRATEL, 2002a).

Segundo a gerente, a UCE foi inspirada nos modelos de Jeanne Meister (1999) e da Profa. Marisa Éboli (1999). A Embratel optou pela contribuição dessas duas bases conceituais.

A UCE atende somente seus empregados. Eventualmente capacita equipes de fornecedores, no caso dos agentes de negócios, contratados para vender seus produtos e serviços. Nessa capacitação, de natureza contratual, os agentes de negócio recebem orientações técnicas sobre o *portfólio* de produtos e serviços da Embratel, e de cunho comportamental nas atividades de assistência técnica e vendas.

Alinhado à visão de Bonilauri (2004), a UCE se propõe ser um processo que integra as dimensões desenvolvimento e carreira, tendo como eixo principal as competências definidas como essenciais à Embratel. A UCE participa da construção do modelo de gestão da empresa, utilizando-se das premissas de competências, comportando os seguintes objetivos:

- 1) proporcionar aos empregados visibilidade das trajetórias de carreira e das oportunidades de desenvolvimento profissional correlatas;
- 2) aumentar o nível de retenção dos profissionais;
- 3)identificar posições estratégicas e requisitos de desempenho promovendo o desenvolvimento de profissionais, para que sejam viabilizados, em médio e longo prazo;
- 4) Estimular atitudes da parte dos gestores e profissionais, orientadas pelo comprometimento com o alto desempenho, através da atuação como mentor de pessoas, para os primeiros, e com autogestor de crescimento em carreira para os demais.

Conseqüentemente, todo esse sistema tem como propósito integrar-se à gestão de recursos humanos em seus processos de recrutamento e seleção, planejamento da força de trabalho, desenvolvimento, compensação e gestão do desempenho.

O processo de gestão do desempenho é o guarda-chuva da gestão de recursos humanos, pois sua redefinição em 2002 focalizou no reforço da cultura de resultados, aumento dos resultados, valorização das pessoas, alinhamento do desempenho individual e de grupo com os objetivos empresariais, o incentivo ao desenvolvimento alinhado aos negócios e o estímulo ao autodesenvolvimento, como ilustra a figura 4.

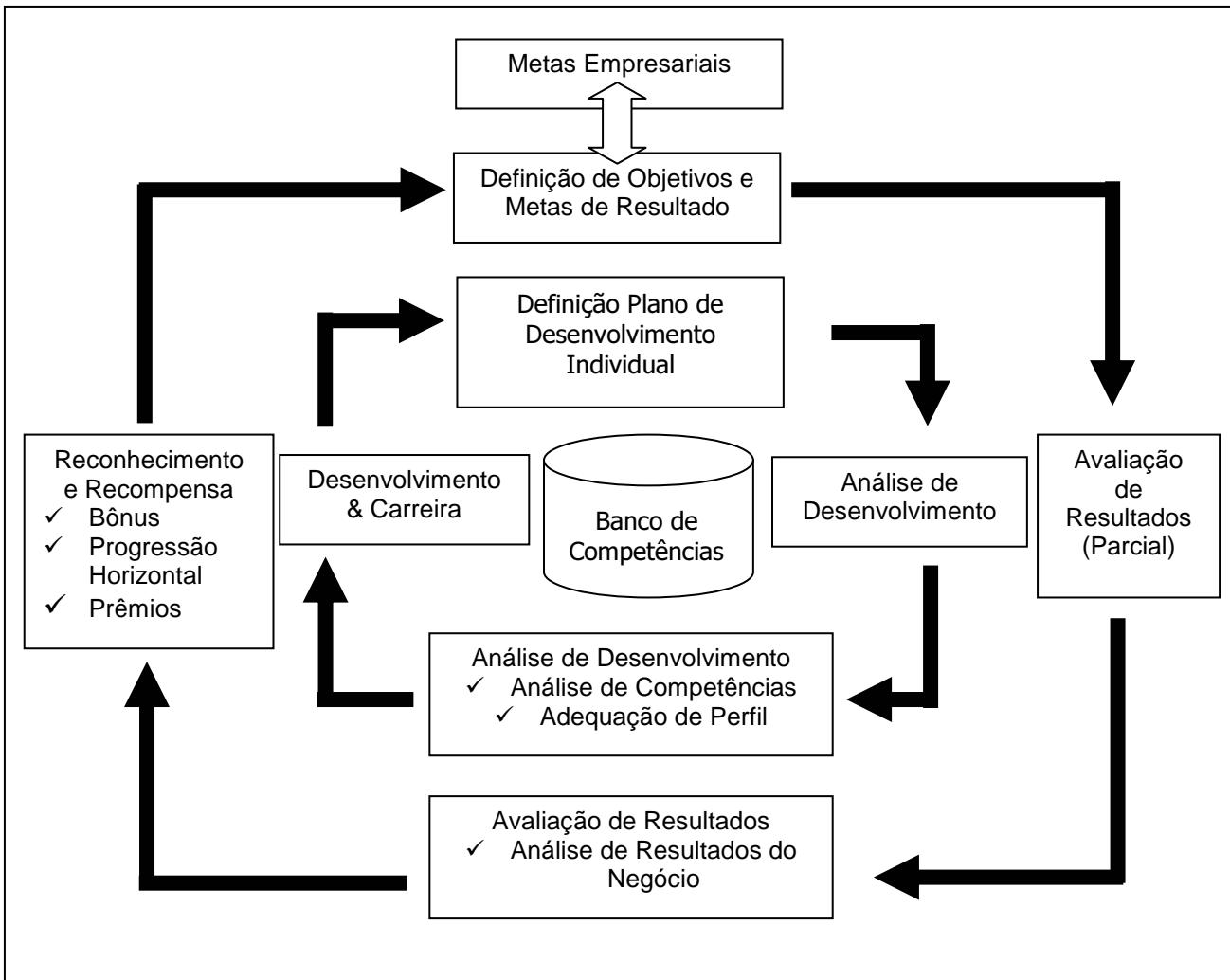


Figura 4 - Modelo de gestão do desempenho.

Fonte: Embratel (2002c).

A UCE é **estruturada** por um Conselho Consultivo, uma equipe técnica e unidades de serviços. No *Conselho Consultivo* estão representantes de várias áreas da empresa que decidem os conteúdos de cada escola (eixo educacional), e têm como responsabilidade orientar o plano educacional da universidade, mantendo o alinhamento dos programas de acordo com as estratégias de negócios da Embratel.

A *equipe técnica*, constituída de consultores seniores é responsável pelas escolas de negócios, sendo apoiados por um quadro de analistas, totalizando 16 empregados. Ainda sob essa estrutura foi desenvolvido todo um arcabouço tecnológico que dá o suporte ao processo da UCE, e funciona como *unidades de serviços*: o corpo docente (parceiros internos e externos), o portal corporativo ou campus virtual, o SLM e o CAEP, conforme é mostrado na figura 5:

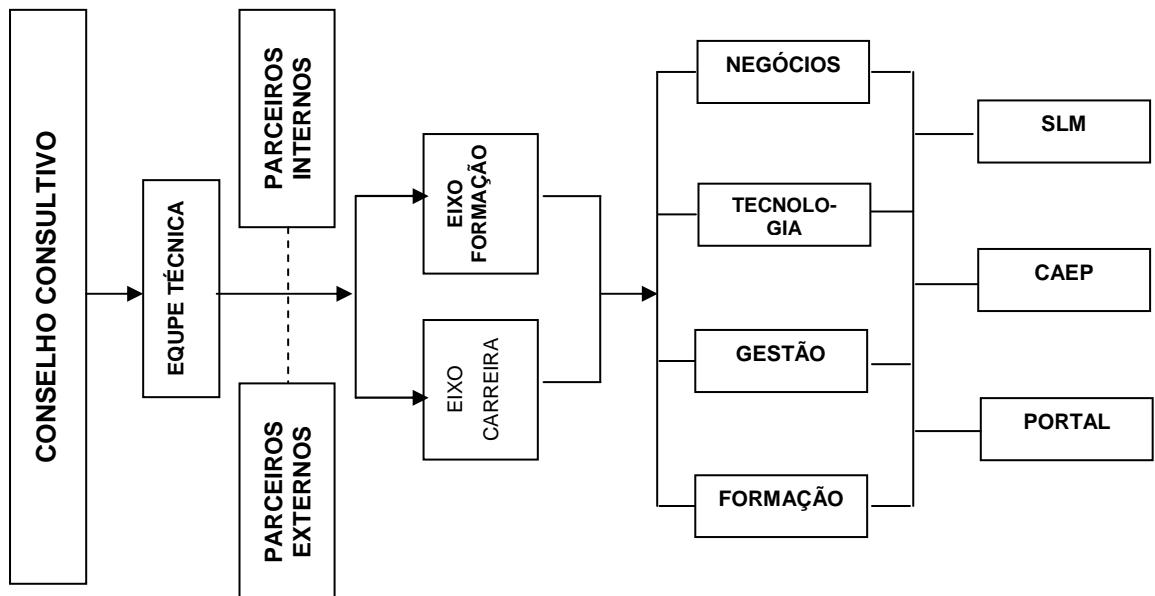


Figura 5 – Estrutura organizacional da UCE.

Fonte: Embratel: Relatório Normativo UCE (2002).

A UCE não dispõe de um *corpo docente* fixo para ministrar seus diferentes cursos. Os programas podem ser ministrados por profissionais docentes, internos e externos. Os facilitadores externos são profissionais reconhecidos nas áreas em que atuam e, preferencialmente, com vivência de docência em instituições de nível superior, enquanto que os docentes internos são profissionais reconhecidos em suas áreas de negócios, sejam eles gestores ou especialistas. Como critérios utilizados para a seleção do profissional docente interno, são considerados o alinhamento com o perfil solicitado e uma apresentação didática, não se configurando isto como certificação. A atuação e liberação do empregado como docente interno é realizada por meio de solicitação da gerência de desenvolvimento ao gestor do empregado solicitado, definindo o prazo de planejamento e a execução da capacitação.

O Centro Avançado de Educação Permanente (CAEP) foi criado em 1996, quando a Embratel optou pela educação a distância. Foi capaz de levar o

conhecimento a todos os empregados, espalhados nas unidades pelo país, e representa a gênese da UCE, funcionando, atualmente, como uma unidade de serviços e modelo de incentivo ao autodesenvolvimento, voltado para empregados e estagiários. Oferece acesso, via intranet, ao acervo da empresa. Seus serviços compreendem pesquisa e consulta, clippings, jornal mural, varal cultural, novidades e informações generalizadas na área de telecomunicações.

De acordo com Bonilauri (2004, p.165), “o CAEP é o espaço que melhor traduz a prioridade que a empresa dá ao autodesenvolvimento”. É opção do empregado participar, e oferece diariamente, programação presencial e virtual diversificada: oficinas de informática, cursos de língua estrangeira, aulas de xadrez e mitologia grega.

O CAEP é operacionalizado pelo *software Saba (SLM)* e por uma equipe especializada em: a) prestar serviços de assessoria local e a distância, para todos os empregados; b) realizar acompanhamento e gerenciamento das ações; c) realizar manutenção, atendimento e acompanhamento de ações do tipo oficinas de aprendizagem, consultas, infraestrutura de sala de aula.

A gerente da UCE reitera que, em seu formato virtual, o CAEP é, atualmente, o segundo *site* de recursos humanos mais visitado na intranet, chegando a 30 mil acessos por mês. São consultas diárias à programação, pedidos de textos e leitura de resumos. O acervo compõe-se de mais de 16 mil títulos, entre livros, fitas VHS (programas gerados pela própria TV executiva), *cd roms*, trabalhos conclusivos de cursos de pós-graduação, defendidos por empregados, normas técnicas, revistas especializadas em diversas áreas do conhecimento e de interesse do negócio da empresa.

A UCE conta com o software gerenciador *Saba Learning (LMS)*, uma plataforma tecnológica que funciona como um campus virtual, acessível tanto no ambiente de trabalho como fora dele. O *Portal UCE*, como é chamado, oferece todo o *portfólio* de cursos e produtos, além de, simultaneamente, gerenciar atividades decorrentes desse portfólio: seleção de cursos, inscrições em turmas, autorizações de gestores para cursos, entre outras atividades.

O portal da UCE disponibiliza o *e-learning*, através de cursos “de prateleira” e “sob medida”, em parceria com consultorias como Harvard ManageMentor e o Instituto Marco Aurélio Viana.

O Saba possui interfaces com os sistemas de cadastro de pessoal, SAP financeiro e sistema de gestão de desempenho, tendo as competências como premissas. É com base nas limitações de competências de cada empregado que o próprio sistema elenca um plano de desenvolvimento individual, com base no próprio portfólio de ações de desenvolvimento (seja através de cursos presenciais ou à distância, ou por meio de várias outras possibilidades metodológicas), correspondentes às lacunas de desempenho existentes em cada empregado.

Como afirma um dos consultores da UCE, “o Saba, na verdade, é quase um ERP (Sistema Integrado de Gestão) de RH, ou seja, ele faz a gestão de toda a capacitação da organização”. O Saba tem conexão com o cadastro da empresa, com o sistema financeiro-contábil, a fim de que o gestor e a área de desenvolvimento tenham um retrato de tudo que é feito, para quem é feito e de como é feito, quanto custa e em como está sendo avaliado o resultado de cada ação.

O Saba é, portanto, um software de gestão de recursos humanos, orientado, também, para a gestão do desempenho, subsidiando decisões importantes de gerenciamento em premissas de competências, assumindo, uma estratégia tecnológica.

Para Meister (1999), a definição de uma estratégia tecnológica é um dos componentes fundamentais para a implementação de uma universidade corporativa. Sua aplicação, na prática, é algo recente e, portanto, pouco dominado pelas organizações. No caso da Embratel, as práticas de educação a distância, proporcionadas pelo portal da UCE têm sido disponibilizadas intensivamente. A idéia central é a de que este tipo de recurso proporcione acesso à capacitação de um número maior de empregados, respeitando o ritmo de aprendizagem e as necessidades individuais de cada um.

No que se refere ao **modelo de educação**, a proposta da UCE é se alicerçar no construtivismo, considerando três fatores: a) o público sujeito da aprendizagem;

b) os meios de ensino (características técnicas); c) conteúdo (linguagem e formato). A conjugação desses fatores define a metodologia a ser aplicada e o objetivo a ser alcançado.

Esse modelo de educação permite acompanhar o indivíduo durante toda a sua permanência na organização, nas dimensões :

a) dimensão de formação – destina-se a prover as competências de base, de modo que se garanta a realização de um plano de sucessão da empresa. Todas as ações de desenvolvimento estão associadas ao planejamento dos recursos humanos, ou seja, a Embratel fornece a qualificação necessária, para levar a organização de um patamar a outro mais elevado de desempenho.

Nessa dimensão, os cursos oferecidos, sejam de graduação, pós-graduação, MBAs ou extensão, devem estar de acordo com as políticas de desenvolvimento de recursos humanos.

b) dimensão de carreira – abrange as oportunidades de autodesenvolvimento do empregado, sua vontade de se sobressair e evoluir dentro da organização. Considera que, tanto a organização como o indivíduo, têm seus objetivos. A organização atua como facilitadora da autogestão de carreira.

Com base nessas dimensões, a UCE configura-se em **Escolas**, organizadas pelos eixos do negócio Embratel, com o propósito de desenvolver as competências necessárias. Cada escola tem um público-alvo, de área específica, e define seu currículo, ou seja, o conjunto de programas articulados para o desenvolvimento das habilidades, conhecimento e atitudes necessários ao desempenho das funções específicas de cada área, quais sejam:

Escola de gerenciamento

Foi a primeira escola a integrar a UCE. Desenvolve competências de gestão de pessoas, recursos financeiros e materiais e de processos. Destinada à formação

dos gestores da Embratel, conta com vários produtos, entre seminários, palestras, cursos, material bibliográfico, MBAs e mestrados profissionais, incentivados e financiados em instituições externas ou na própria empresa.

Oferece cursos nas temáticas gestão empresarial, compras, finanças e controle, gestão de pessoas, governança corporativa, informática, assessoria jurídica e regulatórios, logística, qualidade e produtividade.

A escola de gerenciamento dissemina conhecimentos que têm como base competências críticas para os gestores, tais como gestão de mudanças, comunicação e diálogo, processo decisório, desenvolvimento de pessoas, *empowerment*, lidar com simultaneidade, *networking* e visão estratégica.

Um dos cursos que constam na lista da escola de gestão é o MBA em Gestão Empreendedora, elaborado entre 1999 e 2001, realizado, primeiramente, em parceria com a UFRJ em 2002 e, depois em 2003, com a Escola Superior de Propaganda e Publicidade (ESPM).

O conteúdo do MBA se estruturou a partir de três grandes blocos de disciplinas, representados graficamente na figura 6, para melhor compreensão (EMBRATEL,2002b).

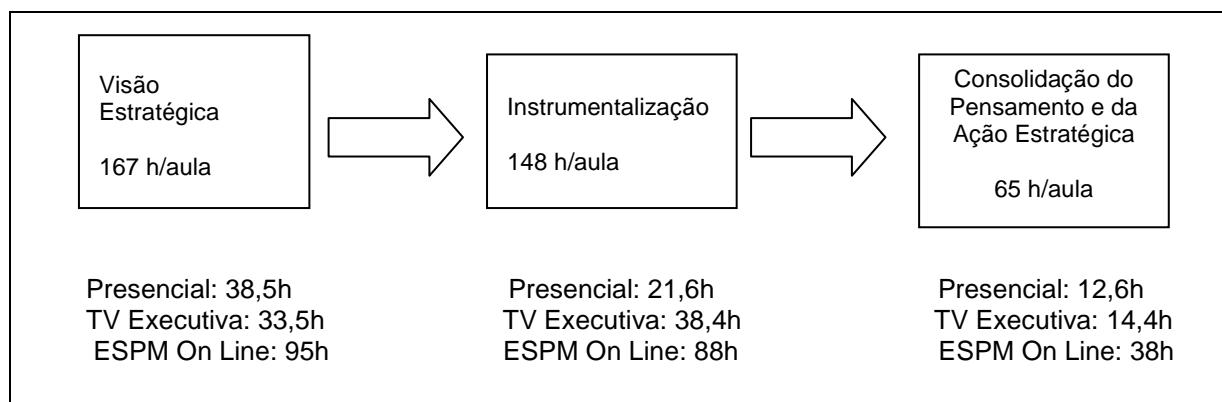


Figura 6 – Conteúdo MBA Gestão empreendedora

Fonte: Embratel (2002b).

O bloco “Visão Estratégica” se propõe a ajudar o participante a compreender a inserção estratégica da Embratel no cenário atual, ajudando-o a desenvolver uma postura empreendedora, para lidar com este cenário, criando o diferencial competitivo próprio dos agentes de mudança da Organização. As disciplinas deste módulo são: 1) Empreendedorismo, 2) Ambiente Empresarial, 3) Estratégias Empresariais, 4) Modelos Organizacionais, 5) Aspectos Humanos e 6) Plano de Negócio.

O segundo bloco, “Instrumentalização”, fornece ferramentas necessárias à concretização da visão empreendedora. É um módulo instrumental e mobilizando as seguintes disciplinas: 7) Marketing Empreendedor, 8) Gerência de Produtos e Serviços, 9) Comunicação Empresarial, 10) Identificação de Oportunidades, 11) Finanças, 12) Jogos de Negócio e 13) Plano de Negócio.

O terceiro bloco, “Consolidação do Pensamento e da Ação Estratégica”, dá ao participante a ênfase para a conclusão do plano de negócios. Neste momento, as disciplinas programadas servem de apoio à conclusão do projeto conforme, o padrão de qualidade desejado para sua ação na Embratel. São elas: 14) Sistema de Inteligência Competitiva (SIC), 15) Instrumentos de Controle e Avaliação de Performance, e 16) Apresentação dos Trabalhos.

Outro produto semelhante foi concebido e executado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ): o curso de extensão em Logística da Informação, caracterizado como curso “sob medida”, ou seja, adequado às necessidades da organização.

Escola de tecnologia

A Escola de Tecnologia suporta as necessidades de conhecimentos na “indústria telecomunicações” e as características do negócio Embratel. Disponibiliza os conteúdos básicos de sua “indústria”, ou seja, a competência organizacional para projetos de soluções em telecomunicações e teleinformática.

A escola oferece um currículo denso, nas temáticas telecomunicações, tecnologia da informação, planejamento de engenharia e gestão da planta.

Escola de negócio

Esta escola tem como público específico os profissionais das áreas de Marketing e Vendas, disponibilizando conteúdos relacionados à competência organizacional de relacionamento com o mercado e com os clientes, especialmente marketing, vendas, inteligência competitiva e estratégia.

Nesse segmento, predominam os cursos *on line*, que possibilitam a força de vendas e de terceiros, operando o dia-a-dia junto aos clientes. Seus cursos abrangem as áreas de inteligência empresarial, marketing e serviços, planejamento empresarial e vendas.

Escola de formação

Na base da universidade, encontra-se a escola de formação, que garante a movimentação dos profissionais e a renovação planejada da força de trabalho, interna ou externa. Disponibiliza conteúdos fundamentais, disponíveis nos ambientes acadêmicos e empresariais, orientados pelo planejamento de mão-de-obra e correlatas expectativas de desempenho e de requisito de acesso.

Ali se encontram todos os programas de interesse corporativo que suportam os desafios inaugurais da organização. Fazem parte da escola de formação os programas: conexão 21, o programa de integração de novos empregados; programa de estágio, programa de estágio para empregados, programas de graduação e pós-graduação e programa de idiomas.

Vale destacar o Programa Conexão 21 de socialização de novos empregados, em que o agente integrador é o gestor ou pessoa por ele designada. Realiza-se sob o formato virtual de simulação de uma viagem, em seis etapas: apresentação do programa, informações sobre a empresa, o papel do novo empregado na empresa, importância da comunicação na organização, orientações e “dicas” para estudo, crescimento e desenvolvimento profissional.

O currículo básico das UCs, deve para Meister (1999) promover o desenvolvimento dos funcionários em três grandes áreas, denominadas como os

Cs: cidadania, contexto e competências. Esse currículo é um dos fatores que distingue as universidades corporativas dos tradicionais centros de T&D.

Nesse sentido, a Embratel contempla em seu currículo, escolas voltadas para o treinamento formal dos funcionários, em todos os níveis, considerando respectivamente as três competências.

Na opinião da gerente da UCE, a visão de educação, para a empresa, não é apenas uma questão de atrelar conhecimento aplicado a trabalho, mas também de gerar uma postura crítica, desenvolvendo um homem crítico, capaz de atuar em ambiente competitivo. O incentivo ao autodesenvolvimento também é foco do modelo de educação, na medida em que esse trabalhador percebe a necessidade de garantir um nível de empregabilidade, interno e externo. O foco da universidade corporativa é, através do desenvolvimento de pessoas, elevar o patamar de competitividade da empresa.

O *portfólio* da UCE contém títulos de cursos e de produtos variados. Considera-se como curso, as atividades planejadas no tempo e no espaço, produtos materiais diversos, para acesso sem obrigatoriedade de formalização de turma ou compromisso de tempo. Na UCE, o empregado tem, à sua disposição, cursos centrados nas metodologias: convencional, *e-learning* e eventos variados, mesmo que em entidades externas, constituindo-se numa estrutura virtual e presencial.

As possibilidades metodológicas utilizadas na empresa compreendem:

- 1) Estágio no trabalho - forma de desenvolvimento com orientação do gestor ou de pessoa indicada por ele, acrescida do suporte da área de recursos humanos, no próprio local de trabalho do empregado;
- 2) Diálogos orientados (fóruns e *chats*) - ferramentas existentes no próprio software da UCE, para facilitar a discussão de temas, seja em eventos de capacitação ou não e, em eventos presenciais, à distância ou mistos (soluções *blended*).
- 3) Comunidades de colaboração - criadas para facilitar a disseminação de um novo conhecimento na empresa, seja tecnologia, equipamento, software ou

ainda na implantação de uma nova prática testada e consagrada em alguma área, para determinado cliente;

4) Acesso a especialista - espaço que a UCE disponibiliza para que qualquer empregado possa ter acesso a um especialista em determinado assunto, na empresa, tirando dúvidas e obtendo esclarecimentos;

5) Pesquisa & Desenvolvimento - todos os trabalhos de conclusão de cursos de graduação, pós-graduação (mestrados e doutorados) estão disponibilizados neste site;

6) *Netmeeting* - utilização de um micro com datashow, projetado simultaneamente em vários estados, com transmissão de imagem da tela do micro e voz dos participantes do evento;

7) *Cdrom* - cursos disponibilizados apenas nesta tecnologia;

8) *E-learning* - cursos na metodologia *on-line*, propriamente dita. Podem ser aplicados nos formatos “sob medida”, atendendo especificamente à realidade Embratel ou ainda no formato “de prateleira”, de conteúdo genérico;

9) Soluções *blended* - a parte conceitual do curso se realiza por e-learning (on-line) e por momentos presenciais (em sala de aula, TV executiva e vídeo conferência), onde acontecem práticas vivenciais ou apresentação de trabalhos para discussão, com o objetivo de retenção - fixação da aprendizagem;

10) Cursos presenciais - metodologia tradicional em sala de aula física;

11) Programas de autodesenvolvimento - disponibilizados aos empregados em qualquer hora, sem necessidade de autorização superior. O objetivo é estimular a busca pelo autodesenvolvimento.

A Embratel também adota como estratégia para promover o desenvolvimento e atualizar a sua base de conhecimentos, a formação e manutenção de *parcerias* com centros de excelência em qualificação. O significado das parcerias externas envolve participação conjunta, na elaboração dos produtos de desenvolvimento.

A UCE mantém parcerias estratégicas com instituições de ensino tradicionais, como a Fundação Dom Cabral, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dentre outras. Os critérios para a escolha dos parceiros externos incluem a flexibilidade, competência técnica, postura ética e preço. No entanto, a UCE só discute os aspectos técnicos da proposta. Toda negociação com parceiros externos é realizada pela área de *e-procurement*, responsável pelos aspectos contratuais.

A *alocação orçamentária* para a UCE é de origem interna, sendo que, em 2004, os investimentos declarados giraram em torno de R\$ 10.691 milhões, destinados às suas ações educacionais. A tabela 4 permite uma visualização dos investimentos feitos nos últimos nove anos, o qual constata-se uma redução de 51%, comparando 2004 em relação a 1998, ano da privatização da Embratel (EMBRATEL, 2004c).

Ano	Investimentos em Treinamento (R\$ x 1000)
1996	12.035
1997	19.384
1998	20.883
1999	12.137
2000	13.900
2001	12.564
2002	12.157
2003	8.746
2004	10.691
Média	13.610

Tabela 4 - Investimentos em Treinamento

Fonte: Embratel (2004c).

A redução dos investimentos ocorre em nível decrescente e constante, e se acentua em 2002, ano em que a UCE inicia suas atividades.

Com relação ao *sistema de avaliação de resultados*, a UCE trabalha com alguns indicadores quantitativos. De forma complementar aos indicadores que se seguem, a Embratel acompanha os resultados das ações educacionais através de mais dois tipos de avaliação de desempenho. O primeiro tipo de avaliação é individual, acontece *on-line*, onde os empregados fazem sua auto-avaliação e a de

seus superiores imediatos, também. O segundo é coletivo, em que gestores e equipes trocam *feedback*.

Como afirma Meister (1999), o sistema de avaliação de resultados de uma universidade corporativa deve contemplar: a) o impacto no capital humano, avaliando a manutenção, satisfação e inovação dos empregados; b) nos clientes internos e externos, em termos de manutenção, satisfação e metas empresariais atingidas; c) quais impactos a universidade proporcionou, em termos de estratégia e metas empresariais atingidas.

Conforme dados mostrados na tabela 5, e tomando-se como parâmetro os anos de 1998 (ano da privatização) e 2004 segue uma análise da dimensão dos negócios e orientação estratégica da Embratel em relação ao investimento em educação corporativa:

Fatores	Unidade	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1 Taxa Empdos. Capacitados	%	97,66	72,90	73,09	80,22	71,34	78,14	98,13
2 Taxa geral de capacitação	%	4,5	2,79	2,43	2,25	1,82	1,47	1,62
3 Treinandos sem repetição	Empdo.	8.028	5.920	5.991	5.782	5.216	5.259	6.795
4 Horas de treinamento	Horas	762.928	468.247	386.869	334.834	266.599	204.525	222.522
5 Investimento total	R\$mil	20.883	12.137	13.900	12.564	12.157	8.746	10.691
6 Custo da vaga	R\$	693	680	800	787	866	770	695
7 Treinamento por empregado	Qde.	3,67	2,2	2,26	2,21	1,98	1,69	2,31
8 Investimento sobre a FP	%	3,55	2,30	2,58	2,28	2,27	1,61	1,62
9 Média h/a empregado/ano	Média	25	26,2	22,2	20,9	18,9	18	14,4
10 Inscrições e-learning	Qde.	--	773	141	3.221	5.448	11.957	10.264

Tabela 5 – Indicadores de capacitação.

Fonte: Embratel (2004c), adaptado pela autora.

- 1) Acesso à capacitação – de 1998 a 2004 percebe-se uma variação média na capacitação na ordem de 82%, o que significa ainda uma *redução* de 19% do acesso de 2004, comparado a 1998. Portanto, desde 1998 o quadro de funcionários capacitados vem decrescendo, apesar de se notar uma variação positiva de 25% de 2004, em relação a 2003;
- 2) Taxa geral de capacitação – o percentual das horas de trabalho dedicadas à capacitação, em 2004, foi de 1,62%, contra 4,5% em 1998. Isto quer dizer que em 1998 os funcionários dedicavam quase 3 vezes mais tempo em treinamento do que em 2004;

- 3) Treinandos sem repetição – o percentual de empregados participantes, pelo menos uma vez, em atividades de capacitação, teve uma diminuição de 18% em 2004, comparado a 1998. Percebe-se que esse percentual vem caindo ano a ano, ocorrendo uma melhoria da taxa em 2004;
- 4) Horas de treinamento – a quantidade de horas de treinamento, realizadas em 2004, foi 3 vezes menor que a de 1998;
- 5) Investimento em treinamento – atualmente a Embratel investe apenas a metade do que investia em 1998. Esse percentual vem se mostrando decrescente a cada ano, apesar de 2004 ter mostrado um incremento de 22% sobre o ano anterior;
- 6) Custo da vaga – sendo a relação entre o montante investido em capacitação e os empregados treinados, é um dos indicadores mais desejados, dado que a sua eficácia se dá nos resultados mais baixos. Comparando 1998 e 2004 não se percebe nenhuma alteração. Considerando a mudança de foco, o incremento da tecnologia como estratégia de aprendizagem e a redução do quadro funcional, as ações da UCE não contribuíram para a redução do custo da vaga;
- 7) Treinamento por empregado – o percentual das horas de trabalho da empresa dedicadas à capacitação aumentou em 10,2%, em 2004, com relação a 2003;
- 8) Investimento em capacitação sobre a folha de pagamento – sofreu uma redução de 51% em 2004, comparado a 1998, numa redução constante ano a ano. Pesquisas têm demonstrado que, em geral, as empresas investem 2,2% da folha de pagamento com educação (SALES, 2002);
- 9) Média de hora aula / empregado – a relação entre as horas de treinamento e empregados treinados reduziu 73% em 2004, em relação a 1998. A média atual de 14,47 de hora aula / empregado está muito abaixo do padrão das Top Ten, da ASTD, de 100 horas aula / empregado (PINTO, 2004);

- 10) Inscrições em e-learning – é o único indicador positivo desde a privatização, evoluindo a cada ano, e com desempenho acelerado desde 2002.

Diante dos indicadores aqui apresentados, não se percebe evolução em termos de investimento e ações da universidade corporativa com relação ao modelo anterior de treinamento e desenvolvimento. O índice mais desejado para a educação corporativa é o da média de hora aula por empregado, e este sofreu uma redução significativa desde a privatização. Os dados são reveladores de que a proposta da UCE não tem se mostrado uma ferramenta de impacto nos resultados da organização.

5.6 Análise dos resultados

5.6.1. As práticas da UCE e a contribuição para um RH estratégico.

Tendo este estudo o objetivo primeiro, de **identificar como a universidade corporativa contribui para dotar a função Recursos Humanos da dimensão estratégica**, os resultados são aqui apresentados sob a ótica dos princípios de Meister (1999) e Éboli (1999). Entendemos que respectivos modelos têm os elementos necessários para identificar quais impactos são percebidos na função recursos humanos, resultantes da adoção da universidade corporativa na Embratel.

A análise realizada propõe responder os seguintes pressupostos:

Pressuposto 1.1.	Pressuposto 1.2.
As práticas da universidade corporativa adotada pela Embratel refletem em sua maioria, os modelos teóricos de Meister (1999) e Éboli (1999);	O reposicionamento estratégico da função recursos humanos pode ser facilitado pela adoção da universidade corporativa, em substituição às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento.

São eles:

Princípio 1 – Oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes (MEISTER, 1999) / Competitividade (ÉBOLI, 1999).

Na busca da formação de uma força de trabalho com nível de competências diferenciadas, as organizações adotam a universidade corporativa para sistematizar e agilizar seus esforços de aprendizagem e desenvolvimento. Como está baseada em competências, vincula a aprendizagem às necessidades estratégicas da organização (MEISTER, 1999).

Ulrich (apud Meister, 1999, p.31) tem a mesma opinião quando afirma que as organizações estão entrando mesmo numa competição pelos melhores talentos.

Para isso, precisam alinhar e criar programas e soluções de aprendizagem aos objetivos estratégicos.

Na opinião dos dirigentes da Embratel, a criação da UCE foi fruto de uma revisão e análise crítica do modelo anterior de T&D que não mais atendia ao novo modelo de gestão da empresa.

A capacitação seguia um modelo centralizado e era referenciada na formação acadêmica. Isso não dá mais sustentação à nova realidade da Embratel (Gerente).

Trabalhando com premissas de competências, a UCE tem sua estrutura curricular, ou Escolas, baseadas no desenvolvimento de competências essenciais e alinhadas aos resultados da empresa.

A grande contribuição da UCE, através de suas escolas de negócio, é ajudar a Embratel a obter vantagem competitiva, no mercado em que atua. A razão de ser de qualquer universidade corporativa é elevar a competitividade da organização, ou seja, o modelo veio para dar sustentação à estratégia adotada pela organização (Gerente).

O grupo de pesquisados do nível tático tem opinião semelhante ao nível estratégico, ao avaliar a UCE como alinhada ao modelo de gestão Embratel. A mesma evidencia aderência ao ritmo e às demandas da empresa, respondendo aos seus desafios. O grupo afirma que a UCE foi criada para dar sustentação à estratégia adotada pela empresa. Contudo, os usuários de nível técnico-funcional demonstram certa hesitação ao afirmarem que a UCE corporativa contribui para que a empresa obtenha vantagem competitiva, conforme demonstrado na tabela 6, abaixo.

Questões	Grau de Concordância Total	
	Tático	Técnico-funcional
A UCE contribui para que a empresa obtenha vantagem competitiva no mercado em que atua.	100%	50%

Tabela 6 – A UCE e a vantagem competitiva.

Fonte: elaborado pela autora.

A hesitação do usuário técnico-funcional pode ser explicada em função do tempo de implantação não ter permitido ainda uma assimilação de sua filosofia por

tal público; uma estratégia de divulgação deficiente; ou o foco inicial ser o nível estratégico e tático.

Através dos dados coletados, pode-se constatar que a maioria dos respondentes concorda que as ações educacionais corroboram para elevar a competitividade, estando alinhadas aos objetivos da organização. Assim sendo, pode-se identificar o alinhamento das ações educacionais com os objetivos estratégicos, contribuindo para obtenção da vantagem competitiva, permitindo aderência ao modelo proposto.

Princípio 2 – Considerar a universidade corporativa como um processo, e não um espaço físico destinado à aprendizagem (MEISTER, 1999) / Perpetuidade (ÉBOLI, 1999).

Meister (1999) considera que o foco final de um modelo de UC é a criação de um processo de aprendizagem, e não o espaço físico.

A UCE adquiriu uma maior dimensão pela configuração do portal corporativo, e a inclusão de novas metodologias de aprendizagem. Tem privilegiado o modelo de educação a distância, com utilização intensiva do *e-learning*. Ela utiliza-se do espaço físico, geralmente para eventos que disponibilizem conteúdos comportamentais, tais como encontros, convenções, e módulos vivenciais. Na verdade, o foco é voltado para que o empregado se comprometa e se conscientize com a aprendizagem de forma permanente.

Na visão dos pesquisados, a UCE é considerada um espaço de aprendizagem coletivo, o que reforça o entendimento da educação como processo, e mais amplo, mostrando aderência ao princípio de Meister (1999), ilustrado na tabela 7.

Questões	Tático	
	100%	Técnico funcional
A UCE atende todos os níveis hierárquicos com suas ações educacionais.	66%	80%
A UCE utiliza vários formatos de programas de treinamento, tanto presenciais, como virtuais.	66%	70%

Tabela 7 – A UCE como processo.

Fonte: elaborado pela autora.

Princípio 3 – Elaborar um currículo que contemple os 3Cs: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas (MEISTER, 1999) / Perpetuidade e Cidadania (ÉBOLI, 1999).

Para Meister (1999), um dos diferenciais da UC é enfatizar o treinamento formal de todos os funcionários, nas competências citadas. A UCE aplica esse princípio na estrutura curricular das quatro escolas: gerenciamento, formação, negócio, tecnologia, incluindo ainda o CAEP, como unidade de serviços. A escola de formação e o CAEP contemplam os 3Cs, conjuntamente; enquanto as escolas de negócios, tecnologia e gestão têm focos de atuação diferenciados, como ilustra o quadro 14.

Quadro 14 – Comparativo 3Cs e Currículo UCE.

Curriculum Básico (3Cs) x Curriculum UCE (Escolas)	Cidadania Corporativa	Estrutura Contextual	Competências Básicas
Gestão	X		X
Tecnologia			X
Negócios		X	X
Formação	X	X	X
CAEP	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora.

As ações de desenvolvimento propiciam, além de outros focos, a própria mudança de comportamento dos empregados, em relação aos valores e à cultura que a própria gestão incentiva sejam internalizados por seus empregados. A contribuição da UCE na mudança da cultura é explicitada na fala do gerente, abaixo transcrita:

Antes, a empresa era responsável pelo treinamento e a carreira do empregado. Hoje, as pessoas é que são os responsáveis, e se colocam muito mais à frente da empresa, numa postura mais proativa. E essa proatividade é consequência do esforço da UCE, em traduzir toda essa mudança cultural e de foco aos empregados (Gerente).

Apesar dos profissionais de nível estratégico e tático ressaltarem a importância e a atuação da UCE, na disseminação dos 3Cs, o mesmo não ocorre na avaliação dos usuários de nível técnico-funcional, conforme mostra a tabela 8. Todas as competências tiveram uma avaliação abaixo da média.

Questões	Grau de Concordância Total	
	Tático	Técnico-funcional
Habilidades técnicas e comportamentais, apreendidas nos cursos o colocam em situação de competitividade no mercado de trabalho.	100%	40%
O conteúdo assimilado nos eventos de capacitação buscam aprimorar as habilidades de contexto (conhecimento sobre o negócio da empresa, seus clientes e concorrentes e as melhores práticas).	100%	50%
Os programas da UCE disseminam a visão, missão e valores da Embratel.	66%	60%

Tabela 8 - Currículo da UCE.

Fonte: elaborado pela autora.

Do grupo de respondentes da pesquisa, todos do nível estratégico e tático têm freqüentado as escolas da UCE, priorizando a escola de gestão. Apesar da avaliação abaixo da média no grupo técnico-funcional, 80% utilizam cursos disponibilizados pelas escolas, e destes, 50% têm acessado cursos da escola de tecnologia, e 30%, acessado o acervo do CAEP (tabelas 9 e 10).

Questões	Nível técnico-funcional (Amostra de 10 respondentes)	
	Sim	Não
Você utiliza os serviços educacionais da UCE?	80%	20%

Tabela 9 – Usuários das escolas da UCE.

Fonte: elaborado pela autora.

Quais Escolas você utiliza?	Nível técnico-funcional (Amostra de 10 respondentes)	
1. Gestão	10%	MBA, comunicação
2. Negócios	20%	Habilidades em vendas
3. Tecnologia	50%	Cursos diversos da industria de telecomunicações
4. Formação	10%	Estágio no trabalho
5. CAEP	40%	Resumos de publicações, livros, fitas, clipings, oficinas.

Tabela 10 – As escolas utilizadas.

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados obtidos na pesquisa revelam que a UCE inclui e disponibiliza programas direcionados aos conteúdos dentro de uma perspectiva de formação, reciclagem e atualização, caracterizando-se como alinhada ao princípio proposto por Meister.

Contudo, vale destacar aqui os princípios filosóficos que regem a UCE. Segundo a gerente, esses princípios são pautados no construtivismo, uma abordagem crítica da aprendizagem, ou seja, considera o conhecimento como resultado das interações da pessoa com o ambiente onde vive.

O construtivismo considera o conhecimento como sendo resultado das interações da pessoa com o ambiente onde vive. Nesse conceito, todo conhecimento é uma *construção* que vai sendo gradativamente formada. O meio empresarial competitivo vem demonstrar que padrões de empregabilidade têm sofrido modificações. Para sobreviver e se integrar neste mercado de trabalho, o

indivíduo precisa desenvolver um rol de capacidades, assumir múltiplas responsabilidades e aprender por si mesmo e constantemente.

A partir do processo de privatização, e como consequência o processo de *downsizing*, a empresa tem se utilizado da proposta construtivista para estimular o intra-empreendedorismo e o autodesenvolvimento, como forma de garantir ao empregado sua própria empregabilidade, dentro e fora da empresa.

Em estudos realizados por Santos (2000), e Palassi (2005), a privatização seus processos de *downsizing* provocaram uma mudança no contrato psicológico do trabalho - a insegurança, simbolizando assim a perda de proteção “maternal” da estatal, e fazendo com que o funcionário se tornasse co-responsável pelo seu auto-desenvolvimento.

O discurso ora utilizado pela Embratel é o de responsabilizar o indivíduo pelo seu desenvolvimento profissional, munindo-o de instrumentos alternativos para que possa se atualizar em todos os níveis e áreas do conhecimento. Ele é fruto da maneira com vem sendo utilizado pelo mercado de trabalho.

Princípio 4 – Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores e fornecedores (MEISTER, 1999) / Conectividade (ÉBOLI, 1999).

A eficácia das ações educacionais de uma universidade corporativa depende da amplitude, ou seja, engloba não apenas empregados, mas os outros elementos da cadeia de valor: clientes, fornecedores e comunidade (MEISTER, 1999).

O argumento é o de que, se todos os membros vitais da cadeia tiverem conhecimento da visão, dos valores, missão e metas de qualidade da empresa, assim como de cada competência que sustenta sua vantagem competitiva, a empresa estará melhor preparada para atingir seus objetivos.

Assim, a perspectiva de atendimento ao modelo adotado, em toda a cadeia de valor, não é atendida, pois o foco atual da UCE contempla apenas o quadro de empregados e, eventualmente, as equipes de fornecedores. Neste item, portanto, não se observa aderência ao modelo de Meister.

Princípio 5 – Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação de aprendizagem (MEISTER, 1999) / Disponibilidade (ÉBOLI, 1999).

Meister (1999) afirma que as UCs, ao desafiarem as antigas suposições sobre treinamento, assumem um novo papel na organização – o de laboratório de aprendizagem, explorando diferentes maneiras de disseminar o conhecimento, estimulando os indivíduos a desenvolverem a capacidade de aprender, para melhorar o desempenho no trabalho.

A visão dos profissionais entrevistados do nível estratégico e tático é idêntica na afirmação de que a UCE tem contribuído para gerar e disseminar o conhecimento através da utilização maciça do *e-learning*, na Embratel. Para eles, a marca UCE representa um movimento da Embratel de valorização da empregabilidade dos talentos, por meio da disponibilização do conhecimento ao seu público interno. As condições de acesso ao conhecimento, aplicadas pela UCE, permitem ao funcionário acessar o portal, tanto no horário de trabalho, como em sua residência, como ilustram os depoimentos abaixo:

Hoje conseguimos equilibrar / separar trabalho e treinamento, sem perda de tempo e foco para os dois. Disponibilizamos tempo para os dois, e 98% do tempo dos dois consigo fazer dentro do horário de trabalho, sem prejuízo. Consigo programar as duas atividades em horários determinados. Como profissional da área de vendas, consigo realizar cursos no início do meu expediente ou ainda chegando mais cedo. Apesar de poder acessar o conhecimento e poder trabalhar também em casa, optei em fazer os dois dentro do horário de trabalho (Gerente).

A UCE estendeu o acesso à minha casa. É bom e ruim, ao mesmo tempo; a pessoa pode não conseguir separar o tempo e aí absorve todo o seu tempo. Eu faço o curso após o trabalho, dispendendo 2 horas /dia O curso acaba e a gente fica sem saber o que fazer dentro do horário. Puxa!! Você sair mais cedo hoje? Mas é o seu horário de sair. Por que não faço isso no horário de trabalho? A demanda de trabalho não permite. Fazendo uma análise da sua importância dentro da empresa você vai optar por estender seu horário, pra desenvolvimento, porque na realidade quem está ganhando sou eu (Gerente).

Para Meister (1999), as experiências bem-sucedidas, em universidade corporativa, estão fundamentadas no ensino à distância e na utilização intensiva da tecnologia, para criar um ambiente organizacional propício à aprendizagem.

Há uma tendência de que, na fase final de implementação das universidades corporativas, apenas 20 a 30% dos programas de desenvolvimento de pessoas sejam presenciais; os outros 70 a 80% serão distribuídos pelos diversos canais tecnológicos. Esse aspecto tem-se mostrado essencial, para aumentar a autonomia dos “aprendizes” e descentralizar o processo de aprendizado, favorecendo, assim, o aprendizado coletivo, de forma concreta e não apenas retórica (ÉBOLI, 1999).

No entanto, a pesquisa revelou que a utilização de tal metodologia sofreu decréscimo, ou seja, o grupo tático e técnico-funcional não tem se utilizado dela com a mesma freqüência anterior, seja no ambiente de trabalho, ou fora dele (tabela 11). Apesar de 70% dos usuários de nível técnico-funcional afirmar que a UCE é acessível e utiliza vários formatos de programas de treinamento, apenas 20% se dedica a atividades de capacitação no horário de trabalho, enquanto 60% acessa a UCE fora do ambiente de trabalho.

Questões	Grau de Concordância Total	
	Tático	Técnico-funcional
A UCE é um espaço de aprendizado acessível a todos os empregados da empresa.	100%	80%
A UCE utiliza vários formatos de programas de treinamento, tanto presenciais, como virtuais.	100%	70%
Utiliza algum tempo na Empresa para atividades de treinamento/capacitação.	33%	20%
A Empresa disponibiliza o acesso à UCE fora do ambiente / horário de trabalho para que possa realizar atividades de capacitação.	zero	60%

Tabela 11 – Ações de disponibilidade da UCE.

Fonte: elaborado pela autora.

Alguns depoimentos também demonstram certa insatisfação com a metodologia, visto que a empresa priorizou o *e-learning* em detrimento da metodologia presencial. Na opinião dos pesquisados, tal focalização comprometeu a qualidade dos cursos técnicos, impossibilitando a parte prática, que era realizada em laboratórios.

Uma questão relevante a ser ressaltada é a utilização intensiva da metodologia e-learning adotada pela empresa como estratégia de democratizar e acelerar o conhecimento. Contudo, Matias e Iwata Neto (2005) alertam para questão do e-learning integrado ao modelo presencial de educação, dependendo da situação e do evento, e nunca como substituto total do formato presencial. Cabem aqui algumas críticas pertinentes à utilização descomedida dos recursos tecnológicos e seu “endeusamento” como solução máxima da educação contemporânea.

A resposta acima é pertinente, no que tange aos indicadores de resultados da UCE, em 2004 (tabela 12). Apesar de haver aumentado o número de treinandos e de horas de treinamento, houve diminuição de 25% na média de hora aula / empregado. Isto pode significar que, mesmo com o aumento das horas de treinamento, cada empregado pode ter reduzido seu tempo de atividades de treinamento.

Fatores	Unidade	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1 Taxa Empdos. Capacitados	%	97,66	72,90	73,09	80,22	71,34	78,14	98,13
2 Horas de treinamento	Horas	762.928	468.247	386.869	334.834	266.599	204.525	222.522
3 Média h/a empregado/ano	Média	25	26,2	22,2	20,9	18,9	18	14,4

Tabela 12 – Indicadores de disponibilidade.

Fonte: Embratel (2004c), adaptado pela autora.

Pode-se inferir, da tabela 13 abaixo, que os resultados merecem uma análise mais profunda, com relação à baixa credibilidade que a UCE tem apresentado no público técnico-funcional. O impacto causado pela UCE mostra-se evidenciado na utilização massificada do ensino à distância via e-learning, nos quais os indicadores de acesso mostram um crescimento de 117% em 2003, com relação a 2002. No entanto, em 2004, o índice teve uma variação negativa de 16,4%, com relação a 2003.

Ano	Total de Inscrições
1999	773
2000	141
2001	3.221
2002	5.488
2003	11.957
2004	10.264
Total	31.844
Média	5.307

Tabela 13 – Demonstrativo das inscrições de e-learning

Fonte: Embratel (2004e).

O portal corporativo foi avaliado por todo o grupo pesquisado como um diferencial da UCE, proporcionando acessibilidade e interatividade com o público-alvo. Sua configuração mostra-se uma prática aderente ao modelo de universidade corporativa, preconizado por Meister e Éboli. O foco está em aumentar a aptidão do funcionário para a aprendizagem, tentando incorporar em cada um deles o comprometimento e o acesso a uma aprendizagem permanente (MEISTER, 1998).

Em resumo, no princípio da disponibilidade, observou-se concordância dos respondentes quanto à UCE adotar diferentes formatos e metodologias em suas ações educacionais. O acesso ao conhecimento através da tecnologia, traduzido na diversidade de possibilidades metodológicas em seu portal mostra que a Embratel consegue romper as distâncias geográficas, e chegar a qualquer usuário. Ressalta-se também o papel do Centro Avançado de Educação Permanente (CAEP), funcionando atualmente como uma unidade de serviços e modelo de incentivo ao autodesenvolvimento na Embratel.

Princípio 6 – Encorajar o envolvimento dos líderes com o aprendizado, inclusive como facilitadores (MEISTER, 1999) / Parceria (ÉBOLI, 1999).

As universidades corporativas transferiram dos docentes, instrutores externos, para as lideranças, a tarefa de facilitar e conduzir o processo de aprendizagem junto às suas equipes (MEISTER, 1999). Essa prática contribui para a criação de um

ambiente de aprendizagem alinhado à realidade organizacional, mais favorável ao trabalho e à produtividade.

Segundo o dirigente de RH e a gerente da UCE, o principal papel do gestor é de “dono” do negócio Embratel e condutor de pessoas. As lideranças são estimuladas a atuarem como facilitadores do processo de aprendizagem das equipes de trabalho tanto em atividades de treinamento, como na postura de coaches. A fala do respondente é ilustrativa do referido depoimento.

As parcerias internas acontecem não apenas traduzidas na atuação das lideranças como facilitadores. Os líderes também realizam trabalhos de coaching, estando juntos no incentivo ao desenvolvimento das pessoas (gerente da UCE).

Todavia, o resultado dos questionários aplicados, quanto à atuação dos gestores como facilitadores de aprendizagem, na avaliação do nível técnico-funcional, mostra um quadro divergente dos posicionamentos acima, conforme Tabelas 14 e 15:

Questões	Grau de Concordância Total
	Tático
Participação nos eventos da empresa, atuando como <i>coacher</i> , facilitador e similares.	33%
Acompanha o plano de desenvolvimento da equipe, num esforço conjunto com a empresa de ampliar o nível de capacitação dos empregados .	66%

Tabela 14 – Auto-avaliação dos gestores.

Fonte: elaborado pela autora da dissertação.

Questões	Grau de Concordância Total
	Técnico funcional
Nos eventos de capacitação existem muitos chefes / gerentes atuando como instrutores, palestrantes / facilitadores.	10%
Recebe feedback do superior imediato sobre o desempenho no trabalho.	30%
O superior imediato costuma elaborar comigo meu plano anual de aprendizagem (Plano de Desenvolvimento Individual).	Zero

Tabela 15 – Avaliação dos gestores (nível técnico-funcional).

Fonte: elaborado pela autora da dissertação.

Com base nos dados obtidos, pode-se constatar que a atuação dos líderes como facilitadores ou *coaches*, não é uma prática comum na Embratel. Os respondentes do nível técnico-funcional avaliaram que essa atuação não se configura ainda em uma prática. São atuações pontuais e em área específicas. No que tange a esse aspecto, os dados, via questionário, revelaram um percentual de apenas 10% de concordância quanto à atuação das lideranças como facilitadores; 30% recebem feedback do superior quanto ao seu desempenho; e nenhum respondente concordou quanto ao gestor ter a prática de elaborar conjuntamente o plano anual de desenvolvimento.

Esse resultado é paradoxal com o discurso e programas ora em prática pela empresa, através dos processos de recursos humanos, como o programa de gestão do desempenho, e desenvolvimento dos gestores. Na constatação de que as lideranças não são ainda avaliadas por suas equipes como facilitadores de aprendizagem, o indicador é suficiente para caracterizar o não alinhamento com o princípio proposto por Meister.

Princípio 7 – Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o autofinanciamento pelas unidades de negócios (MEISTER, 1999) / Sustentabilidade (ÉBOLI, 1999).

Conforme Meister (1999), as organizações deveriam suportar financeiramente seus modelos de UC, a partir de taxas pagas pelos usuários de seus programas e atividades.

No caso estudado, a Embratel não tem intenção de transformar a UCE em uma unidade autosustentável, nem cobrar por seus serviços, o que indica um não alinhamento desse princípio, ao que é preconizado por Meister (1999).

Princípio 8 – Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem (MEISTER, 1999) / Conectividade (ÉBOLI, 1999).

Para Meister (1999), o propósito deste princípio é estudar os cenários e as melhores práticas para discutir, disseminar e aplicar esse aprendizado na organização. Inclui a análise e incorporação das melhores práticas, decorrentes de ações como *benchmarking* nas funções corporativas.

Segundo análise dos dados coletados, este enfoque é dado muito antes da criação da UCE, e remonta à tradição da Embratel como uma empresa envolvida com especialistas, consultorias, e viagens que permite o acesso às melhores práticas em gestão de empresas nacionais e mundiais.

Princípio 9 – Criar um sistema de avaliação de resultados e também dos investimentos (MEISTER, 1999) / Sustentabilidade (ÉBOLI, 1999).

É necessário que as universidades corporativas somem aos indicadores convencionais, medidas de resultados em que se possa aferir a sua contribuição quanto aos investimentos em educação, em relação à estratégia empresarial.

Na UCE foi possível encontrar alguns indicadores quantitativos, voltados para aferir muito mais o desempenho das ações de treinamento e desenvolvimento, do que para o valor dos investimentos realizados e seu impacto na obtenção dos resultados do negócio. Através do quadro de indicadores utilizados, a percepção geral é de que suas ações não diferem muito do modelo tradicional de T&D. Os resultados obtidos desde a privatização, e mesmo com a criação da UCE, não têm demonstrado um impacto na melhoria do desempenho da empresa, visto que mostram níveis decrescentes em relação à maioria dos fatores avaliados.

A UCE parece lidar com as mesmas dificuldades de T&D, em relação à mensuração quantitativa sobre os resultados das ações de desenvolvimento, não avançando nesse sentido. Para o dirigente de recursos humanos, este é um dos grandes desafios:

A UCE ainda está na subjetividade, não tem uma concretude. Tomando como exemplo o resultado de um curso para um grupo de vendas diretas, houve uma integração perfeita com a área de compensação e provimento, pois foi realizada uma avaliação do perfil e a capacitação em si. O grupo treinado correspondeu às expectativas porque está vendendo, e sabemos que haverá um aumento de receita. Contudo, ainda não temos como dizer o que melhorou e o que se ganhou. Ou seja, o retorno sobre o investimento com o treinamento. Apenas subjetivamente sabe-se que os indicadores melhoraram.

Nota-se uma preocupação da parte dos dirigentes de RH e da UCE na implantação de um sistema de avaliação com indicadores mais objetivos do impacto gerado no negócio Embratel, pelas ações da UCE. Assim sendo, não se pode observar aderência da UCE a este princípio.

Princípio 10 – Utilizar a UC para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados (MEISTER, 1999) / Conectividade e Competitividade (ÉBOLI, 1999).

Para Meister (1999), desenvolver uma força de trabalho bem treinada e comprometida com a aprendizagem permanente é motivo mais que suficiente para criar uma universidade corporativa. Uma universidade corporativa que desenvolve as melhores práticas agrupa valor de várias maneiras: a) funciona como propaganda constante para a força de trabalho de uma empresa que “é a melhor do mercado”; b) propicia uma vantagem competitiva para a empresa ao elevar o valor da sua “marca”, divulgando e criando uma marca para sua experiência e produtos de treinamento.

Considerando que uma das premissas da gestão de recursos humanos Embratel seja a atração e retenção de talentos, o papel da UCE, enquanto propulsora do processo de aprendizagem e desenvolvedora de uma força de trabalho bem treinada e comprometida, contribui para o cumprimento desse objetivo.

Na visão do dirigente de RH, a UCE tem como objetivo ser a “marca” da organização, representando um conceito de desenvolvimento, autogestão de carreira e empregabilidade.

O conceito UCE hoje é institucional. É uma marca da Embratel (Dirigente de RH).

Acredito que as universidades corporativas surgiram para atender a uma nova estratégia organizacional. Em todas as organizações bem-sucedidas aconteceu assim e, na Embratel, não é diferente (Gerente da UCE).

Ao funcionar como “marca ou conceito” da empresa, a UCE vem ganhando destaque como “case de sucesso” no mercado, com apenas 2 anos de implantação. Levando-se também em consideração que a universidade corporativa é uma unidade de negócios que agrega valor e cujas realizações devem ser comunicadas à comunidade, a UCE tem sido utilizada pela empresa para garantir-lhe vantagem competitiva (MEISTER, 1999).

Entretanto, como a Embratel não assume o compromisso de educar toda a sua cadeia de valor, está limitando a oportunidade de desenvolver uma cultura de aprendizagem contínua em todo o sistema. O tipo e a natureza das parcerias que estabelece, irá alterar em muito a maneira como os negócios são conduzidos agora e no futuro (MEISTER, 1999). Diante disso, pode-se considerar tal princípio como parcialmente alinhado ao proposto por Meister.

5.6.2 As práticas da UCE e o alinhamento às práticas de RH

Objetivo 2	Pressuposto
Descrever como a universidade corporativa converte estratégia em ação, como essas ações são avaliadas e/ou se estão alinhadas às práticas de recursos humanos, nas dimensões interna e externa à organização.	A função recursos humanos passou a atuar estrategicamente, em sintonia com o negócio, e integrando a cadeia de valor, como consequência da adoção da universidade corporativa;

O impacto esperado de uma universidade corporativa é o de “centralizar o gerenciamento estratégico da educação” (MEISTER, apud BRANDÃO, 2004, P.13). Ainda segundo Brandão (2004), nesse sentido, a universidade corporativa tende a projetar a gestão de recursos humanos na dimensão estratégica.

Meister (1999) e Éboli (1999) afirmam que a universidade corporativa concentra-se nas necessidades dos negócios, tornando-as o escopo estratégico, através de mudanças nas práticas de treinamento. Nesse sentido, a função recursos humanos pode assumir essa dimensão estratégica, que se traduz pela relação direta com o negócio e pela amplitude de suas práticas, extensivas à cadeia de valor.

Na opinião do nível estratégico entrevistado, a UCE tem impactado de diferentes maneiras, tendo como principais práticas:

- 1) sistematização das ações educacionais – através da configuração do portal corporativo e do aparato tecnológico da ferramenta LMS, a UCE adquiriu nova dimensão e abrangência de atuação;
- 2) utilização intensiva da educação à distância, através das metodologias *e-learning* e *blended* (*e-learning* combinado com momentos presenciais). Para o nível estratégico, significa maior democratização de acesso ao conhecimento, tendo alcançado um resultado global de 98% de acesso, em 2004, através das diversas possibilidades metodológicas utilizadas;

As entrevistas com os profissionais do nível tático mostraram que a UCE tem utilizado práticas de intervenção junto aos gestores, referentes ao acompanhamento do desempenho das equipes de trabalho, com uma programação de ações educacionais, conforme depoimento abaixo:

A UCE avisa / acessa o gerente quando sua equipe está acessando muito determinada informação. Então, propõe programar determinada ação conjunta. Isto é estar alinhado ao negócio e às demandas internas.

Os respondentes do nível técnico-funcional concordam que as ações da UCE estão associadas às metas dos negócios. No entanto, apenas 30% participam dos eventos de treinamento; 50% acreditam que a UCE tem contribuído para aumentar as competências e o desempenho no trabalho (tabela 16). Esta hesitação se sustenta na crença de que apenas 30% do grupo pesquisado afirmam que a empresa assegura capacitação permanente, permitindo, assim, um desempenho superior.

Questões	Grau de Concordância Total	
	Tático	Técnico-funcional
As ações de capacitação têm contribuído e/ou impactado para aumentar minhas competências/ desempenho no trabalho.	100%	50%
Participação anual em eventos educacionais, e vinculados às metas de desenvolvimento.	33%	30%
A capacitação permanente é assegurada, permitindo assim um desempenho superior.	100%	30%

Tabela 16 - capacitação x desempenho

Fonte: Tabulação dos resultados da pesquisa, elaborado pela autora.

Apesar de a UCE constituir-se como um dos processos da gestão de RH, sua integração com os demais processos ocorre de maneira incremental. A gestão de RH da Embratel convive, em parte, com um ritmo mais acelerado, pelas ações que a UCE procura desenvolver, através dos processos de carreira, sucessão e desempenho e, por outro lado, em ritmo convencional com os demais processos de recursos humanos.

Para o grupo gerencial pesquisado, a estrutura atual de recursos humanos não condiz com a proposta de universidade corporativa, que pede uma arquitetura ágil, horizontalizada e com orientação ao cliente. Nesse sentido, a área de RH precisa identificar as necessidades dos empregados, interagir e antecipar-se.

O modelo da área de recursos humanos ainda tem um ranço paternalista em algumas de suas ações. É uma área burocrática, departamentalizada, incompatível com o atual modelo de educação corporativa. Não favorece a integração (Gerente da UCE).

A opinião de todos é consensual, ao validarem a importância da UCE na superação das práticas anteriores de T&D, demonstrado pela dimensão estratégica que tem hoje. No entanto, não há evidências de que sua atuação tenha impactado o repositionamento da função recursos humanos, a não ser a mera suposição de agregação de valor de que a UCE investiu-se como um conceito institucional. A percepção é a de que a Embratel tomou para si a marca UCE, como estratégia interna para estimular a valorização do empregado e, assim, elevar seu nível de competitividade; além de utilizá-la também como estratégia externa.

A visibilidade que a UCE conquista não vem sendo acompanhada pelos demais processos de RH. Os relatos são favoráveis quanto à constatação de que a UCE tem se alinhado aos objetivos estratégicos. Sua própria configuração já é um elemento que corrobora este direcionamento, ou seja, o fato de a Embratel pensar na configuração de uma universidade corporativa valida a importância da mesma como unidade estratégica.

5.6.3. Elementos-chave da implantação da UCE

Objetivo 3	Pressuposto
Identificar os elementos potencializadores e restritores da implantação da universidade corporativa na organização.	Os elementos cultura, liderança, processos, infra-estrutura e tecnologia configuraram-se como potencializadores na implantação da universidade corporativa.

De acordo com Freitas (2003), a implantação de um modelo de universidade corporativa provoca uma mudança cultural, já que tem como objetivo tornar a empresa mais competitiva.

Para Meister (1999), criar uma universidade corporativa significa iniciar, através da visão, através do apoio da alta administração, a reestruturação da função educação. Esta visão ajuda aclarear a direção na qual a universidade corporativa precisa caminhar.

Segundo destaque dos profissionais entrevistados do nível estratégico, a UCE deparou-se, tanto com condições propícias, como com dificuldades. Como **elementos potencializadores** de sua implantação, foram citados, sem ordem de grandeza:

- 1) o apoio da alta administração;
- 2) a cultura organizacional, voltada para a excelência em qualificação ao longo da história da empresa;

- 3) a competência técnica e o empenho da equipe;
- 4) a contribuição de outras áreas, na construção e envolvimento com a UCE;
- 5) o aparato tecnológico, ou seja, a empresa sempre esteve preparada tecnologicamente, além de já possuir plataforma compatível com o sistema adotado;

Como **elementos restritores** à implantação da universidade corporativa, o mesmo grupo elencou:

- 1) barreiras culturais na transformação da cultura técnica para a cultura de negócio. Segundo o dirigente de recursos humanos, não foi tranquilo passar, disseminar o conceito de universidade corporativa, pela visão tradicional e pontual das pessoas. O paradigma da sala de aula foi muito difícil de ser eliminado; o próprio conceito de educação corporativa foi e ainda é confundido com o de *e-learning*, sendo preciso realizar um trabalho árduo de sensibilização para a nova cultura.
- 2) falta de integração entre os processos de recursos humanos.

Na opinião dos profissionais do nível tático, como elementos potencializadores foram citados: o patrocínio da alta administração, bem como a base tecnológica, constituindo-se num elemento que agregará inovações constantes ao modelo.

Na identificação de tais elementos, percebe-se a predominância dos potencializadores. Dos elementos que potencializaram a implantação da UCE, se elege como o mais importante o patrocínio da alta direção, o qual se alinha à orientação de Meister (1999). Embora para os demais níveis da empresa seja clara a necessidade de um UC, ela não foi criada de baixo para cima; pelo contrário, a cúpula da organização percebeu a importância de que a Embratel como “indústria do conhecimento”, precisa aprender mais depressa que os concorrentes (MEISTER, 1999, p. 64). Soma-se a isso o legado da gestão anterior, uma empresa norte-americana, de cultura propícia ao modelo de universidade corporativa, o que não se pode dizer o mesmo do controlador atual, isto é, não se sabe se a UCE continuará a ser apoiada pela alta gestão.

Cabe aqui uma análise do elemento cultura, indicado como restritor à implantação da UCE. Apesar de a pesquisa não identificar que a universidade corporativa seja um modelo imposto pela alta direção, tem-se que considerar que mesmo naturalmente o seja. O fato de a alta gestão legitimar a implantação da UCE, não significa que ela tenha sido bem aceita. A concepção, e as estratégias de “venda” da UCE podem não ter sido suficientemente eficazes, além do que o seu objetivo como uma proposta de mudança do paradigma de T&D para aprendizagem contínua também sofreu resistências.

5.6.4. A UCE sob a ótica do usuário

Objetivo 4	Pressuposto
<p>Identificar a percepção do empregado com relação ao significado da universidade corporativa, ou seja, se é ferramenta que agrega valor, quando comparada às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento de pessoas.</p>	<p>Os usuários dos serviços da universidade corporativa percebem a sua importância, em comparação ao modelo tradicional de treinamento de T&D, e se sentem mais competentes e preparados para o trabalho.</p>

Uma universidade corporativa requer mudança nas práticas educacionais. Implanta a migração da visão de simplesmente educar pessoas, como era o foco do modelo de treinamento e desenvolvimento, para a missão de melhorar a organização, através do aprendizado coletivo e aplicado (JUNQUEIRA; VIANA, 2002).

A universidade corporativa destaca-se por sinalizar a superação dos modelos de T&D pelas empresas se comparado às práticas anteriores, os empregados se sentem mais competentes e preparados para o trabalho, pela mudança de foco da sua capacidade de empregabilidade, em substituição ao emprego vitalício (MEISTER, 1999, p.). A autora observa, ainda, que a principal finalidade do modelo é “promover aos participantes a preparação para o sucesso, no trabalho atual e na carreira futura”.

Num comparativo da UCE com o modelo anterior de T&D, os profissionais de nível estratégico entrevistados opinaram que a evolução de T&D para a estrutura de universidade corporativa ocorreu de forma incremental, em conformidade com as exigências de um mercado competitivo. A UCE caracteriza-se como consequência de um modelo pautado na qualificação técnica, para um estágio mais estratégico e alinhado aos objetivos estratégicos da organização.

As respostas dos profissionais que atuam no nível tático ressaltam a existência de momentos distintos na realidade Embratel – o momento estatal e dois outros momentos, com a empresa privatizada e sob a gestão de dois controladores. Com o primeiro controlador, houve incentivo para a implantação da universidade corporativa. A atual gestão, apesar de se encontrar num momento de transição, sinaliza de forma favorável para a manutenção da UCE.

Todavia, os relatos abaixo evidenciam uma confusão de conceitos sobre o objetivo da universidade corporativa:

Identificamos várias Embratéis: antes de 98, após 98 e agora. Sempre existiu uma área de capacitação, independente do período. Desde a estatal fazia-se um plano de treinamento, períodos em que os cursos eram todos centralizados na matriz, no RJ. A partir de 95, passaram a descentralizar; os RHs locais podiam contratar provedores locais. Na época americana, por ser uma estrutura matricial, cada área tinha sua área de desenvolvimento (Gerente).

A UCE ficou sendo uma ferramenta importante, e não a estrutura de desenvolvimento. Ela é como um terceirizado (Supervisor).

A UCE é uma ferramenta prioritária de capacitação, de forma rápida e objetiva" (Gerente).

Na visão desse grupo, todas as áreas da empresa contribuem com a inserção de cursos na UCE, obedecendo suas políticas corporativas de gestão.

A UCE consegue abraçar todas as iniciativas de desenvolvimento da empresa,[...] antigamente a área era a dona da informação [...] atualmente a UCE abrange todas as ações educacionais de todas as áreas [...].ela é usada por todas as áreas, e após cada evento a apresentação é disponibilizada, ou seja, o conhecimento fica disponível para o usuário (Gerente).

O relato acima corrobora o que Meister (1999, p.73) denomina de “criar uma organização”, ou seja, o questionamento quanto ao treinamento ficar a cargo de uma

gestão, de forma centralizada. De acordo com a autora, as organizações, geralmente, distribuem suas operações de maneira descentralizada, mantendo outras tantas centralizadas. Percebe-se uma maior tendência a descentralizar os processos operacionais, enquanto as funções estratégicas de educação permanecem centralizadas.

A UCE optou pela definição de uma filosofia de educação convergente, no caso das ferramentas utilizadas e do modelo de gestão. No entanto, há uma gestão descentralizada, isto é, cada área da empresa responde pelo atendimento do empregado em suas necessidades cotidianas, amparada pelos elementos estruturais. O depoimento acima demonstra uma das práticas descentralizadas utilizadas na Embratel.

Os pesquisados também relatam que a grande diferença da UCE, se comparada ao modelo T&D, tem sido disponibilizar o conhecimento, através do portal corporativo, em toda a organização, estendendo o acesso à casa do empregado. Predominam os cursos a distância, além de outros aportes metodológicos, todos associados às competências requeridas na área de trabalho.

Outro ponto destacado nas entrevistas com o público tático, é a compreensão atual de que a empresa tem uma cultura que valoriza o conhecimento como um recurso valioso. A UCE representa uma prática da gestão do conhecimento, tornando-se um bem para a Embratel, que cria e dissemina o que Nonaka (2000) classifica de conhecimento explícito.

Entretanto, os profissionais de nível técnico-funcional parecem não perceber a diferença existente entre as práticas anteriores de T&D e as da UCE, como se pode visualizar na tabela 17.

Questão	Grau de Concordância Total	
	Técnico funcional	
A UCE é diferente de uma área de treinamento e desenvolvimento.		40%

Tabela 17 – Comparativo entre T&D e a UCE.

Fonte: elaborado pela autora.

A resposta acima mostra que o público técnico-funcional não tem a mesma percepção dos outros grupos quanto à distinção entre o modelo de T&D e a UCE.

Numa avaliação da UCE, os profissionais do nível estratégico e da UCE têm uma visão compartilhada e apontaram como pontos fortes:

- 1) parcerias externas – cursos de pós-graduação e extensão, realizados com universidades, têm tido boa aceitação e elevado os níveis de conhecimento, habilidades e atitudes;
- 2) disponibilidade do modelo em poder ser acessado, tanto no ambiente de trabalho como fora dele;
- 3) incentivo à empregabilidade, ou seja, os princípios e as práticas da UCE em disseminar uma nova cultura, focada no negócio e no ser mais autônomo.
- 4) ações educacionais associadas às metas. A UCE disponibiliza tanto um sistema de auto-avaliação como de avaliação de pares e interequipes, ocorrendo um cruzamento de informações e a possibilidade de trabalhar deficiências de desempenho.

Hoje dediquei a manhã trabalhando um colega subordinado, com relação a um *gap* de desempenho (Gerente).

Dentre os pontos fracos da UCE, sua dirigente destacou:

- 1) processo de avaliação - precisa ser reavaliado e se tornar mais aderente às exigências do negócio, ou seja, criar um sistema de medição dos resultados;
- 2) planejamento das ações - a equipe precisa “auscultar” melhor as necessidades organizacionais e desenvolver ações alinhadas à estratégia da organização;
- 3) equilíbrio entre o estratégico e o operacional, ou seja, desenvolver mais a capacidade de abstração para fazer a leitura conceitual da realidade, não se prendendo a atividades rotineiras, que embotam a percepção da realidade.
- 4) comunicação com as áreas clientes – preocupação com as estratégias de comunicação, informativas. Tais estratégias não se configuram como objetivo final da UCE, mas contribuem para que suas metas sejam alcançadas.

Os profissionais de nível tático avaliaram, também a UCE, como mostra o quadro 15. Suas opiniões quanto aos pontos fortes são semelhantes ao grupo estratégico, com respeito à acessibilidade, parcerias externas e incentivo à empregabilidade:

Quadro 15 - Avaliação da UCE (nível tático).

Nível	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Tático	<input type="checkbox"/> Acessibilidade. <input type="checkbox"/> Disponibilidade de experts (IES). <input type="checkbox"/> substituição do livro físico pela armazenagem de dados. <input type="checkbox"/> interatividade do portal. <input type="checkbox"/> diversidade do conteúdo. <input type="checkbox"/> parcerias externas. <input type="checkbox"/> incentivo à empregabilidade. <input type="checkbox"/> acessibilidade no horário de trabalho e fora dele.	<input type="checkbox"/> Restrição de vagas. <input type="checkbox"/> Demora de algumas aulas. <input type="checkbox"/> Indisponibilidade de palestras (não podem ser acessadas a qualquer momento). <input type="checkbox"/> Necessidade de tutoria em alguns cursos, para melhor acompanhamento de alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

É opinião dominante entre os entrevistados do nível estratégico e tático, conforme os relatos abaixo, que as parcerias externas têm sido um fator de motivação e retenção dos talentos da Embratel, pois o empregado percebe o conhecimento acadêmico como vantagem competitiva em sua carreira, elevando, assim, o patamar de empregabilidade, interna e externa.

A parceria com as IES, quanto a diploma, certificação, tornou-se um fator de retenção. O modelo incentiva a empregabilidade, além de disponibilizar o acesso no horário de trabalho.

Uma vantagem: ter a disposição os melhores experts em determinada área do conhecimento, no caso de cursos conveniados com IES.

Em entrevista com um dos dirigentes da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), uma das principais parceiras da UCE, ele ressalta que a parceria tem sido de grande valia pelo aprendizado dessa experiência, para ambas as partes. O desafio foi viabilizar um modelo híbrido de ensino a distância – 80% a distância e 20% presencial. A Embratel, com a base tecnológica, e a ESPM, com a competência técnica, produziram um MBA que atendeu às necessidades e diretrizes estratégicas da organização, conforme ilustra a fala transcrita a seguir:

Acreditamos que o nosso diferencial foi mergulhar na necessidade da Embratel, havendo uma troca perfeita de *know how*. Hoje, graças a essa parceria somos detentores de conhecimento na concepção de cursos nesse formato (Parceiro externo).

A avaliação da UCE pelo nível técnico-funcional (quadro 16), mostra semelhanças com o nível tático, quanto aos pontos fortes, mas, comparando-se os pontos fracos são divergentes em seus pontos de vista, denotando que as necessidades e expectativas, quanto à UCE, são diferenciadas por nível de usuário.

Quadro 16 – Avaliação da UCE (nível técnico-funcional)

Nível	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Técnico-funcional	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Acessibilidade de conhecimento. <input type="checkbox"/> Autodesenvolvimento. <input type="checkbox"/> Capacitação para o mercado <input type="checkbox"/> Atualização das informações <input type="checkbox"/> Diversidade de conteúdo <input type="checkbox"/> Oportunidade de fazer seu plano de desenvolvimento <input type="checkbox"/> Redução de custo 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Acessibilidade <input type="checkbox"/> Flexibilidade <input type="checkbox"/> Exclusividade de horário <input type="checkbox"/> Divulgação

Fonte: elaborado pela autora.

Diante das considerações acima e análises deste capítulo, remetem-se a seguir as considerações finais deste trabalho, seguidas de algumas recomendações. Apresenta-se adiante um quadro síntese dos objetivos e pressupostos da pesquisa como subsídio às considerações finais (quadro 17).

Quadro 17 – Síntese dos objetivos e pressupostos da pesquisa

Questão Central Quais impactos são percebidos na função recursos humanos, resultantes da adoção do modelo universidade corporativa, quando comparados às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento?		
Objetivo Geral Avaliar a contribuição que as Universidades Corporativas trazem para o reposicionamento estratégico da função Recursos Humanos		
Objetivos	Pressupostos	Confirmação dos Resultados
1. Avaliar como a universidade corporativa contribui para dotar a função Recursos Humanos da dimensão estratégica, ou seja, qual a mudança gerada na gestão de recursos humanos, em se comparando às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento.	1.1. As práticas da universidade corporativa da empresa estudada refletem em sua maioria os preceitos teóricos de Jeanne Meister (1999) e Marisa Éboli (1999).	Parcial
	1.2. O reposicionamento estratégico da função recursos humanos pode ser facilitado pela implementação da universidade corporativa, em substituição às práticas tradicionais de T&D.	Não confirmado
2. Descrever como a universidade corporativa converte estratégia em ação, como essas ações são avaliadas e/ou se estão alinhadas às práticas de recursos humanos, nas dimensões interna e externa à organização.	2. A função recursos humanos passou a atuar estrategicamente, em sintonia com o negócio, e integrando a cadeia de valor, como consequência da adoção da universidade corporativa;	Não confirmado
3. Identificar os elementos potencializadores e restritores da implantação da universidade corporativa na organização.	3. Os elementos cultura, liderança, processos, infra-estrutura e tecnologia configuraram-se como potencializadores na implantação da universidade corporativa;	Parcial
4. Identificar a percepção do empregado com relação ao significado da universidade corporativa, ou seja, se é ferramenta que agrega valor, quando comparada às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento de pessoas.	4. Os usuários dos serviços da universidade corporativa percebem a sua importância, em comparação ao modelo tradicional de treinamento de T&D, e se sentem mais competentes e preparados para o trabalho.	Parcial

Fonte: elaborada pela autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das universidades corporativas nas organizações brasileiras tem avançado de forma considerável, atraindo o interesse acadêmico, desde os estudos iniciais que resultaram na proposta de um modelo conceitual de Meister (1998), seguido por Éboli (1999).

A organização estudada – EMBRATEL - tem passado por significativas mudanças em seu ambiente de negócios: aspectos relacionados à desregulamentação do segmento, ao processo de privatização, à entrada de novos competidores em um mercado de alta competitividade, além da mudança de controladores. Essas mudanças demandam uma reorganização contínua da organização, com a criação e desenvolvimento de novas competências, pois, de outra maneira, estaria ameaçada a sobrevivência da empresa.

Desde sua fundação, a organização pesquisada investiu muito na formação e treinamento de pessoas. Até onde se pode concluir, esta opção foi de grande importância, acentuando-se, como estratégia de competitividade, o optar pela implantação de uma universidade corporativa.

Assim, a questão crítica deste estudo de caso propôs evidenciar **quais os impactos percebidos na função recursos humanos, resultantes da adoção da universidade corporativa, quando comparados às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento.**

Para descrever o processo da universidade corporativa da Embratel e buscar responder à questão central, o estudo utilizou-se das fontes de evidências coletadas e analisadas no capítulo 5 a partir das percepções de seus dirigentes, técnicos, usuários e parceiros dos níveis estratégico, tático e técnico-funcional.

A seguir, são apresentados e discutidos os objetivos:

O 1º objetivo específico deste estudo foi avaliar como o modelo de universidade corporativa da Embratel contribui para dotar a função recursos humanos de uma dimensão estratégica, à luz dos preceitos teóricos de Meister e Éboli.

Os resultados foram apresentados sob a ótica dos princípios de Meister (1999) e Éboli (1999) por entendermos que respectivos modelos têm os elementos necessários para identificar quais impactos são percebidos na função recursos humanos, resultantes da adoção da universidade corporativa na Embratel.

Ao analisar os princípios que sustentam a universidade corporativa na Embratel, segundo Meister (1999) e Éboli (1999), pode-se constatar que, dos dez princípios considerados, cinco deles mostraram alinhamento:

- 1) oferecer aprendizagem para dar sustentação aos objetivos empresariais;
- 2) ser um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
- 3) adotar novos e diferentes formatos e metodologias de desenvolvimento da aprendizagem;
- 4) elaborar um currículo básico que incorpore os 3 Cs;
- 5) assumir foco global no desenvolvimento de programas de aprendizagem.

Dos outros princípios, quatro revelaram-se não alinhados. São eles: *treinar a cadeia de valor, líderes envolvidos com a aprendizagem, dispor de fonte de recursos próprios, e criar sistema de avaliação de resultados e dos investimentos*. E, por último, analisou-se como parcialmente alinhado, o princípio *utilizar a UC para obter vantagem competitiva*.

Com relação ao conjunto de princípios preconizados por Éboli (1999), referenciados no capítulo 3, pode-se constatar que dos sete princípios, apenas o princípio da disponibilidade mostrou alinhamento. Os princípios da competitividade, perpetuidade, conectividade e parceria foram considerados parcialmente alinhados, e os princípios da cidadania corporativa e sustentabilidade não mostraram alinhamento.

Alguns aspectos chamam a atenção sobre o fato dos dois conjuntos de princípios supracitados divergirem da teoria enfocada neste estudo sobre universidade corporativa. A Embratel se posiciona em contrário com relação a quatro deles, como se segue:

- 1) O foco não está em treinar toda a cadeia de valor. O objetivo permanente da UCE é garantir as competências dos empregados para enfrentar os desafios que a empresa tem;
- 2) O modelo de gestão Embratel requer um gestor que atue como “dono” do negócio, valorizando sua atuação como liderança educadora. A organização dá preferência à atuação de *coach*, mas o gestor não necessariamente tem que atuar como facilitador de processos de treinamentos. Entretanto, nenhuma das práticas da atuação do líder como facilitador de aprendizagem, ou *coach* foram evidenciadas na pesquisa, mostrando assim que um dos princípios mais relevantes da universidade corporativa ainda não é aplicado na Embratel;
- 3) a Embratel não tem pretensão de transformar a UCE em um modelo de financiamento próprio. Para a organização, a UCE é um bem, e nesta qualidade, pode agregar valor quando insere seus serviços de capacitação do cliente em licitações que a Embratel venha a participar. Havendo a necessidade, a Embratel considerará seu aporte de valor, e a UCE será utilizada para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados; e
- 4) o princípio de criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos é o grande desafio para a UCE. Os indicadores de resultados ora utilizados são na maioria tradicionais.

A literatura considera que o desenvolvimento de pessoas é fundamentalmente uma função de recursos humanos, e como tal, deve estar integrada e alinhada aos demais processos que configuram a gestão de recursos humanos. No caso estudado, a UC apresenta-se como uma função da gestão de recursos humanos,

mas não se encontra ainda integrada aos demais processos da área, visto esse processo ora estar adequando-se ao modelo de gestão por competências. A integração ocorre de maneira incremental, o que faz com que a gestão de RH ainda seja vista como reativa e com uma estrutura incompatível com a UCE. A UCE, como gestora de desenvolvimento, vincula-se a perspectivas mais claras de carreira, o que possibilitará o aperfeiçoamento integrado dos demais processos de recursos humanos futuramente.

Apesar de haver consenso quanto à importância da universidade corporativa na superação das práticas anteriores de treinamento e desenvolvimento, não há ainda evidências objetivas de que a sua atuação tenha impactado no repositionamento estratégico da função recursos humanos.

O segundo objetivo específico buscou descrever como a UC converte estratégia em ação, e como essas ações são avaliadas, e se estão alinhadas às práticas de recursos humanos, nas dimensões interna e externa.

A UCE investiu-se como um conceito e se institucionalizou por toda a organização, isto é, como definição estratégica, a UCE se propõe a estimular a valorização do empregado, na vertente do autodesenvolvimento, o que também favorece sua imagem externamente.

Como defendem Meister (1999) e Éboli (1999), o modelo de universidade corporativa concentra-se nas necessidades dos negócios, tornando o escopo estratégico, através de mudanças das práticas de treinamento. Nesse sentido, a função Recursos Humanos adquire uma dimensão estratégica, traduzida pela relação direta com o negócio e amplitude de suas práticas extensivas à cadeia de valor.

O conjunto de práticas da UCE mostra consistência, compondo conteúdos alinhados às áreas de negócios. As mudanças mais significativas, apontadas pelo grupo pesquisado são: a) a sistematização das ações educacionais, através do portal corporativo; b) a utilização intensiva da educação a distância (e-learning); c)

disponibilidade de acesso; e d) os múltiplos formatos de ações educacionais.

A configuração da UCE no formato de campus virtual mostra-se como uma prática aderente ao modelo de universidade corporativa, preconizado por Meister e Éboli. O foco está em aumentar a aptidão do funcionário para a aprendizagem, tentando incorporar em cada um deles o comprometimento e o acesso a uma aprendizagem permanente (MEISTER,1999).

A pesquisa também revelou a atuação da universidade corporativa na disseminação da cultura organizacional. Os dados obtidos indicaram que a UCE adota em seus programas educacionais, aspectos relacionados aos valores e à cultura da empresa, tratando questões relativas ao princípio da cidadania corporativa (MEISTER, 1999).

Contudo, a UCE parece lidar com as mesmas dificuldades que T&D em relação à mensuração quantitativa sobre os resultados das ações de desenvolvimento, não avançando nesse sentido. Se por um lado, percebe-se um esforço de alinhamento da UCE aos objetivos estratégicos, por outro lado não existem indicadores que certifiquem uma agregação de valor para o negócio.

Assim, o segundo objetivo também não se confirma, visto que a função RH ainda encontra-se desarticulada, em seus processos, com o negócio Embratel, além de uma dimensão restrita ao ambiente interno.

O terceiro objetivo específico procurou identificar os elementos potencializadores e restritores da implantação da UCE. As dificuldades de implantação foram percebidas em função de barreiras culturais, ou seja, a transformação da cultura técnica tanto tempo vivenciada no modelo estatal, para a cultura de negócio, motivada pelo processo de privatização. Como a UCE simboliza a mudança, emergiram algumas resistências, o que demandou um trabalho árduo de sensibilização para a nova cultura. Outra dificuldade percebida foi a desarticulação entre a UCE e os demais processos de recursos humanos, destacada no objetivo anterior.

Como elementos potencializadores da implantação, destacam-se o apoio da alta administração; o posicionamento histórico de uma organização que investe em capacitação da força de trabalho; a equipe técnica condutora do processo; a contribuição de várias áreas; e o aparato tecnológico.

O quarto e último objetivo procurou descrever a percepção do usuário, quanto ao significado da UCE, isto é, se agrega valor, comparado às práticas de treinamento e desenvolvimento.

A pesquisa demonstrou que o usuário ainda não percebe, nitidamente, a diferença entre T&D e UC, mostrando uma confusão na compreensão de conceitos e objetivos. Como mudanças trazidas pela UCE, o usuário identifica : a acessibilidade / disponibilidade do conhecimento; o estímulo ao autodesenvolvimento e à empregabilidade. A parceria com universidades, agora mais atuante, revela-se como uma mudança significativa, sendo considerada um dos fatores de motivação e retenção dos profissionais na Embratel.

Todavia, a UCE mostra algumas limitações em sua estratégia de comunicação. Democratizar o acesso ao conhecimento através da diversificação de mídias e tecnologias educacionais não garante por si só a eficácia de uma universidade corporativa. Esse processo deveria permitir uma maior mobilidade interna, traduzindo-se por ascensão profissional, vinculada a metas de desenvolvimento e resultados, o que ainda não é percebido pelo público do nível técnico-funcional. A análise atesta parcialmente o objetivo proposto, de que a UCE é uma ferramenta que agrega valor.

A pergunta orientadora deste trabalho era identificar os impactos percebidos na função recursos humanos resultantes da adoção da universidade corporativa, comparados às práticas tradicionais de treinamento e desenvolvimento. Pode-se constatar que as premissas básicas não foram confirmadas.

Dentro da dinâmica de mudança com a qual as organizações vivenciam, uma universidade corporativa se fundamenta por se fazer necessária em termos de saber sistematizado, capaz de fazer conexões que expliquem as diversas dimensões do mundo do trabalho.

A universidade corporativa da Embratel configura-se como uma unidade isolada, institucionalmente legitimada em uma dimensão estratégica pela organização a seu serviço, e circunscrita ao conjunto de interesses da mesma. Ainda não tem alinhamento com a gestão de recursos humanos, o que possibilita a fragmentação de referida área.

Cabe ponderar que o estudo deu-se após 2 anos da implantação da UCE, coincidindo também com a mudança de controlador. Por ser um estudo de caso único não permitiu um comparativo de práticas de UCs impactando na dimensão estratégica da função RH. Sugerimos se considerar a abordagem longitudinal deste estudo de caso (YIN, 2005, p. 63). Com uma análise posterior da Embratel, poderão apresentar os ajustes mais objetivos do processo da UC, e respectivo impacto na função RH, os quais seriam originalmente esperados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão. **A gestão estratégica de pessoas**. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (org). As pessoas na organização. São Paulo: Gente, 2002.

ALPERSTEDT, C. **As universidades corporativas no contexto do ensino superior**. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

AMARAL, Heloisa H. O. **Educação corporativa e suas dimensões: estudo exploratório sobre as políticas e práticas de empresas brasileiras**. 2003. 169f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ARGYRIS, C. A boa comunicação que bloqueia o aprendizado. In: ULRICH, Dave. **Recursos humanos estratégicos**. São Paulo: Futura, 2000.

BECKER, Brian E.; HUSELID, Mark. A.; ULRICH, Dave. **Gestão estratégica de pessoas com scorecard**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

BENNIS, Warren.G. **Organizational development: its nature, origins and prospects**. Massachussets: Addisson Wesley, 1969.

BERGAMINI, Cecília W. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1981.

BESSANT, J.; KAPKINSKY, R.; LAMMING, R. **Using supply chains to transfer learning about best practices**: a report the Department of Trade and Industry. Brighton: Brighton University, 1999. Mimeo.

BOLZAN, R. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BONILAURI, Ana R. C. A experiência Embratel. In: BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa: organizando e gerenciando competências**. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

BONILAURI, Ana R.; KARAN, Marisa. Desenvolvimento de competências: conceitos e aplicações. In: MUNDIM, Ana P.; RICARDO, Eleonora J.R. **Educação corporativa: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BOSE, Mônica. **Gestão de pessoas no terceiro setor**. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BOYATZIS, R.E. **The competent manager**: a model for effective performance. Ney York: John Wiley, 1982.

BRANDÃO, Giselle R. **A universidade corporativa e a gestão de recursos humanos: novas configurações para antigas funções?** 2004. Dissertação

(Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Histórico das telecomunicações**. Disponível em: <htt://www.mc.gov.br>. Acesso em: 4 fev. 2005.

CABRAL, Augusto C.A. **Histórias de aprendizagem: um estudo de caso no setor de telecomunicações**. 2001. Tese (Doutorado em Administração), CEPEAD / Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CARVALHO, Renata P. **Universidade corporativa: uma nova estratégia para aprendizagem organizacional**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), PPGEP, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pâmela. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DAVEL, E.; VERGARA, S. (Org.). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

DAVIS, Stan; BOTKIN, Jim. **O monstro embaixo da cama**. São Paulo: Futura, 1996.

DEMING, W. D. **Qualidade: revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DRUCKER, P. **Aprendizado organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DURAND, Thomas. Strateging for innovation: Competence analysis in assering strategic change. In: HEENDÉ, Aimé; SANCHES, Ron (Org.). **Competence based strategic management**. Chichester: John Wiley; Sons, 1997.

DUTRA, Joel S. (Org.). **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, Joel Sousa. A gestão de carreira. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

DUTRA, Joel Sousa. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

EBOLI, M. (coord.). **Coletânea Universidades corporativas: educação para empresas do século XXI**. São Paulo, Smuckler Editores, 1999.

_____. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

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

_____. Gestão do conhecimento como vantagem competitiva: o surgimento das universidades corporativas. *In: EBOLI, Marisa. Coletânea universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI.* São Paulo: Schmukler Editores, 1999.

EMBRATEL. **Dossiê gestão do desempenho.** Rio de Janeiro: 2002c.

_____. **Empresas subsidiárias.** Disponível em: <<http://www.embratel.com.br>>. Acesso em: 21 jan. 2005.

_____. **Estrutura organizacional.** Rio de Janeiro, 2004b.

_____. **Folder institucional.** Rio de Janeiro: 2004a.

_____. **Guia MBA.** Rio de Janeiro, 2002b.

_____. **Interligando o Brasil ao infinito: memória histórica da Embratel.** Rio de Janeiro: 1998.

_____. **Quem somos. histórico.** Disponível em: <http://www.embratel.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2005a.

_____. **Relatório gerencial.** Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Relatório da Universidade Corporativa Embratel.** Rio de Janeiro, 2002a.

_____. **Relatório de realizações da gerência de desenvolvimento de RH.** Local, 2004c.

_____. **Relatório gerencial.** Rio de Janeiro, 2004d.

_____. **Relatório gerencial de recursos humanos: estrutura organizacional** Rio de Janeiro, 2004f.

_____. **Relatório universidade corporativa.** Rio de Janeiro, 2004e.

_____. **Sobre a Embratel.** Disponível em: <<http://www.embratel.com.br>>. Acesso em: 5 jan. 2005b.

_____. **Sobre a Embratel.** Disponível em: <<http://www.embratel.com.br>>. Acesso em: 6 agosto. 2005c.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

FERREIRA, José. Reflexões sobre o conceito de competências. *In: NERI, Aguinaldo A. (Org.) Gestão de RH por competências e a empregabilidade.* Campinas: Papirus, 2005.

FISCHER, André L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, Maria Tereza (org.) **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

_____. **A constituição do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil: um estudo sobre as empresas consideradas exemplares**. 1998. Tese (Doutorado) – FEA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Cidadania organizacional: um caminho de desenvolvimento. In: ÉBOLI, M. **Universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI**. São Paulo: Schmukler, 1999.

FONTES, Lauro B. **Manual de treinamento da empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 1977.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T.L. Alinhando estratégia e competências. Revista de Administração de empresas, vol. 44, n.1, p. 44-57, 2004.

_____. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **A gestão de competência e a estratégia organizacional**. São Paulo: Schumuckler Editores, 1999.

FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. **Alinhando Estratégia e competências**. Revista de Administração de Empresas, vol. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **Educação para as empresas do século XXI**. A Gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FRANSMAN, M. **Telecoms in the internet age**. Oxford: Oxford University Press, 2002

FREITAS, Maria do Carmo Duarte. **Educação corporativa: um método de apoio à decisão para implantação nas organizações empresariais**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GDKIAN, Elizabeth Aires; SILVA, Moisés Correia da. **Educação estratégica nas organizações: como as empresas de destaque gerenciam o processo de educação corporativa**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GIL, A. C. **Administração de rh: um enfoque profissional**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Marcus Brauer. **O caráter doutrinário das universidades corporativas.** 2004. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2004.

GREENSPAN, Alan. The interaction of education and economic change. **The Region**, Minneapolis, v. 13, n. 1, p. 6-10, mar. 1999.

GUIA exame 2001 – As 100 melhores empresas para trabalhar. Revista Exame, São Paulo, n. 749, p.45, set. 2001.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HAMMER, M.; CHAMPY, J. **Reengenharia.** 13. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

HAMMER. Michael. Além do fim da administração. *In:* GIBSON, Rowan (Org.). **Repensando o futuro.** São Paulo: Makron, 1998.

HEILBRONER, Robert. **A formação da sociedade econômica.** 5^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HIPÓLITO, J. A. M. Sistema de recompensa: uma abordagem atual. *In:* FLEURY, Maria Teresa Leme (Org.). **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

_____. Tendências no campo da remuneração para o próximo milênio. *In:* DUTRA, Joel Souza (org). **Gestão por competências.** São Paulo: Gente, 2001.

HIRATA, H.; MARX, R.; SALERMO, M. S.; FERREIRA, C. G. **Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre um caso brasileiro.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, maio, 1991. (Coleção Documentos, Série Política Científica e Tecnológica, nº 6).

HOBSBAWN, Eric. **A era das revoluções.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

JEBAILI, Paulo. **Aprender a aprender.** Anuário O Melhor do RH. São Paulo: Segmento, 2002.

JUNQUEIRA, L.A.C.; VIANA, M.A.V. **Universidade corporativa.** Disponível em: <<http://www.imvc.com.br/unicorp.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2002.

_____. **Capital intelectual: gestão do conhecimento e universidade corporativa.** Disponível em: <<http://www.informal.com.br>>. Acesso em: 19 out.2004.

LACOMBE, B.M.; TONELLI, M.T.; CALDAS, M.D. Desenvolvimento histórico do RH no Brasil e no mundo. *In:* BOOG, Gustavo (org.). **Manual de gestão de pessoas e equipes: estratégias e tendências.** São Paulo: Gente, 2002.

LE BORTEF, G. **De la competence.** France: Editions D'Organizations, 1995.

LIMA, Marcos Antonio Martins (Org.). **Educação, competência e desempenho: chaves humanas para a auto-sustentabilidade organizacional.** Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004.

LRM & CONSULTORES ASSOCIADOS. Pesquisa modelo de gestão de pessoas por competências. Fortaleza, 2002

LINS, Bernardo F.E. Avanços recentes no setor de telecomunicações e suas implicações nos campos educacional e social. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 26 jul.2005.

LOPES, Neide Vernieri. Treinamento e educação corporativa. *In: BAYMA, Fátima (org.). Fundação Getúlio Vargas.* São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

LUCENA, Maria Diva de. **Planejamento de recursos humanos.** São Paulo, Atlas, 1990.

MACEDO, Ricardo B. **Universidades corporativas:** proposição de um modelo conceitual. 2001. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Brasília, 2001.

MACLAGAN. P.A. Competencies: the next generation. **Training & Development**, p. 40-46, May, 1997.

MALVEZZI, Sigmar. Do taylorismo ao comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos. *In: BOOG, Gustavo G. Manual de treinamento e desenvolvimento.* São Paulo: Makron Books, 1995.

MARGERISON, Charles. The rise of the corporate business school. **Target Management Development Review**, v. 5, n. 6, p. 13-17, 1992.

MATIAS, A.; IWATA, N. T. O e-learning como agente de mudança do processo educacional. Disponível em <<http://www.espm.com.br>> Acesso em: 19 ago. 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MCCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than intelligence. **America Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-40, 1973.

MEISTER, Jeanne. **Corporate quality universities:** lessons in building a world-class work force. New York: McGraw-Hill, 1998.

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

MILKOVICH, George T.; BOUDREAU, John. W. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 2000.

MOTTA, Fernando P. **Teoria geral da administração: uma introdução.** 22. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MUNDIM, A.P.F. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MUNDIM, Ana Paula F.; RICARDO, Eleonora J. **Educação corporativa: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

NERI, Aguinaldo. **A gestão de RH por competências e a empregabilidade**. Campinas: Papirus, 2005.

NEVES, M.S. O setor de telecomunicações. Relatório, 2001. Disponível em: <<http://www.bnbes.gov.br>>. Acesso em: 30 jul.2005.

NEVIS, Edwin C.; DIBELLA, Anthony, J.; GOULD, Janet M. Como entender organizações como sistemas de aprendizagem. In: KLEIN, David A. (Org.). **A gestão estratégica do capital intelectual**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

NISEMBAU, Hugo. Universidade corporativa. **Revista ser Humano**, São Paulo, v. 32, n. 131, p. 40-41, abr. 1998.

NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora do conhecimento. In: HOWARD, Robert. **Aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

OLIVA, Eduardo de Camargo. **Novo controlador?: práticas adotadas na gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

PALASSI, M. P. Os impactos psicossociais do movimento privatizador nos trabalhadores. In: XXIX Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2005, Brasília. **Anais...** ANPAD, 2005. 1Cdrom.

PASCALE, Richard Tanner. Mudando nossa maneira de mudar. In: Ulrich, Dave. **Recursos humanos estratégicos**. São Paulo: Futura, 2000.

PEREIRA, Cláudio de S. **Universidades corporativas: transformando as estruturas de treinamento e desenvolvimento das organizações no Brasil**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

PIMENTA, Marcelo. O comércio eletrônico e a privatização do sistema telebrás. Disponível em <<http://www.fittel.org.br>>. Acesso em: 28 jul.2005.

PINCHOT, G. **Intrapreneuring: Why You Don't Have To Leave The Corporation To Become An Entrepeneur**. New York: Harper and Row, 1985.

PINTO, André L. de S. A. A Experiência Petrobrás. In: BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa: organizando e gerenciando competências**. Fundação Getúlio Vargas. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

PONTES, Benedito Rodrigues. **Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal**. 3. ed. São Paulo: LTR, 2001.

PORTER, M. E. The competitive advantage of nations. **Harvard Business Review**, p. 73-91, Mar./April, 1990.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, May/June, 1990.

ROESNER, L.A.; WALESH.S.G. Corporate University: Consulting firm case study. In: **Journal of Management Engineering**, S.I., v.14, n.2., p. 56-63, March/April, 1998.

REVISTA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. In: A gestão do conhecimento passa pelas universidades corporativas. N º 1 / jan – fev, 2003.

REVISTA TELEBRASIL: 30 anos de sucesso e realizações. Rio de Janeiro: Telebrasil, 2004.

ROCHA, C.L.C.; LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. Modelo de gestão por competências: valorizando o conhecimento, as habilidades e as atitudes em organizações cearenses. In: LIMA, Marcos Antonio Martins (Org.). **Educação, competência e desempenho: chaves humanas para a auto-sustentabilidade organizacional**. Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004.

RAMOS, David Ricardo Moreira. **Universidades corporativas**: possibilidades e dificuldades de sua implantação – estudos de casos. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

RODRIGUES JR., J. **Um estudo exploratório sobre as influências na educação corporativa nas parcerias entre empresas instaladas no Brasil e universidades tradicionais**. Dissertação (mestrado na área de administração) - FEA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROUX, Jorge. Recursos humanos e treinamento. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RUAS, Roberto. **Gestão por competências**: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas. São Paulo. ENANPAD, 2003.

SALES, R.B.C. **Gestão do conhecimento como vantagem competitiva: o surgimento das universidades corporativas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SANTOS, U. W. B. dos. **Processo de downsizing em empresas privatizadas: a percepção dos participantes**. Tese (doutorado em administração) – Instituto de Pós-Graduação - COPPEAD da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SENGE, Peter. As cinco disciplinas. Revista HSM Management, São Paulo, v.2, n.9, jul/ago.1998.

SPENCER, L.M.; SPENCER, S. **Competence at work**. New York: John Wiley, 1993.

STEINMETZ, Cloyd. **The evolution of training.** In: CRAIG, Robert (org). Trainning and development handbook. Nova York: McGrawHill, 1967.

TAYLOR, Frederick W. Princípios de administração científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

TELEBRASIL. 49º Painel Telebrasil In: Aperfeiçoamento do modelo: a visão da anatel. Disponível em < <http://www.telebrasil.org.br> > Acesso em: 23 jul. 2005.

TICKNER, Fred. **Training in modern society.** Nova York: Graduate School of Public Affairs, 1966.

THUROW, Lester. Modificando a natureza do capitalismo. In: GIBSON, Rowan (Org.) **Repensando o futuro.** São Paulo: Makron, 1998.

_____. **O futuro do capitalismo:** como as forças econômicas de hoje moldam o mundo de amanhã. Tradução de: Nivaldo Montigelli Jr. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

TOMEI, Patrícia A. **Análise comparativa dos programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos:** Brasil – Estados Unidos. 1988. Tese (Doutorado em Administração) – FEA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

TRASSATI, Sidney R. Treinamento de competências funcionais: moldando o futuro organizacional pelas pessoas. In: NERI, Aguinaldo A. (Org.) **Gestão de RH por competências e a empregabilidade.** Campinas: Papirus, 2005.

ULRICH, D. **Os campeões de RH:** inovando para obter os melhores resultados. São Paulo: Futura, 1998.

_____. Uma nova ordem para recursos humanos. In: ULRICH, Dave. **Recursos humanos estratégicos.** 2.ed. São Paulo: Futura, 2003.

VAN MAANEM. Processando as pessoas – estratégias de socialização organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e poder nas organizações.** 2 ed. São Paulo, Atlas, 1996.

VERGARA, S. C. Universidade Corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, p. 181-188, set./out., 2000.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VITELLI, Ana Paula. Universidades corporativas: fonte de vantagem competitiva para as organizações na era do conhecimento? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 1., 2000, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2000.

WOOD JR., Thomas. Mudança organizacional e transformação da função de recursos humanos. In: WOOD JR. Thomas (Coord.) **Mudança organizacional: aprofundando temas atuais em administração**. São Paulo: Atlas, 1995.

WOODRUFFE, C. Competent by any other name. *Personnel Management*, p. 30-33, sept. 1991.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLI, J.C.; BORGES, J.E.; BASTOS, A.V.B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

APÊNDICE A

MODELO	INSTRUMENTO	RESPONDENTE
I	ROTEIRO DE ENTREVISTA	1. ESTRATÉGICO EXECUTIVO DE UC E/OU RH 2. NÍVEL GERENCIAL DE UC E/OU RH

A) Caracterização do respondente

A1) Há quanto tempo você trabalha na Empresa?

Menos que 2 anos	Entre 2 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 15 anos	Entre 16 e 20 anos	Mais de 20 anos
A	B	C	D	E	F

A2) Qual a sua idade?

Menos de 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 26 e 35 anos	Entre 36 e 45 anos	Entre 46 e 55 anos	Mais de 55 anos
A	B	C	D	E	F

A3) Qual a sua escolaridade?

Segundo grau ou menos	Universitário incompleto	Universitário completo	Pós-graduação (latu sensu)	Pós-graduação (strictu sensu)
A	B	C	D	E

A4) Qual o cargo que você ocupa na empresa?

A	Diretor ou Gerente	São os ocupantes do 1º e 2º nível de gestão.
B	Cargo de Chefia	São os outros níveis de chefia da organização.
C	Técnico	São os empregados sem responsabilidade de chefia que atuam em áreas ligadas ao negócio.
D	Administrativo	São os empregados sem responsabilidade de chefia que atuam em áreas de apoio não diretamente relacionadas ao negócio.
E	Operacional	São profissionais ligados diretamente à atividade final da empresa.
F	Terceirizado	São os empregados que trabalham permanentemente na empresa, mas são contratados de outra organização.
G	Trainee	São empregados recém-formados que participam de programas de treinamento e desenvolvimento na empresa.

B) Origem e evolução da Universidade Corporativa

- B1) Por que a escolha por uma universidade corporativa? Quais os objetivos principais a serem atingidos com a Universidade Corporativa?
- B2) Implantação: como se deu? Dificuldades e facilidades?
- B3) Quais eram as práticas já existentes?
- B4) O que ocorreu com a área de T&D? (Ou quais os problemas que o modelo UC veio resolver)
- B5) O que se destaca como novo?
- B6) Qual é o escopo principal dos programas?
- B7) Avaliação do processo: dificultadores e facilitadores, aspectos críticos a serem

aperfeiçoados?

B8) A melhoria obtida com o sistema de UC é mensurada? Como? (Existe um sistema de avaliação dos resultados obtidos com os investimentos em treinamento e educação? Está alinhado com os resultados do negócio?)

B9) Programas educacionais / ações de aprendizagem (curta / média / longa duração)

- Modalidades; quais eixos (palestras, cursos internos (presenciais, auto-instrucionais, em serviço, formação e/ou aperfeiçoamento de nível superior: bolsas de graduação, pós-graduação; cursos de idiomas, MBA, formação e/ou aperfeiçoamento de gestores, outros)
- Sistema de Avaliação utiliza quais critérios: conteúdo, aplicabilidade, eficácia, outros.
- A UC trabalha com indicadores de resultados em treinamento para todos os programas envolvidos

B20) O que precisa ser melhorado?

C) Modelo de Universidade Corporativa Adotado

C1) Quais os princípios filosóficos e as concepções fundamentais da UC (que embasam a estratégia educacional)?

C2) Quais os objetivos da UC?

C3) Posição da UC em relação às estratégias organizacionais e da gestão de pessoas?

C4) Quais são as estratégias da UC?

C5) Estrutura (virtual / presencial; ambos)

- *Locus* organizacional? Situação jurídica?
- se presencial (onde, instalações físicas e tecnológicas)
- Se virtual (portal, quais conteúdos utilizados, objetivos, público, % de acesso por público)

C6) O processo educacional é orientados por qual(is) princípio(s) (eixos metodológicos)

C7) Conteúdo instrucional dos cursos

- Formatação: design e conteúdo dos cursos internos: quem desenvolve
- Quando o conteúdo não é do domínio da empresa: quem desenvolve

C8) Usuários UC

- internos: níveis
- externos: quem

C9) Conectividade (o que e gerir conhecimento, processos de melhoria existentes)

- A Empresa tem um modelo de Gestão do Conhecimento?
- Objetivo
- Correlação / integração entre UC e modelo de GC
- Formas existentes presenciais e virtuais
- Qual a proporção entre programas presenciais e a distância (neste, quais as tecnologias utilizadas?)

C10) Resultados (quadro de evolução)...no modelo de UC vincular a carreiras

- total de horas treinamento / h/a por empregado / total de treinados
- % por modalidade de evento (presencial e/ou auto-instrucional / virtual)

C11) Parcerias internas

- Quem é o facilitador / critérios para escolha
- Qual o percentual de líderes / gestores que atuam como facilitadores
- Como é a preparação desses facilitadores?
- A competência de facilitar processo de aprendizagem está integrada a desempenho
- Existem mecanismos de reconhecimento pelo auto-desenvolvimento?

C12) Parcerias externas

- Quais parceiros / objetivos da parceira
- Contempla quais tipos / modalidades: desenvolvimento de programa de ensino personalizado para executivos; criação de pós-graduação personalizado; forma

consórcio de aprendizado (tipos e % utilizado: se alocação de docentes, design e conteúdo de curso, uso de instalações e equipamentos, outros)

- Critérios para escolha dos parceiros
- Qual o nível de participação percentual das parcerias no conjunto total dos serviços prestados?
- O que se apresenta como novo e distinto da situação anterior;

C13) Cidadania

- Quais projetos sociais são desenvolvidos? Quais eixos?
- As ações sociais estão vinculados a algum indicador global e/ ou setorial
- Há / qual o nível de participação da UC com esses projetos?
- Existem práticas de voluntariado?

C14) Sustentabilidade

- Tem orçamento próprio? Significa quanto da folha de pagamento? Como vem sendo financiada? Investimentos realizados, retorno sobre o investimento, perspectivas futuras sobre este aspecto
- Existe contribuição do empregado em nível de autodesenvolvimento?
- Quais são os indicadores voltados para a realidade interna / externa e vinculados aos negócios da empresa?
- É um sistema voltado para a auto-sustentabilidade? Se sim, quais práticas adota? (venda de serviços para público externo / quais; cobrança às Unidades de Negócio da empresa pelos serviços utilizados, incluindo instalações, equipamentos e tecnologias; outras práticas / quais)

D) Características, relações e implicações com a Gestão de Pessoas

- D1) Entender os programas de GP existentes.
- D2) Como se dá a relação da UC com os demais processos de RH?
- D3) Relações da UC com a Área de RH: decisões, autonomia?
- D4) Mudanças ocorridas e impactos na gestão de pessoas: processos, estratégias, conflitos etc.

APÊNDICE B

MODELO	INSTRUMENTO	RESPONDENTE
II	QUESTIONARIO	USUÁRIO NÍVEL ESTRATÉGICO UNIDADE FORTALEZA

A1) Há quanto tempo você trabalha na Empresa?

Menos que 2 anos	Entre 2 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 15 anos	Entre 16 e 20 anos	Mais de 20 anos
A	B	C	D	E	F

A2) Qual a sua idade?

Menos de 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 26 e 35 anos	Entre 36 e 45 anos	Entre 46 e 55 anos	Mais de 55 anos
A	B	C	D	E	F

A3) Qual a sua escolaridade?

Segundo grau ou menos	Universitário incompleto	Universitário completo	Pós-graduação (latu sensu)	Pós-graduação (strictu sensu)
A	B	C	D	E

A4) Qual o cargo que você ocupa na empresa?

A	Diretor ou Gerente	São os ocupantes do 1º e 2º nível de gestão.
B	Cargo de Chefia	São os outros níveis de chefia da organização.
C	Técnico	São os empregados sem responsabilidade de chefia que atuam em áreas ligadas ao negócio.
D	Administrativo	São os empregados sem responsabilidade de chefia que atuam em áreas de apoio não diretamente relacionadas ao negócio.
E	Operacional	São profissionais ligados diretamente à atividade final da empresa.
F	Terceirizado	São os empregados que trabalham permanentemente na empresa, mas são contratados de outra organização.
G	Trainee	São empregados recém-formados que participam de programas de treinamento e desenvolvimento na empresa.

C) Para responder às questões a seguir, utilize a seguinte escala:

Discordo	Não sei responder	Concordo em parte	Concordo totalmente
1	2	3	4

QUESTÕES	1	2	3	4
1) A UC está contribuindo para que a empresa obtenha vantagem competitiva no mercado em que atua.				
2) A UC da empresa atende todos os níveis hierárquicos com suas ações educacionais.				
3) A Universidade Corporativa trabalha com um amplo programa de educação continuada.				

QUESTÕES	1	2	3	4
4)A Universidade Corporativa utiliza vários formatos de programas de treinamento, tanto presenciais, como virtuais.				
5)Utilizo(ei) algum tempo na empresa para dedicar-me à atividades de treinamento / capacitação.				
6)Costumo participar de ações de cidadania / projetos sociais estimulados pela empresa.				
7)Participo(ei) das ações educacionais da empresa, atuando como coaching, facilitador e similares.				
8)Minhas iniciativas de autodesenvolvimento são geralmente reconhecidas pela empresa.				
9)Afirmo que as ações de capacitação têm contribuído e/ou impactado para aumentar minhas competências / desempenho no trabalho.				
10)Anualmente participo de eventos educacionais, nos quais estão vinculados às minhas metas de desenvolvimento.				
11)Utilizo(ei) as ferramentas de tecnologia em atividades de capacitação fora do ambiente de trabalho.				
12)Na qualidade de gestor tenho acompanhado o plano de desenvolvimento de minha equipe de trabalho, num esforço conjunto com a empresa de ampliar o nível de capacitação dos empregados.				
13)A capacitação permanente é assegurada, permitindo assim um desempenho superior.				
14)O conteúdo assimilado nos eventos de capacitação buscam aprimorar as habilidades negociais (conhecimento sobre o negócio da empresa, seus clientes e concorrentes e as melhores práticas).				
15)Habilidades tais como comunicação, liderança proatividade, iniciativa, foco em resultados, flexibilidade, resistência ao estresse e tomada de decisão, exercitados nos cursos oferecidos pela empresa, colocam-me em situação de competitividade no mercado de trabalho.				
16)As minhas competências são consideradas para efeito de promoções, ascensão profissional.				
17)Os programas educacionais da UC disseminam a missão, visão e valores da empresa.				

APÊNDICE C



UFC - FEEAC

MPA – MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

MEC/UFC/PIBIC – PROGRAMA DE INICIAÇÃO À PESQUISA

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

MODELO IV

INSTRUMENTO: QUESTIONÁRIO

- Esta Pesquisa subsidia estudo acadêmico sobre **Universidades Corporativas**, no Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal do Ceará.
- As respostas são objetivas, têm caráter confidencial e não demandarão mais do que 5 minutos de seu tempo.
- Antecipadamente agradeço pela colaboração.

Tereza Furtado – terezafurtado@terra.com.br / fone: 85.9985.6507

BLOCO A) Caracterização do respondente – Marque com um X a opção apropriada à sua condição na Empresa:

A1) Há quanto tempo você trabalha na Empresa?

Menos que 2 anos	Entre 2 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 15 anos	Entre 16 e 20 anos	Mais de 20 anos
A	B	C	D	E	F

A2) Qual a sua idade?

Menos de 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 26 e 35 anos	Entre 36 e 45 anos	Entre 46 e 55 anos	Mais de 55 anos
A	B	C	D	E	F

A3) Qual a sua escolaridade?

Segundo grau ou menos	Universitário incompleto	Universitário completo	Pós-graduação (latu sensu)	Pós-graduação (strictu sensu)
A	B	C	D	E

A4) Qual o cargo que você ocupa na empresa? Ao lado de cada opção, segue as orientações sobre as características do cargo.

A	Diretor ou Gerente	São os ocupantes do 1º e 2º nível de gestão.
B	Cargo de Chefia	São os outros níveis de chefia da organização.
C	Técnico	São os empregados sem responsabilidade de chefia que atuam em áreas ligadas ao negócio.
D	Administrativo	São os empregados sem responsabilidade de chefia que atuam em áreas de apoio não diretamente relacionadas ao negócio.

E	Operacional	São profissionais ligados diretamente à atividade final da empresa.
F	Terceirizado	São os empregados que trabalham permanentemente na empresa, mas são contratados de outra organização.
G	Trainee	São empregados recém-formados que participam de programas de treinamento e desenvolvimento na empresa.

BLOCO B

B1) Você utiliza (ou) os serviços educacionais oferecidos pela Universidade Corporativa Embratel?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

B2) Se você respondeu Sim à questão anterior, marque abaixo quais ações de capacitação (cursos e similares) você realizou, através das Escolas:

Obs: você pode marcar mais de uma opção

Escolas da UCE	X	Citar quais cursos / similares realizou:
1. Tecnologia		
2. Gerenciamento		
3. Negócio		
4. Formação		
5. Caep		
6. Outras		

B3) Para responder às questões a seguir, preencha a coluna das respostas de acordo com a escala abaixo:

Discordo	Não sei responder	Concordo em parte	Concordo totalmente
1	2	3	4

QUESTÕES	Respostas →	1	2	3	4
1)Acredito que a Universidade Corporativa (UCE) está contribuindo para colocar a Embratel em situação de competitividade no mercado em que atua.					
2)Tenho participado de eventos de treinamento oferecidos pela Universidade Corporativa (UCE).					
3)As políticas de capacitação são importantes para a minha permanência e engajamento na Empresa.					

Discordo	Não sei responder	Concordo em parte	Concordo totalmente
1	2	3	4

QUESTÕES	Respostas →	1	2	3	4
4)A Universidade Corporativa (UCE) utiliza vários formatos de programas de treinamento, tanto presenciais, como virtuais.					
5)Costumo utilizar algum tempo na Empresa para dedicar-me a atividades de treinamento/capacitação.					
6)A Empresa disponibiliza o acesso à Universidade Corporativa (UCE) fora do seu ambiente / horário de trabalho para que eu possa realizar atividades de capacitação, tais como cursos, seminários, comunidades de colaboração, etc.					
7)Costumo participar de ações de cidadania / projetos sociais estimulados pela Empresa.					
8)A Universidade Corporativa (UCE) estimula a participação dos empregados em ações de cidadania / projetos sociais.					
9)Nos eventos de capacitação existem muitos chefes / gerentes atuando como instrutores, palestrantes / facilitadores.					
10)Minhas iniciativas de autodesenvolvimento são geralmente reconhecidas pela empresa.					
11)Acredito que as ações de capacitação têm contribuído e/ou impactado para aumentar minhas competências / desempenho no trabalho.					
12)Anualmente participo de eventos educacionais, nos quais estão vinculados às minhas metas de desenvolvimento.					
13)Tenho recebido retorno (feedback) do meu superior imediato sobre meu desempenho no trabalho.					
14)A empresa assegura capacitação permanente, permitindo assim um desempenho superior.					
15)O conteúdo assimilado nos eventos de capacitação buscam aprimorar minhas habilidades negociais (conhecimento sobre o negócio da empresa, seus clientes e concorrentes e as melhores práticas).					
16)Habilidades tais como comunicação, liderança proatividade, iniciativa, foco em resultados, flexibilidade, vivenciadas nos cursos oferecidos pela empresa, colocam-me em situação de competitividade no mercado de trabalho.					

QUESTÕES	Respostas →	1	2	3	4
17) As minhas competências são consideradas para efeito de promoções, transferências, enfim no crescimento profissional.					
18) Os programas educacionais da Universidade Corporativa (UCE) disseminam a missão, visão e valores da empresa.					
19) Meu superior imediato costuma elaborar comigo meu plano anual de aprendizagem (Plano de Desenvolvimento Individual).					
20) A Universidade Corporativa (UCE) difere de uma área de Treinamento e Desenvolvimento.					
21) Considero a Universidade Corporativa (UCE) um espaço de aprendizado acessível a todos os empregados da Empresa.					
22) Considero a Universidade Corporativa (UCE) atualmente uma área mais importante / atuante que a Área de Recursos Humanos.					
23) A Universidade Corporativa (UCE) tem contribuído /estimulado para que eu me sinta responsável pela minha carreira.					

B4) Cite abaixo, por ordem de importância (do maior para o menor) os pontos positivos da Universidade Corporativa (UCE):

1.
2.
3.

B5) Cite abaixo também, por ordem de importância (do maior para o menor) os pontos a serem melhorados na Universidade Corporativa (UCE):

1.
2.
3.

Agradeço pela colaboração
Tereza Furtado

APÊNDICE D

MODELO	INSTRUMENTO	RESPONDENTE
IV	ENTREVISTA	PARCEIRO EXTERNO DA UC

A) Caracterização do respondente:

- Nome
- Cargo ocupado

A1) Compreender com funciona a parceria: cursos, modalidades, participação de cada uma das partes envolvidas etc.

A2) Desde quando ocorre a parceria?

A3) Motivos/razões para esta relação de parceria?

A4) Diferenças em relação à configuração de T&D e à configuração de UC: relacionamentos, exigências, cursos, público, montagem do cursos etc.

A5) Diferenças em relação a resultados encontrados a partir da UC?

A6) Concepção de parceria por parte do parceiro entrevistado e as condições

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

MARIA TEREZA MESQUITA FURTADO

**IMPACTO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA
NO REPOSICIONAMENTO ESTRATÉGICO
DA FUNÇÃO RECURSOS HUMANOS
EM UMA EMPRESA DE TELECOMUNICAÇÕES**

FORTALEZA
-2005-

FICHA CATALOGRÁFICA

(Impressa no verso da Folha de Rosto – página 2)

Furtado, Maria Tereza Mesquita.

Impacto da Universidade Corporativa no reposicionamento estratégico da função Recursos Humanos em uma empresa de telecomunicações / Maria Tereza Mesquita Furtado. Fortaleza, 2005.

191 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade.

1. Universidade Corporativa 2. Desenvolvimento de Pessoas 3. Gestão de Recursos Humanos I. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade. II. Título.