



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MARCOS MARINELLI**

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

**FORTALEZA**

**2013**

**MARCOS MARINELLI**

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

**FORTALEZA**

**2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

M289a Marinelli, Marcos.

Autoavaliação institucional: estudo de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros. / Marcos Marinelli. – 2013.

441f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

1. Responsabilidade dos empregadores na educação - Avaliação. 2. Bancos de desenvolvimento. 3. Bancários - Treinamento - Avaliação. 4. Educação de adultos - Avaliação. 5. Desenvolvimento sustentável. I. Título.

CDD: 332.2807155

---

MARCOS MARINELLI

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 11 / 07 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado  
Universidade de Coimbra

---

Prof<sup>ra</sup> D<sup>ra</sup> Lydia Maria Pinto Brito  
Universidade Potiguar

---

Prof<sup>ra</sup> D<sup>ra</sup> Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho  
Universidade Federal do Ceará



UFC  
PR/PPGG

## ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

Centro/Faculdade <b>Educação</b>	
Departamento <b>Pós-Graduação em Educação</b>	Curso de Pós-Graduação <b>Doutorado em Educação</b>
Ata da Sessão de Defesa de Tese do(a) Doutorando(a) <b>Marcos Marinelli</b>	
Realizada no Dia <b>Onze de julho de 2013</b>	

- 01 Às nove horas e \_\_\_\_\_ do dia
- 02 onze de julho de 2013
- 03 realizou-se a sessão de defesa da banca examinadora da tese de doutorado deste curso de
- 04 pós-graduação, de autoria do aluno(a) Marcos Marinelli
- 05 O trabalho tinha como título: Autoavaliação Institucional: estudo de sistemas de educação
- 06 corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.
- 07 \_\_\_\_\_
- 08 Compunham a banca examinadora os professores doutores Marco Antônio Martins Lima
- 09 (UFC) Orientador(a), Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (UC), Lydia Maria Pinto
- 10 Brito (UnP), Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (UFC) e
- 11 Nicolino Trompieri Filho (UFC) A sessão foi aberta pelo(a) professor(a) doutor(a)
- 12 MARCO ANTONIO MARTINS LIMA representante do Coordenador(a)
- 13 do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, que apresentou a banca examinadora e
- 14 passou a palavra para o(a) orientador(a), a fim de que apresentasse o(a) candidato(a). Após a
- 15 exposição do trabalho, seguiu-se o processo de arguição do(a) doutorado(a). O primeiro examinador
- 16 foi o professor(a) doutor(a) JOAQUIM LUIS M. ALCOFORADO
- 17 Em seguida procederam a arguição os professores doutores LYDIA MARIA PINTO
- 18 BRITO, MARIA ISABEL F. LIMA CIASCA
- 19 \_\_\_\_\_ e NICOLINO TROMPIERI FILHO
- 20 Logo após a banca examinadora se reuniu secretamente a fim de avaliar o desempenho do(a)
- 21 Doutorando(a). A banca examinadora APROVOU INTEGRALMENTE
- 22 \_\_\_\_\_ o trabalho do(a) aluno(a).

23 Nada mais havendo a relatar a sessão foi encerrada às

22 E eu MARCOS ANTÔNIO MARTINS LIMA

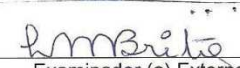
23 Presidente da Comissão, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim

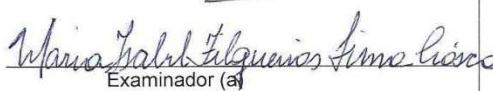
24 e pelos demais membros da banca examinadora.

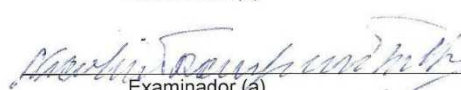
Fortaleza, 11 de Julho de 2013.

  
Orientador (a)

  
Examinador(a) Externo (a)

  
Examinador (a) Externo (a)

  
Examinador (a)

  
Examinador (a)

## DEDICATÓRIA

À minha querida esposa, Lena, companheira de todas as horas, e aos filhos, Bruno e Cinara, pelo permanente apoio, compreensão, carinho, paciência, incentivando a concretização deste acalentado projeto. Aos meus pais, Wellington e Aurora, e especialmente à minha avó, Angélica (*in memoriam*), os quais me deram a felicidade de nascer, crescer, amar e acreditar que viver é renascer a cada dia de uma forma diferente.

A Deus, por me conceder o privilégio de desfrutar de tantos momentos maravilhosos.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcos Lima, orientador dessa tese, pela condução sempre segura, paciência, motivação e confiança no meu potencial.

Ao professor Luís Alcoforado, pela acolhida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, bem como pela disponibilidade, orientação e estímulos constantes.

À professora e amiga Lydia Brito, grande incentivadora pelo meu retorno aos estudos.

Aos professores Isabel e Nicolino, pelo tempo e pelas valiosas colaborações.

A Capes, pelo apoio financeiro, possibilitando meu estágio na Linha de Pesquisa Educação Permanente e Formação de Adultos, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, na pessoa do seu coordenador, o professor Enéas de Araújo Arraes Neto, e ao Programa de Doutorado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra – Linha de Pesquisa Educação Permanente e Formação de Adultos, na pessoa do professor Luís Alcoforado, pelo apoio institucional, mas, sobretudo, por proporcionar as condições requeridas para a concretização dessa tese, de modo a possibilitar o pleno exercício da carreira acadêmica.

À professora Eliza Jato, diretora do Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico em Educación, e aos professores António Rial Sanchez, diretor do Departamento de Didáctica y Organización Escolar, e José Cajide Val, especialista em Investigación Educativa, pela acolhida na Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Santiago de Compostela, bem como pela disponibilidade e sugestões em relação ao presente estudo.

Aos colegas do curso de doutorado e aos demais professores, que, direta ou indiretamente, transmitiram-me estímulo e confiança, por meio da troca de ideias e experiências.

À direção do Banco do Nordeste, em especial à Superintendência de Desenvolvimento Humano, pelo reconhecimento, apoio e patrocínio deste estudo.

Aos amigos da Universidade Corporativa Banco do Nordeste, pelo constante encorajamento e apoio.

A todos, enfim, que me acompanharam, estimularam e auxiliaram nesta caminhada, e que de alguma forma contribuíram para a elaboração dessa tese.



“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esse estudo relata a geração e sistematização de conhecimentos, levando a reflexões conceituais, teóricas e aplicadas sobre sistemas de educação corporativa. Parte do pressuposto de que inexistem processos de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa, aplicados de forma intencional e sistemática, em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional que possuem universidade corporativa. Apresenta como objetivos a verificação de diagnóstico das práticas, das dimensões e fatores de educação corporativa nessas instituições, possibilitando a proposição de modelo de autoavaliação institucional. Vale-se de metodologia quadripolar, expressa nos polos epistemológico, teórico, morfológico e técnico. Considera, ainda, a adoção de abordagens multirreferenciais – métodos analítico e comparativo, e análises sistêmica e crítica. O estudo das categorias educação, desenvolvimento e avaliação possibilita delimitar suposições e marcos epistemológicos e teóricos que fundamentam a proposição de modelo de autoavaliação. Em sua elaboração é considerada a análise de oito modelos de avaliação, incluindo visões nacionais, europeias e norte-americanas, valendo-se de uma perspectiva multirreferencial, que incorpora as dimensões econômica, sociopolítica, ambiental e de gestão, dialeticamente articuladas, tendo como pano de fundo o desenvolvimento sustentável. Esse modelo procura conciliar as perspectivas humanista e construtivista, com seus focos no aprendiz, na autorrealização, com a abordagem crítica, que se norteia pelos resultados da aprendizagem, notadamente com a mudança social, e com uma vida melhor, a partir da autocrítica e da consciência reflexiva dos atores envolvidos no processo de educação corporativa. O modelo proposto serve de insumo para a composição dos instrumentos de pesquisa, sendo analisados em pré-teste e utilizados na pesquisa de campo. Utiliza técnicas qualitativas (entrevista, grupo focal e pesquisa documental), e quantitativas (aplicação de questionário) sendo os dados analisados mediante análise de conteúdo e análise estatística descritiva e inferencial. A amostra envolveu dois bancos de desenvolvimento, com aplicação dos instrumentos junto a 184 sujeitos. O pressuposto foi validado junto aos participantes do grupo de pré-teste, dos dois gestores dos sistemas de educação corporativa entrevistados, dos quatro grupos focais dos dois bancos pesquisados, bem como a partir da análise documental. O instrumento (Apêndice 2) demonstrou alto nível de consistência interna, com coeficiente Alfa de Cronbach superior a 0,900 para os critérios considerados na avaliação do questionário (relevância 0,946, utilidade 0,940 e viabilidade 0,938). A aplicação do instrumento (Apêndice 2) com os grupos focais e treinandos aponta que a média geral das dimensões do questionário foi relevante, útil e viável. Os resultados apresentados permitem elaborar um conjunto de evidências sobre a situação dos sistemas de educação corporativa nos bancos de desenvolvimento brasileiros estudados, identificando as principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias à proposição de modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Avaliação de sistemas de educação corporativa. Universidade corporativa. Educação de adultos. Desenvolvimento sustentável.

## ABSTRACT

This study reports the generation and systematization of knowledge, leading to conceptual, theoretical and applied reflections, on systems of corporate education. It assumes there are no institutional self-evaluation processes for corporate education systems, that are applied systematically and intentionally in Brazilian development banks with regional or national scope that have corporate university. It presents as objectives, checking practices diagnostic, of dimensions and factors of corporate education at those institutions, allowing the proposition of institutional self-evaluation model. It relies on the quadruple methodology, expressed on the epistemological, theoretical, technical and morphological poles. It also considers the adoption of multi-referential approaches - analytical and comparative methods and systemic and critical analyzes. The study of education, development and evaluation categories allows defining assumptions and epistemological and theoretical frameworks that underlie the suggestion of self-assessment model. In its preparation are considered the analysis of eight valuation models, including national, European and American visions, using a multi-referential perspective that incorporates the economic, sociopolitical, environmental and management dimensions, dialectically articulated, having as fund the sustainable development. This model seeks to reconcile the constructivist and humanistic perspectives, with their focus on the learner in self-realization, with the critical approach, which is guided by the learning outcomes, especially to social change, and with a better life, from self-criticism and reflexive awareness of the actors involved in the corporate education process. The model proposed serves as input for the composition of the research instruments, and were analyzed in pre-test and used in fieldwork. It uses qualitative methods (interviews, focus groups and desk research) and quantitative (questionnaires) and the data were analyzed using content analysis, and descriptive and inferential statistical analysis. The sample involved two development banks, with application of instruments among 184 participants. The assumption was validated with the participants of the pre-test group, from the two manager unities of corporate education respondents, from the four focus groups of both banks surveyed, as well as from the documentary analysis. The instrument (Appendix 2) showed a high level of internal consistency with Cronbach's alpha coefficient exceeding 0,900 for the criteria considered in the evaluation of the questionnaire (0,946 relevance, usefulness 0,940, and viability 0,938). The application of the instrument (Appendix 2) with the focus groups and trainees shows that the dimensions overall average of the questionnaire were relevant, useful and feasible. The results presented allow developing a set of evidences about the situation of corporate education systems in the Brazilian development banks studied, identifying the main characteristics (dimensions, factors and variables) necessary to propose an institutional self-evaluation model for corporate education systems in Brazilian development banks.

**Keywords:** Institutional assessment. Evaluation of corporate education systems. Corporate university. Adult education. Sustainable development.

## RESUMEN

Este estudio relata la generación y sistematización del conocimiento, al tiempo que conduce a reflexiones conceptuales, teóricas y aplicadas a sistemas de educación corporativa. Parte del presupuesto de que no existen procesos de autoevaluación institucional para los sistemas de educación corporativa, aplicados de modo intencional y sistemático, en los bancos de desarrollo brasileños, con alcance regional o nacional, y que tengan universidad corporativa. Presenta como objetivos la verificación de diagnósticos de las prácticas, de las dimensiones y factores de la educación corporativa en estas instituciones, al tiempo que crea la posibilidad de proponerse un modelo de autoevaluación institucional. Se basa en una metodología tetrapolar, expresada en los polos epistemológico, teórico, morfológico y técnico. Considera la adopción de enfoques multirreferenciales - métodos analítico y comparativo, y análisis sistémico y crítico. El estudio de las categorías educación, desarrollo y evaluación permite delimitar hipótesis y marcos epistemológicos y teóricos que fundamentan la sugerencia del modelo de autoevaluación. En su elaboración, se considera el análisis de ocho modelos, incluidos puntos de vista nacionales, europeos y americanos, basados en una perspectiva multirreferencial que incorpora las dimensiones económica, socio-política, ambiental y de gestión, dialécticamente articuladas, en el contexto del desarrollo sostenible. Ese modelo busca conciliar las perspectivas humanista y constructivista, con su enfoque en el aprendizaje, realización personal, con el abordaje crítico, guiado por los resultados del aprendizaje, especialmente con el cambio social, y con una mejora en el nivel de vida, partiéndose de la autocrítica y de la conciencia reflexiva de los actores involucrados en el proceso de educación corporativa. El modelo propuesto sirve de punto de partida para la composición de los instrumentos de investigación, que serán analizados en un pre-test y utilizados en la pesquisa de campo. Utiliza técnicas cualitativas (entrevista, grupo de enfoque y investigación documental) y cuantitativas (aplicación de cuestionario); los datos serán analizados por análisis de contenido y análisis estadística descriptiva e inferencial. De la muestra participan dos bancos de desarrollo, con la aplicación de los instrumentos a 184 participantes. El presupuesto ha sido validado junto al grupo de pre-test, a los dos directores corporativos de sistemas de educación entrevistados, a los cuatro grupos de enfoque de los dos bancos encuestados, así como a través de análisis documental. El instrumento (Apéndice 2) demostró un alto nivel de consistencia interna, con coeficiente alfa de Cronbach superior a 0,900 para los criterios considerados en la evaluación del cuestionario (pertinencia 0,946, utilidad 0,940 y viabilidad 0,938). La aplicación del instrumento (Apéndice 2) con los grupos de enfoque y los aprendices muestra que el promedio global de las dimensiones del cuestionario fueron pertinentes, útiles y viables. Los resultados permiten elaborar un conjunto de evidencias sobre la situación de los sistemas de educación corporativa en los bancos de desarrollo brasileños estudiados, e identificar las principales características (dimensiones, factores y variables) necesarias para la proposición de un modelo de autoevaluación institucional para los sistemas de educación corporativa en los bancos de desarrollo brasileños.

**Palabras clave:** Evaluación institucional. Evaluación de sistemas de educación corporativa. Universidad corporativa. Educación de adultos. Desarrollo sostenible.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica da metodologia quadripolar .....	39
Figura 2 – Continuum das abordagens relativas ao contexto teórico do objeto .....	49
Figura 3 – Os estilos de aprendizagem de Kolb .....	85
Figura 4 – Configuração do sistema de ensino brasileiro.....	102
Figura 5 – Dez componentes do projeto de uma universidade corporativa.....	128
Figura 6 – Passos para modelagem e implantação de um sistema de educação corporativa .....	130
Figura 7 – Educação corporativa: modelo por competência .....	131
Figura 8 – Educação corporativa e estratégia empresarial .....	133
Figura 9 – Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD .....	204
Figura 10 – Estrutura hierárquica (parcial) do modelo de avaliação institucional do MEC.....	207
Figura 11 – Representação gráfica do Modelo Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (MBNQA).....	212
Figura 12 – Representação gráfica do modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM) .....	214
Figura 13 – Representação gráfica do Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP).....	217
Figura 14 – Atuação do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GesPública).....	219
Figura 15 – Desdobramento do processo de planejamento estratégico do GesPública .....	220
Figura 16 – Planejamento do processo avaliativo .....	228
Figura 17 – Sistema aberto: sociedade-sistema de educação corporativa.....	229
Figura 18 – Ciclo de gestão de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	233
Figura 19 – Processo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	235
Figura 20 – Método de estudo de caso múltiplo.....	263
Figura 21 – Abordagens múltiplas a serem aplicadas no presente estudo.....	265

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participantes da pesquisa – distribuição por gênero.....	270
Gráfico 2 – Participantes da pesquisa – distribuição por faixa etária.....	270
Gráfico 3 – Participantes da pesquisa – distribuição por tempo de serviço .....	271
Gráfico 4 – Participantes da pesquisa – distribuição por tipo de lotação .....	271
Gráfico 5 – Participantes da pesquisa – distribuição por grupamento funcional .....	272
Gráfico 6 – Participantes dos grupos focais – distribuição por gênero .....	306
Gráfico 7 – Participantes dos grupos focais – distribuição por faixa etária .....	307
Gráfico 8 – Participantes dos grupos focais – distribuição por tempo de serviço.....	307
Gráfico 9 – Participantes dos grupos focais – distribuição por tipo de lotação .....	308
Gráfico 10 – Participantes dos grupos focais – distribuição por grupamento funcional.....	308
Gráfico 11 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por gênero.....	334
Gráfico 12 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por faixa etária.....	335
Gráfico 13 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por tempo de serviço ...	335
Gráfico 14 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por tipo de lotação .....	336
Gráfico 15 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por grupamento funcional.....	336

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre pedagogia tradicional e andragogia.....	71
Quadro 2 – Tendências político-filosóficas de interpretação da educação .....	77
Quadro 3 – Coletânea de conceitos de treinamento e desenvolvimento .....	110
Quadro 4 – Evolução da abordagem de treinamento e desenvolvimento.....	111
Quadro 5 – Do treinamento à aprendizagem .....	112
Quadro 6 – Características no ambiente de negócios relacionadas a mudanças nas organizações .....	122
Quadro 7 – Componentes fundamentais do projeto de uma universidade corporativa.....	129
Quadro 8 – Passos para modelagem e implantação de um sistema de educação corporativa .....	130
Quadro 9 – Sete princípios de sucesso de um sistema de educação corporativa.....	132
Quadro 10 – Estilos educacionais caracterizados segundo as funções educacionais .....	142
Quadro 11 – Relação entre os temas propostos pela CSD e pelo IBGE para o desenvolvimento sustentável.....	161
Quadro 12 – Teorias organizacionais: perspectivas históricas .....	167
Quadro 13 – Distinção ente universidade para o mercado e universidade para a sociedade .....	194
Quadro 14 – Principais características das categorias educação, desenvolvimento e avaliação institucional para os enfoques de regulação e emancipação .....	196
Quadro 15 – Conceitos ou expressões presentes nas definições de avaliação .....	198
Quadro 16 – Principais tipos de avaliação educacional .....	199
Quadro 17 – Características do modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento em proposição .....	200
Quadro 18 – O Modelo de Avaliação de Programas de Kirkpatrick e Hamblin.....	201
Quadro 19 – Dimensões e indicadores do Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD em 2010 .....	203
Quadro 20 – Dimensões da avaliação institucional.....	207
Quadro 21 – Modelo Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (MBNQA): critérios e itens de avaliação ponderados .....	211
Quadro 22 – Modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM): critérios e itens de avaliação ponderados .....	215

Quadro 23 – Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP): critérios e itens de avaliação ponderados .....	218
Quadro 24 – Confrontação dos modelos avaliativos nas perspectivas das categorias de educação, desenvolvimento e avaliação institucional .....	222
Quadro 25 – Modelo lógico da proposição de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	232
Quadro 26 – Análise da efetividade de variáveis, fatores e dimensões avaliados.....	236
Quadro 27 – Elementos do instrumento de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	237
Quadro 28 – Perfis sumários dos dois bancos estudados .....	268
Quadro 29 – Identidade institucional dos dois bancos pesquisados .....	269
Quadro 30 – Perfis sumários dos sistemas de educação corporativa dos bancos analisados	279
Quadro 31 – Síntese das entrevistas – liderança – governança e governabilidade .....	280
Quadro 32 – Síntese das entrevistas – liderança – sistema de liderança .....	281
Quadro 33 – Síntese das entrevistas – estratégias e planos – formulação das estratégias.....	282
Quadro 34 – Síntese das entrevistas – estratégias e planos – implantação das estratégias ...	283
Quadro 35 – Síntese das entrevistas – estratégias e planos – mapeamento das competências .....	284
Quadro 36 – Síntese das entrevistas – usuários – imagem e conhecimento mútuo .....	284
Quadro 37 – Síntese das entrevistas – sociedade – atuação socioambiental .....	285
Quadro 38 – Síntese das entrevistas – sociedade – ética e controle social .....	285
Quadro 39 – Síntese das entrevistas – informações e conhecimento – gestão do conhecimento .....	286
Quadro 40 – Síntese das entrevistas – informações e conhecimento – comunicação .....	286
Quadro 41 – Síntese das entrevistas – pessoas – sistemas de trabalho e qualidade de vida...	287
Quadro 42 – Síntese das entrevistas – pessoas – docentes .....	287
Quadro 43 – Síntese das entrevistas – pessoas – aprendizes .....	289
Quadro 44 – Síntese das entrevistas – recursos – estrutura organizacional .....	289
Quadro 45 – Síntese das entrevistas – recursos – infraestrutura .....	290
Quadro 46 – Síntese das entrevistas – recursos – parcerias .....	290
Quadro 47 – Síntese das entrevistas – recursos – gestão da tecnologia da informação .....	290
Quadro 48 – Síntese das entrevistas – processos – processos de trabalho .....	291
Quadro 49 – Síntese das entrevistas – processos – currículo e soluções de aprendizagem ..	291
Quadro 50 – Síntese das entrevistas – processos – processos orçamentários e financeiros ..	292



Quadro 51 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados relativos a usuários .....	292
Quadro 52 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados relativos a pessoas .....	292
Quadro 53 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados relativos a sociedade .....	293
Quadro 54 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados orçamentários, financeiros e de mercado .....	294
Quadro 55 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados dos processos de trabalho ....	294
Quadro 56 – Identidade institucional dos sistemas de educação corporativa dos bancos pesquisados.....	297
Quadro 57 – Escolas dos sistemas de educação corporativa nos bancos pesquisados .....	301
Quadro 58 – Indicadores de educação corporativa dos bancos estudados .....	303
Quadro 59 – Pressuposto em relação à autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	310
Quadro 60 – Características para modelo de autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	311
Quadro 61 – Modos de trabalho pedagógicos adotados em modelo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros	313
Quadro 62 – Posicionamentos dos grupos focais sobre a atitude crítica dos educandos .....	317
Quadro 63 – Posição ocupada pelo desenvolvimento sustentável nos sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	318
Quadro 64 – Sugestões para melhoria para do instrumento de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	321
Quadro 65 – Sujeitos da aplicação do questionário (Apêndice 2) .....	334

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grupo focal – média geral das dimensões, por critério, para os dois bancos .....	328
Tabela 2 – Grupo focal – médias gerais das variáveis, por critério, para os dois bancos .....	329
Tabela 3 – Testes de normalidade das dimensões – distribuição por critério .....	337
Tabela 4 – Correlação de Spearman para as dimensões quanto ao critério de relevância .....	338
Tabela 5 – Correlação de Spearman para as dimensões quanto ao critério de utilidade .....	339
Tabela 6 – Correlação de Spearman para as dimensões quanto ao critério de viabilidade .....	340
Tabela 7 – Correlação de Spearman entre dimensões e critérios .....	341
Tabela 8 – Teste de Kruskal-Wallis para comparação de médias dos critérios, por dimensão .....	342
Tabela 9 – Ranking médio dos critérios, por dimensão .....	343
Tabela 10 – Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente Alfa de Cronbach .....	345
Tabela 11 – Medida de confiabilidade do questionário, por critério .....	345
Tabela 12 – Medidas de confiabilidade do questionário, por dimensão .....	346
Tabela 13 – Médias gerais das dimensões, por critério .....	347
Tabela 14 – Médias das dimensões, por faixa etária .....	348
Tabela 15 – Médias das dimensões, por tempo de serviço .....	349
Tabela 16 – Médias das dimensões, por tipo de lotação .....	350
Tabela 17 – Médias das dimensões, por grupamento funcional .....	351
Tabela 18 – Médias gerais das variáveis .....	352

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABDE	Associação Brasileira de Bancos de Desenvolvimento
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação de Cursos de Graduação
ALIDE	Asociación Latinoamericana de Instituciones Financieras para el Desarrollo (Associação Latinoamericana de Instituições Financeiras de Desenvolvimento)
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BACEN	Banco Central do Brasil
BASA	Banco da Amazônia S. A.
BB	Banco do Brasil S. A.
BID	Inter-American Development Bank (Banco Interamericano de Desenvolvimento)
BIRD	Banco de Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BNB	Banco do Nordeste do Brasil S. A.
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BNH	Banco Nacional da Habitação
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China
CEF	Caixa Econômica Federal
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)
CIPP	Context, Inputs, Processes, and Products (Contexto, Insumos, Processos e Produtos)
CMMAD	World Commission on Environment and Development (Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento)
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CSD	United Nations Commission for Sustainable Development (Comissão das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável)
DPC	Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha
EEA	European Environment Agency (Agência Europeia do Meio Ambiente)
EFQM	European Foundation for Quality Management (Fundação Europeia para Gestão da Qualidade)
ELT	Experiential Learning Theory (Teoria da Aprendizagem Experiencial)
ENADE	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EUROSTAT	Statistical Office of the European Communities (Serviço de Estatística das Comunidades Europeias)
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCO	Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste
FNO	Fundo Constitucional de Financiamento do Norte
GESPÚBLICA	Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGC	Instituto Brasileiro de Governança Corporativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDES	Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFD	Instituição Financeira de Desenvolvimento
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INECE	International Network for Environmental Compliance and Enforcement (Rede Internacional de Conformidade Ambiental e Execução)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IUCN	International Union for the Conservation of Nature and Nature Resources (União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSI	Learning Styles Inventory (Inventário de Estilos de Aprendizagem)
MBNQA	Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (Lei de Melhoria da Qualidade Nacional Malcolm Baldrige)
MEC	Ministério da Educação
MEGP	Modelo de Excelência em Gestão Pública
MIT	Massachusetts Institute of Technology (Instituto de Tecnologia de Massachusetts)
NIST	The National Institute of Standards and Technology (Instituto Nacional de Padrões e Tecnologia)
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIDEIA	Processo de Avaliação Integrada de Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PQGF	Prêmio Nacional da Gestão Pública
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEC	Sistema de Educação Corporativa
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio

SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais)
UC	Universidade Corporativa
UNEP	United Nations Environmental Program (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
VBR	Visão Baseada em Recursos
WCED	World Commission on Environment and Development (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento)
WWF	World Wide Fund for Nature (Fundo Mundial para a Natureza)

## LISTA DE SÍMBOLOS

$\alpha$  Alfa de Crombach

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	28
1.1 <b>Contextualização</b> .....	28
1.2 <b>Delimitação da problemática da pesquisa</b> .....	31
1.2.1 <i>Questões-problema</i> .....	32
1.3 <b>Justificativa e relevância do estudo</b> .....	33
1.4 <b>Definição dos objetivos geral e específicos</b> .....	35
1.5 <b>Estrutura da tese</b> .....	35
<b>2 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	39
2.1 <b>Polo epistemológico</b> .....	40
2.1.1 <i>A epistemologia de Bachelard</i> .....	42
2.1.2 <i>O contexto do surgimento da epistemologia bachelardiana</i> .....	43
2.1.3 <i>Bachelard e a construção do objeto científico</i> .....	43
2.1.4 <i>Os conceitos da epistemologia bachelardiana</i> .....	45
2.2 <b>Polo teórico</b> .....	47
2.2.1 <i>Quadro de referência</i> .....	49
2.2.1.1 <i>Método analítico</i> .....	50
2.2.1.2 <i>Método comparativo</i> .....	52
2.2.1.3 <i>Análise sistêmica</i> .....	55
2.2.1.4 <i>Análise crítica</i> .....	56
2.2.1.4.1 <i>A emergência da era praxeológica</i> .....	60
2.2.2 <i>A epistemologia de Bachelard e o quadro de referência</i> .....	62
2.3 <b>Polo morfológico</b> .....	64
2.4 <b>Polo técnico</b> .....	65
2.5 <b>Síntese do capítulo</b> .....	67
<b>3 CATEGORIA EDUCAÇÃO</b> .....	71
3.1 <b>Perspectivas epistemológicas da educação de adultos</b> .....	73
3.1.1 <i>Breve descrição histórica</i> .....	73
3.1.2 <i>Correntes epistemológicas da educação</i> .....	75
3.2 <b>Correntes teóricas da educação de adultos</b> .....	80
3.2.1 <i>A abordagem pragmática</i> .....	82

3.2.2 <i>A abordagem humanista e o modelo andragógico</i> .....	86
3.2.3 <i>A abordagem crítica</i> .....	89
<b>3.3 A educação de adultos e a formação profissional</b> .....	93
3.3.1 <i>Formação profissional: breve reconstrução histórica</i> .....	94
3.3.1.1 <i>A formação profissional nos governos Lula e Dilma Rousseff</i> .....	100
<b>3.4 Da educação profissional à educação corporativa</b> .....	105
3.4.1 <i>Educação corporativa</i> .....	107
3.4.1.1 <i>Visão histórica e considerações terminológicas e conceituais</i> .....	107
3.4.1.2 <i>Relação entre estratégia e sistemas de educação corporativa por competência</i> .....	116
3.4.1.3 <i>Noções do conceito de competência</i> .....	117
3.4.1.4 <i>Teoria da competição baseada em competência</i> .....	121
<b>3.5 Os modelos de sistema de educação corporativa de Meister e Eboli</b> .....	126
3.5.1 <i>A lógica do modelo de sistema de educação corporativa de Meister e Eboli</i> .....	131
<b>3.6 Relação entre educação e desenvolvimento</b> .....	134
<b>3.7 Síntese do capítulo</b> .....	135
<b>4 CATEGORIA DESENVOLVIMENTO</b> .....	139
4.1 <b>Perspectivas epistemológicas do desenvolvimento</b> .....	139
4.2 <b>Desenvolvimento: conceitos e correntes teóricas</b> .....	148
4.2.1 <i>Visão clássica e neoclássica de desenvolvimento</i> .....	149
4.2.2 <i>Visão crítica de desenvolvimento</i> .....	150
4.3 <b>Desenvolvimento local</b> .....	153
4.4 <b>Desenvolvimento sustentável</b> .....	155
4.5 <b>Indicadores de desenvolvimento</b> .....	157
4.5.1 <i>Modelo da CSD</i> .....	158
4.5.2 <i>Modelo da OECD</i> .....	159
4.5.3 <i>Modelo do Banco Mundial</i> .....	160
4.5.4 <i>Modelo do IBGE</i> .....	160
4.6 <b>Síntese do capítulo</b> .....	163
<b>5 CATEGORIA BANCOS DE DESENVOLVIMENTO</b> .....	166
5.1 <b>Conceitos, características e correntes teóricas dos estudos organizacionais</b> .....	166
5.1.1 <i>A teoria sistêmica</i> .....	168



5.1.1.1	<i>Sistema de processamento da informação</i> .....	171
5.1.1.2	<i>Sistema cultural</i> .....	172
5.1.1.3	<i>Sistema político</i> .....	176
5.1.2	<i>A emergência da teoria crítica nos estudos organizacionais</i> .....	177
5.2	<b>Bancos de desenvolvimento</b> .....	182
5.2.1.	<i>Estruturação das unidades de treinamento e desenvolvimento</i> .....	187
5.3	<b>Síntese do capítulo</b> .....	189
6	<b>CATEGORIA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM SISTEMAS DE</b>	
	<b>EDUCAÇÃO CORPORATIVA</b> .....	192
6.1	<b>Perspectivas epistemológicas da avaliação institucional em educação</b> .....	192
6.2	<b>Avaliação educacional: considerações terminológicas e conceituais</b> .....	197
6.3	<b>Avaliação institucional dos sistemas de educação corporativa na</b>	
	<b>perspectiva das organizações</b> .....	201
6.4	<b>Avaliação institucional na educação superior</b> .....	202
6.4.1	<i>Modelo de avaliação dos sistemas educacionais da OECD</i> .....	202
6.4.2	<i>Modelo de autoavaliação institucional do Sinaes</i> .....	206
6.5	<b>Modelos de avaliação organizacional</b> .....	208
6.5.1	<i>Modelo Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (MBNQA)</i> .....	210
6.5.2	<i>Modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM)</i> .....	213
6.5.3	<i>Instrumentos para avaliação da gestão pública brasileira</i> .....	216
6.5.3.1	<i>Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP)</i> .....	216
6.5.3.2	<i>Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GesPública)</i> .....	218
6.6	<b>Confrontação dos modelos avaliativos nas perspectivas das categorias educação,</b>	
	<b>desenvolvimento e avaliação</b> .....	221
6.7	<b>Proposição de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa</b>	
	<b>em bancos de desenvolvimento brasileiros</b> .....	225
6.7.1	<i>Configuração da proposta de modelo de autoavaliação para sistemas de</i>	
	<i>educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros</i> .....	224
6.7.2	<i>Descrição da proposição do modelo de autoavaliação para sistemas de</i>	
	<i>educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros</i> .....	229
6.7.2.1	<i>Instrumento de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em</i>	
	<i>bancos de desenvolvimento brasileiros</i> .....	237

6.7.2.2 <i>Dimensões e fatores propostos para o modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros</i> .....	240
6.7.2.2.1 Dimensão liderança .....	240
6.7.2.2.2 Dimensão estratégias e planos .....	242
6.7.2.2.3 Dimensão usuários .....	244
6.7.2.2.4 Dimensão sociedade .....	244
6.7.2.2.5 Dimensão informações e conhecimento .....	246
6.7.2.2.6 Dimensão pessoas .....	248
6.7.2.2.7 Dimensão recursos .....	250
6.7.2.2.8 Dimensão processos .....	251
6.7.2.2.9 Dimensão resultados .....	253
<b>6.8 Síntese do capítulo</b> .....	<b>256</b>
<b>7 APLICAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....	<b>260</b>
<b>7.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	<b>260</b>
7.1.1 <i>Pesquisa descritiva</i> .....	261
7.1.2 <i>Estudo de caso múltiplo</i> .....	261
7.1.3 <i>Pesquisa documental</i> .....	264
<b>7.2 Técnicas de levantamento de dados</b> .....	<b>265</b>
<b>7.3 Sistematização e tratamento dos dados</b> .....	<b>266</b>
<b>7.4 Universo e amostra da pesquisa</b> .....	<b>266</b>
7.4.1 <i>Caracterização dos bancos de desenvolvimento selecionados</i> .....	267
<b>7.5 Sujeitos da pesquisa de campo</b> .....	<b>269</b>
<b>7.6 Análise dos resultados</b> .....	<b>271</b>
7.6.1 <i>Procedimento</i> .....	273
7.6.1.1 <i>Pré-teste</i> .....	274
7.6.2 <i>Resultados</i> .....	276
7.6.2.1 <i>Resultados de natureza qualitativa</i> .....	276
7.6.2.1.1 Análise de conteúdo.....	276
7.6.2.1.2 Análise estatística descritiva dos dados.....	278
7.6.2.1.3 Entrevista semiestruturada - diagnóstico institucional .....	278
7.6.2.1.4 Análise documental .....	295
7.6.2.1.5 Grupos focais .....	304
7.6.2.2 <i>Resultados de natureza quantitativa</i> .....	333

7.6.2.2.1 Análise estatística inferencial dos dados .....	333
7.6.2.2.2 Aplicação de questionário .....	333
7.6.3 <i>Discussão dos resultados</i> .....	354
7.7 <b>Síntese crítica</b> .....	360
<b>CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES</b> .....	362
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	365
<b>APÊNDICES</b> .....	398

## **CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO**

### **1.1 Contextualização**

### **1.2 Delimitação da problemática da pesquisa**

#### **1.2.1 *Questões-problema***

### **1.3 Justificativa e relevância do estudo**

### **1.4 Definição dos objetivos geral e específicos**

### **1.5 Estrutura da tese**

“[...] aos intelectuais cabe-lhes auscultar e traduzir as ansiedades e aspirações das forças sociais ainda sem meios próprios de expressão.”

(Celso Furtado)

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a contextualização em relação ao objeto do presente estudo, bem como aspectos relacionados à problemática da pesquisa, à justificativa e relevância do estudo, à definição dos objetivos geral e específicos e à estrutura da tese.

### 1.1 Contextualização

A expansão do capitalismo gerou a necessidade da universalização da escola como agente social de preparação para admissão no mundo do trabalho.

Outrora ligado à força física, ao manejo dos meios mecânicos de produção, o trabalho passou a ser, também, intelectual, qualificado, fruto de uma formação profissional. Devido à acelerada transformação dos processos produtivos, a educação deixou de ser anterior ao trabalho para ser concomitante a este. A formação e o desempenho profissional fundiram-se num só processo produtivo, tendo como sintomas as exigências da educação permanente, da atualização, da reconversão profissional, bem como do aumento da proporção de adultos e trabalhadores-estudantes na população estudantil, que passou a ser mais integrada aos locais de trabalho e às expectativas de necessidades dos indivíduos e das organizações, transformando os locais de trabalho em organizações de aprendizagem (SANTOS, B. S., 1997; LEITE, 2005; DIAS SOBRINHO, 2008).

O debate sobre o ideário de mercado e do capital é determinante para a educação de adultos (profissional), pois dele se depreende de que forma as políticas educacionais se manifestam e se elas têm possibilitado o desenvolvimento e a transformação de sua prática pedagógica, comprometendo-se com as necessidades dos diversos atores da sociedade, ou se têm cooperado para a manutenção de um utilitarismo, visando apenas aos interesses do mercado (SANTOS, M., 2000).

Na década de 1990, mais precisamente durante o governo FHC, houve um retrocesso na política educacional, então já carente, considerando-se os ajustes da economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização, subordinado ao interesse do mercado e do capital, apresentando um modelo de desenvolvimento excludente, predador e concentrador de renda. Nesse contexto, a educação profissional assumiu uma posição individualista e fragmentária, de acomodação ao mercado (MANFREDI, 2002).

A reforma do ensino profissional apresentou um pressuposto ideológico básico: o mercado como portador de uma racionalidade sociopolítica e ator principal do bem-estar da

República. Esse pressuposto levava a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços, delimitado pelo mercado. Dessa maneira, essa reforma encolheu o espaço público democrático dos direitos e ampliou o espaço privado, não só nas situações em que seria esperado – nas atividades relacionadas com a produção econômica –, mas também no campo dos direitos sociais adquiridos (CHAUÍ, 1993, 2001, 2003a).

Ainda na década de 1990, percebeu-se um movimento das organizações mais sintonizadas com a modernidade dos processos de expansão econômica, ocasião em que começaram-se a implementar, de forma intencional e mais sistematizada, ações no sentido de desenvolver, intramuros e em cooperação com instituições de ensino, processos educacionais como fator de sucesso para valorização das competências nela contidas, induzindo a um importante aspecto da criação de vantagem competitiva: a organização comprometendo-se com a educação e o desenvolvimento dos colaboradores, ensejando o surgimento da ideia de educação corporativa como elemento eficaz para o desenvolvimento dos talentos humanos e o seu alinhamento às estratégias organizacionais (MEISTER, 1999; JARVIS, 2001; ALLEN, 2002; EBOLI, 2004; LEITE, 2005; DIAS SOBRINHO, 2008).

As organizações objeto do presente estudo englobam bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, integrantes da administração pública federal direta e indireta, e se enquadram no entendimento exposto no item anterior, apresentando como característica comum a implantação de suas universidades corporativas a partir da década de 2000.

Desempenham papel diferenciado em relação aos demais bancos, ao atuar como bancos múltiplos<sup>(1)</sup> e ao mesmo tempo cumprir missões institucionais relacionadas à promoção do desenvolvimento regional ou nacional.

Esses processos de educação corporativa nas organizações assumem diversas denominações, que vão desde universidade corporativa, academia, instituto, centro ou escola, envolvendo diversos tipos e estruturas, os quais, para os efeitos deste estudo, e como forma de uniformizar essa nomenclatura, são designados sistemas de educação corporativa (MEISTER,

---

<sup>(1)</sup> Os bancos múltiplos são instituições financeiras privadas ou públicas que realizam as operações ativas, passivas e acessórias das diversas instituições financeiras, por intermédio das seguintes carteiras: comercial, de investimento e/ou de desenvolvimento, de crédito imobiliário, de arrendamento mercantil e de crédito, financiamento e investimento. Essas operações estão sujeitas às mesmas normas legais e regulamentares aplicáveis às instituições singulares correspondentes às suas carteiras. A carteira de desenvolvimento somente poderá ser operada por banco público. O banco múltiplo deve ser constituído com, no mínimo, duas carteiras, sendo uma delas, obrigatoriamente, comercial ou de investimento, e ser organizado sob a forma de sociedade anônima. As instituições com carteira comercial podem captar depósitos à vista. Na sua denominação social deve constar a expressão "Banco" (BACEN, [2012?]).

1999; ALLEN, 2002; EBOLI, 2004; JARVIS, 2006).

Para fazer frente ao crescente aumento de investimentos na área de educação corporativa, bem como para verificar se os objetivos propostos para os sistemas de educação corporativa vêm sendo alcançados, a avaliação assume papel fundamental, na medida em que aporta informações para subsidiar decisões no processo de educação corporativa (EBOLI, 2004; RUAS, 2005; MARINELLI, 2007).

Os modelos avaliativos podem variar num *continuum*, assumindo características de controle, com ênfase na regulação, ou características críticas, com ênfase na emancipação. A primeira apresenta ênfase na racionalidade instrumental, em resultados, no lucro, na produtividade, na competitividade, seguindo uma lógica de mercado (econômico-financeira). Na segunda, a ênfase está na relevância social, na equidade<sup>(2)</sup>, na cidadania, na solidariedade, no desenvolvimento da sociedade, seguindo uma lógica dos interesses sociais (DIAS SOBRINHO, 2002; FINGER; ASÚN, 2003; LEITE, 2005).

A justificativa dada à educação corporativa pela lógica do mercado (econômico-financeira) se relaciona à permanente necessidade de melhoria das competências organizacionais e profissionais, em face das exigências de competitividade e inovação pelas organizações (LIMA, 2005).

Nessa perspectiva de mercado (econômico-financeira), os processos de avaliação ajudariam na consolidação dos sistemas de educação corporativa, objetivando responder às expectativas dos *stakeholders*<sup>(3)</sup> e da sociedade por maior competitividade, produtividade, eficiência e eficácia (LEITE, 2005; LIMA, 2005; BORGES-ANDRADE *et al*, 2006).

Concorda-se com Dias Sobrinho (2002) e Finger e Asún (2003), quando afirmam que o interesse do mercado (econômico-financeiro) é distinto do interesse social. A perspectiva de mercado possui interesses comerciais e de negócios. Já a perspectiva social apresentaria interesses comuns, como a democracia, a felicidade, o bem-estar, a cooperação, ao passo que o mercado trabalharia com lucro, eficiência, produtividade, excelência.

O grande desafio dos sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento consiste em conciliar as visões social e econômico-financeira, procurando formar pessoas dentro de uma perspectiva crítica, comprometidas com as orientações estratégicas e com sua missão institucional e o crescimento econômico e financeiro, bem

---

<sup>(2)</sup> Equidade deve ser entendida como a igualdade de oportunidades de desenvolvimento humano da população, respeitada a diversidade sociocultural, mas asseguradas a qualidade de vida e a qualificação para a cidadania e o trabalho (BUARQUE, C., 2002, p. 59).

<sup>(3)</sup> *Stakeholders* diz respeito a indivíduos, grupos de indivíduos ou instituições que definem o sucesso das organizações ou afetam a sua capacidade de atingir os objetivos (FREEMAN, 1984, p. 46).

como com o desenvolvimento sustentável.

Este estudo parte do pressuposto de que os bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, que possuem universidade corporativa, não dispõem de processo de autoavaliação institucional de seus sistemas de educação corporativa. Apresentam apenas avaliação de programas – avaliação de reação, avaliação de aprendizagem, e, para alguns casos, a avaliação do comportamento no trabalho e avaliação de resultados (MARINELLI, 2007).

A autoavaliação pode ser definida como um processo coletivo de reflexão e produção de conhecimentos sobre o sistema de educação corporativa, objetivando a sua melhoria contínua (SAUL, 1988).

Nesse contexto, a autoavaliação institucional desempenha papel fundamental, ao apontar os pontos fortes e as necessidades de melhoria do sistema de educação corporativa, bem como ao aportar informações para subsidiar decisões, possibilitando a análise sobre a sua efetiva contribuição para o alcance das expectativas organizacionais e dos *stakeholders* envolvidos no processo de educação corporativa.

## 1.2 Delimitação da problemática da pesquisa

A eficácia da ciência em seu propósito de proceder a explicações sobre uma dada realidade está relacionada à especificidade dos métodos utilizados na pesquisa e à delimitação dos seus objetos. “O lugar da pesquisa é, pois, o lugar prático da elaboração e da transformação do próprio objeto do conhecimento, de sua construção sistemática e da constatação dos fatos que o manifestam” (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 49).

A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la (SAVIANI, 1993, p. 26).

O delineamento da problemática da pesquisa permite dar explicações sobre uma dada realidade, sobre um dado fenômeno.

A problemática é a visão global do próprio objeto da pesquisa e do domínio no qual ela se desenrola. É o que faz o pesquisador dizer diante dos fatos ou das hipóteses: ‘é importante’, ou ‘é interessante’; ela opera a partir da seleção dos temas de reflexão e de pesquisa até o mínimo detalhe da investigação empírica (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 57-58).



Os problemas científicos são aqueles que se fundam sobre um arcabouço científico, estudados por meio de métodos científicos, com o objetivo de ampliar o conhecimento.

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. [...] na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza a marca do verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico (BACHELARD, 1996, p. 18).

Para ser considerado bem formulado, um problema precisa satisfazer alguns critérios, a saber: (1) ser acessível a um campo do conhecimento no qual possa se inserir; (2) estar claro e bem definido, apresentar uma solução única e, ao ter todos os elementos relevantes explícitos, indicar as investigações que podem ser realizadas para resolvê-lo; (3) seu arcabouço e pressupostos devem ser verdadeiros; e (4) ser formulado por meio de uma pergunta e ser bem delimitado (BUNGE, 1980; GIL, 1985).

Na delimitação da presente problemática procurou-se atender aos referidos critérios.

### 1.2.1 *Questões-problema*

Um problema de pesquisa advém da inquietação, da incerteza, da curiosidade que envolveria uma questão não resolvida (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

O presente estudo versa sobre as seguintes questões-problema: (1) Qual é a realidade dos processos de autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional? (2) Quais são os principais requisitos (dimensões, fatores e variáveis) de um modelo de autoavaliação institucional de sistema de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional?

O pressuposto é algo que se toma como previamente estabelecido, como válido *a priori*, como base ou *insight* para um raciocínio ou argumento, objetivando explicar o que não se conhece. São as ideias, os critérios e os princípios empregados no processo efetivo de realização (JAPIASSU, 2002; APPOLINÁRIO, 2004; JAPIASSU; MARCONDES, 2008).

Parte de várias fontes: da observação da realidade, de resultados de pesquisas bibliográficas, de histórias de vida, da derivação de outras teorias ou mesmo da intuição do pesquisador (GIL, 1985).

Da mesma forma que se dá na formulação do problema, na formulação do pressuposto deve-se atentar para algumas condições: (1) apresentar linguagem clara e simples; (2) ser

específico; (3) estar vinculado a uma teoria que o suporte (GIL, 1985).

Procurando levar em conta as condições acima apontadas, este estudo parte do pressuposto geral de que os bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, que possuem universidade corporativa, não dispõem de processo de autoavaliação institucional de seus sistemas de educação corporativa.

### 1.3 Justificativa e relevância do estudo

Verifica-se que as iniciativas de avaliação e de mensuração do esforço da educação corporativa patrocinada pelos bancos de desenvolvimento que dispõem de sistema de educação corporativa têm se restringido a verificar as contribuições em relação à dimensão da avaliação dos programas de educação corporativa. Incluem-se nessa situação a avaliação da relação custo/benefício do investimento aportado e do alcance dos objetivos previstos em função da capacitação e dos resultados organizacionais, carecendo de um modelo de autoavaliação institucional que venha a suprir informações importantes para a melhoria da educação e das decisões (EBOLI, 2004; MARINELI, 2007).

Os bancos de desenvolvimento cumprem missões institucionais relacionadas à promoção do desenvolvimento, e, como tal, o papel de seus colaboradores se reveste de uma diferenciação, pois o profissional que trabalha nessas instituições tem (ou deveria ter) incorporado ao seu perfil a missão de atuar como agente transformador da realidade na qual está inserido, apresentando outras características, além daquelas de natureza técnica, que envolvam e contaminem positivamente os diversos atores com quem se relacione, com vistas a gerar a sensibilização para as mudanças necessárias (desenvolver a área de abrangência de sua organização).

A especificidade do processo educativo reside no fato de que ele objetiva a socialização do conhecimento<sup>(4)</sup> construído via transmissão do saber historicamente acumulado, que leva à criação de conteúdos e técnicas capazes de garantir a apreciação do saber pelos sujeitos e a atuação no sentido da descoberta (criação) e da inovação.

Ao profissional é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem aplicados e das técnicas do dia a dia frente aos diversos atores e ao contexto. Mas esse saber perde o seu

---

<sup>(4)</sup> Conhecimento significa uma forma de entendimento da realidade, ou seja, uma forma de compreensão de alguma coisa, tanto no seu modo de ser quanto no seu modo de operar com ela. O conhecimento não é apenas uma forma de obter e reter informações. [...] É uma forma de entender a realidade como ela é e seu funcionamento, a partir dos múltiplos elementos que a explicam (LUCKESI, 1994, p. 86).

significado se não estiver ligado a uma atitude crítica – política<sup>(5)</sup> e filosófica – do profissional sobre os meios e os fins de sua atuação, o que o ajudaria a caminhar com mais segurança na direção de seus objetivos.

Nesse contexto, os conteúdos e técnicas não são, absolutamente, elementos neutros. Eles são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na organização e na sociedade. O papel político do sistema de educação corporativa se revela aí, na medida em que ele se cumpre na perspectiva de determinado interesse. O sistema de educação corporativa está posicionado no âmbito do encadeamento de forças da sociedade em que se insere, e, portanto, está servindo às forças que lutam para manter e/ou transformar a sociedade (SAVIANI, 1993; DIAS SOBRINHO, 2008).

Da mesma forma, a avaliação não é um ato neutro. “Não se avalia tecnicamente uma instituição [...] sem, com isto, incidir em um pressuposto político e filosófico sobre concepções de mundo e de sociedade” (LEITE, 2005, p. 15). “Ela tem um interesse político determinante, não é uma questão técnica, não é nada neutra. E, exatamente por saber dos efeitos políticos, é que os administradores a colocam como se fosse um componente meramente técnico”. Despolitizam seu conteúdo

[...] para reforçar sua atividade política de acordo com os seus interesses. Esta é uma camuflagem da função política e ideológica da avaliação. Muito mais que uma epistemologia, a avaliação é uma concepção de mundo que tem, portanto, uma determinada orientação de vida (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 2).

Assim sendo, entende-se que ainda não há instrumento de avaliação institucional que analise, de forma intencional e sistemática, os impactos da implantação da nova filosofia de atuação em universidades corporativas dos bancos de desenvolvimento brasileiros objeto deste estudo, o que justificaria conhecer a realidade dos processos de educação corporativa em tais instituições.

Dessa forma, depreende-se que os modelos de sistema de educação corporativa para bancos de desenvolvimento, dada a diferenciação de que se revestem essas instituições no Brasil, guardem sintonia com esse entendimento, e que se faz necessária a formulação de modelo de autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento.

O presente estudo busca, ainda, contribuições para o autor, para a sociedade, para a academia e para as organizações, compreendendo os seguintes principais aspectos: (1) propiciar a aquisição de novos conhecimentos acerca de sistemas de educação corporativa em

---

<sup>(5)</sup> [...] a escola vai cumprir a sua missão política não quando se elabora no seu interior um discurso sobre a política, mas quando, por meio de sua prática educativa, puder preparar o cidadão para [...] a compreensão da totalidade social onde ele está inserido (RODRIGUES, 1985, p. 47).

bancos de desenvolvimento; (2) possibilitar a comparação de informações oriundas de fontes diversas; (3) ajudar a compactar o conhecimento existente; (4) facilitar o direcionamento de pesquisas para novos estudos; (5) potencializar a criação de um serviço de alerta para campos de estudo correlatos; (6) favorecer indiretamente o ensino, na medida em que aponta como suporte a estudos acadêmicos; e (7) vislumbrar-se um *feedback* para avaliação do presente projeto de estudo.

#### **1.4 Definição dos objetivos geral e específicos**

Diante do exposto, o presente projeto de tese apresenta como objetivo geral realizar estudo sobre sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Dentre os objetivos específicos do estudo, destacam-se: (1) realizar diagnóstico situacional dos processos de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros, com abrangência regional ou nacional; (2) identificar as principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias ao desenvolvimento de modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional; (3) elaborar uma proposta de modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa aplicável em bancos de desenvolvimento brasileiros com atuação regional ou nacional; e (4) validar o modelo proposto junto às organizações a serem estudadas.

#### **1.5 Estrutura da tese**

A tese foi estruturada em sete capítulos, objetivando propiciar um melhor entendimento dos temas analisados.

O primeiro capítulo aborda a contextualização, delinea a problemática da pesquisa, a justificativa e a relevância do estudo, a definição dos objetivos geral e específicos, bem como a estrutura da tese.

O procedimentos metodológicos estão descritos no capítulo dois, e se baseia na abordagem metodológica quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), a qual apresenta quatro polos distintos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico.

No polo epistemológico segue-se a abordagem de Bachelard, que considera que a ciência e seu objeto não são dados, mas estão em construção, ou seja, o conhecimento estaria

em movimento e em criação contínua – o antigo explicaria o novo e o assimilaria, e o novo afirmaria o antigo e o reorganizaria.

O polo teórico norteia a definição dos pressupostos e o desenvolvimento dos conceitos, com as regras de interpretação, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas aos problemas, orientando a fundamentação dos modelos – polo morfológico. Na definição do quadro de referência que baliza a prática teórica, adotam-se abordagens multirreferenciais, considerando-se a complexidade do objeto pesquisado, valendo-se, para tanto, dos métodos analítico e comparativo, bem como das análises sistêmica e crítica.

No polo morfológico procura-se articular os conceitos e elementos constantes dos polos epistemológico e teórico para as categorias *educação*, *desenvolvimento* e *avaliação institucional*, objetivando balizar a proposição de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

O polo técnico fundamenta os procedimentos metodológicos para a aplicação da pesquisa de campo, visando atender aos objetivos propostos para esse estudo. Nesse polo são caracterizados o projeto de pesquisa de campo, a explicitação do universo, da amostra e dos sujeitos da pesquisa, as técnicas de levantamento de dados, os instrumentos metodológicos para aplicação da pesquisa, bem como a sistematização e tratamento dos dados.

Para a seleção das categorias *educação*, *desenvolvimento*, *bancos de desenvolvimento* e *avaliação institucional*, procura-se verificar a articulação de cada uma delas com o objeto do estudo, a sua problemática, os seus pressupostos e os seus objetivos, nas perspectivas dos polos epistemológico, teórico e morfológico.

A estruturação dos temas segue a lógica da abordagem metodológica; ou seja, no desenvolvimento de cada uma das categorias (educação, desenvolvimento, bancos de desenvolvimento e avaliação institucional) são considerados os polos epistemológico, teórico e morfológico. Para o alcance dos propósitos deste estudo, os termos categoria, tema e temática são considerados sinônimos.

Dessa forma, o capítulo três versa sobre a categoria *educação*, destacando a educação de adultos (profissional), a educação corporativa e sua ênfase no modelo por competência, bem como os modelos de Meister (1999) e Eboli (2004).

O capítulo quatro envolve a categoria desenvolvimento, englobando as perspectivas clássica e crítica. Aborda aspectos relacionados ao desenvolvimento local, ao desenvolvimento sustentável e aos indicadores de desenvolvimento. Referencia os modelos de indicadores de desempenho da Comissão das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Sustentável – CSD (2006, 2007), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD (2003), do Banco Mundial (2012), e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008).

O capítulo cinco declina sobre a categoria *bancos de desenvolvimento*, com uma análise das características e correntes teóricas, bem como da emergência da teoria crítica nos estudos organizacionais, além da estruturação das unidades de treinamento e desenvolvimento nesses bancos.

O capítulo seis trata da categoria *avaliação institucional* em sistemas de educação corporativa, com seus respectivos modelos: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2010), Autoavaliação Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004a), Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act – MBNQA (NIST, 2012), Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM, 2010) e Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública (BRASIL, 2009a, 2009b).

Ao final do capítulo seis, são elaboradas síntese e confrontação dos modelos avaliativos nas perspectivas da educação corporativa, desenvolvimento, educação superior e avaliação organizacional, objetivando a proposição de modelo de autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa para bancos de desenvolvimento, bem como dos instrumentos para aplicação na pesquisa de campo.

O capítulo sete trata da caracterização da pesquisa, da definição do universo, da amostra e dos sujeitos, das técnicas de levantamento, sistematização e tratamento dos dados, bem como da análise dos resultados.

Seguem-se as considerações complementares, que vêm a referendar os pressupostos abordados no estudo. Nesse tópico são apresentadas recomendações para novas pesquisas, a partir das discussões aqui iniciadas.

## **CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA**

### **2.1 Polo epistemológico**

#### **2.1.1 *A epistemologia de Bachelard***

#### **2.1.2 *O contexto do surgimento da epistemologia bachelardiana***

#### **2.1.3 *Bachelard e a construção do objeto científico***

#### **2.1.4 *Os conceitos da epistemologia bachelardiana***

### **2.2 Polo teórico**

#### **2.2.1 *Quadro de referência***

##### **2.2.1.1 *Método analítico***

##### **2.2.1.2 *Método comparativo***

##### **2.2.1.3 *Análise sistêmica***

##### **2.2.1.4 *Análise crítica***

##### **2.2.1.4.1 *A emergência da era praxeológica***

#### **2.2.2 *A epistemologia de Bachelard e o quadro de referência***

### **2.3 Polo morfológico**

### **2.4 Polo técnico**

### **2.5 Síntese do capítulo**

“A educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”

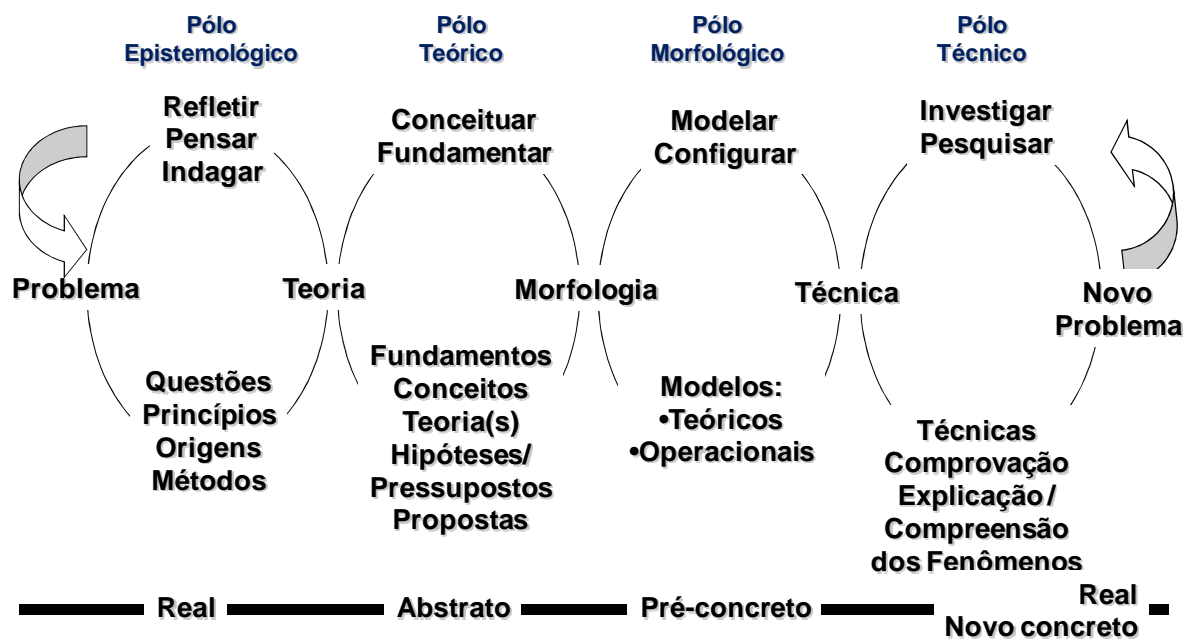
(Paulo Freire)

## 2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Na abordagem metodológica deste estudo, o campo da prática científica foi idealizado como a inter-relação de diferentes dimensões, ou seja, de diferentes polos que dão origem a um espaço no qual a pesquisa fica circunscrita a um campo de forças, influenciado por determinados fluxos e exigências internas, garantindo qualidade ao estudo, dadas as exigências internas que o fundamentaram (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Para tanto, utilizar-se-á a metodologia de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), que apresenta quatro polos distintos (epistemológico, teórico, morfológico e técnico), sendo cada um deles condicionado à presença dos outros três (Figura 1).

Figura 1 – Representação gráfica da metodologia quadripolar



Fonte: Adaptada de Lima (2009).

Para um entendimento preliminar da abordagem metodológica ora empregada, segue-se uma breve descrição de cada um dos quatro polos, ficando o desenvolvimento e a articulação dos polos (epistemológico, teórico, morfológico e técnico) com as categorias (educação, desenvolvimento, bancos de desenvolvimento e avaliação institucional) descritos ao longo da abordagem de cada uma dessas categorias, dispostas nos capítulos 3 a 6.



## 2.1 Polo epistemológico

O polo epistemológico forma a base filosófica que propiciará o estudo do objeto em todas as dimensões a serem analisadas.

É o polo das questões, dos princípios, das indagações, possibilitando reflexões acerca do objeto de estudo no sentido filosófico (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Tem como principal objetivo prover uma base político-filosófica e delinear como o pesquisador percebe o objeto ou fenômeno em estudo; a visão de mundo que o pesquisador adotou no desenvolvimento do estudo.

Adota como base do campo, no caso do presente estudo, a epistemologia de Bachelard, que consiste no julgamento e na avaliação da história da ciência, como deve ser feita; logo, a ciência e seu objeto não são dados, mas estão em construção (BACHELARD, 1971, 1996, 2000).

Inicialmente, faz-se necessário trazer a discussão algumas breves considerações sobre o entendimento de filosofia, senso comum, alienação social e ideologia<sup>(6)</sup>, temas esses a serem considerados na explanação das categorias (educação, desenvolvimento, bancos de desenvolvimento e avaliação institucional).

É complexo apresentar-se uma definição genérica de filosofia, haja vista que esta varia não só quanto a cada filósofo ou corrente filosófica, mas também em relação a cada período histórico em que se apresenta (JAPIASSU; MARCONDES, 2008).

Dentre as diversas definições da ciência, destaca-se a de Chauí (2000, p. 9), segundo a qual “a filosofia poderia ser a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”.

A filosofia se revela ao ser humano como uma maneira de percepção e reflexão que proporciona a compreensão da sua existência em termos de significado, oferecendo um direcionamento para a sua ação, uma orientação a seguir. Estabelece um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade (visão de mundo), manifestados a partir de desejos, anseios e aspirações.

---

<sup>(6)</sup> A noção de ideologia veio mostrar que as teorias e os sistemas filosóficos ou científicos, aparentemente rigorosos e verdadeiros, escondiam a realidade social, econômica e política, e que a razão, em lugar de ser a busca e o conhecimento da verdade, poderia ser um poderoso instrumento de dissimulação da realidade (CHAUÍ, 2000, p. 76).

[...] sistematiza, assim, as aspirações dos seres humanos, aspirações essas que dão sentido ao dia a dia, à luta, ao trabalho, à ação. Ninguém vive sem um sentido; para o seu trabalho, para a sua relação com as pessoas, para o amor, para a amizade, para a ciência, para a educação, para a política etc. (LUCKESI, 1994, p. 22).

Segundo esse entendimento, há, no ser humano, uma forma de perceber o mundo, fazendo-o agir a partir dessa percepção.

[...] consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, quem vive possui uma filosofia de vida, uma concepção de mundo. Esta concepção pode não ser manifesta. Certamente ela se aninha nas estruturas inconscientes da mente. De lá ela comanda, dirige-lhe os passos, norteia a vida. [...] vivem todos uma concepção de mundo. Agem e se comportam de acordo com uma significação inconsciente que lhe emprestam à vida (BUZZI, 1973, p. 8).

Dessa forma, pode-se dizer que o ser humano se orienta por valores, e que nem sempre esses valores estão explícitos ou no nível da consciência, donde se conclui que nessa condição, assume-se o que é comum e hegemônico na sociedade, nos apropriando do senso comum<sup>(7)</sup>, que é o conjunto de valores assimilados espontaneamente, no dia a dia, sem se indagar se ele é válido, se é aceito verdadeiramente.

Em vez de questionar, o ser humano habitua-se e se adéqua aos esclarecimentos e concepções que foram transmitidos de uma geração a outra, não percebendo que está sendo direcionado, agindo de forma natural, sem questionar se o que está fazendo faz sentido, levando a uma alienação social<sup>(8)</sup>.

Ao não adotar uma visão de mundo, ao não procurar criticamente um sentido para a existência, a sociedade atribuirá a sua filosofia, expressa pelos setores dominantes da sociedade.

Essa visão de mundo assimilada não é neutra; apresenta padrões de conduta criados acriticamente no passado, envolto de seus problemas, de seus interesses e aspirações.

Essa elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social, a partir do ponto de vista de setores dominantes, expressa uma ideologia, que possui articulações com interesses axiológicos que a mantêm: interesses de autoridade, econômicos, políticos, religiosos, educacionais, dentre outros, levando as pessoas a aceitar as condições do cotidiano, julgando-as normais, naturais, justas, corretas, sem pretender mudá-las ou conhecê-las efetivamente, sem considerar que há uma grande contradição entre as condições reais em que vivem e as

<sup>(7)</sup> O senso comum é um modo de compreender o mundo, constituído acriticamente e espontaneamente, que se traduz numa forma de organizar a realidade, as ações diárias, as relações entre as pessoas, a vida como um todo (LUCKESI, 1994, p. 96).

<sup>(8)</sup> A alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos, produzidas pela ação humana também sob o peso de outras condições históricas anteriores e determinadas (CHAUÍ, 2000, p. 218).

ideias (LUCKESI, 1994; CHAÚÍ, 2000).

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 1993, p. 10).

Apropriar-se de forma crítica significa entender o que está exposto, e avaliar, questionar, buscar novos sentidos e novas interpretações sobre o que está posto, em relação à realidade educacional que se vive: inventariar os valores vigentes, criticá-los e reconstruí-los.

### 2.1.1 A *epistemologia de Bachelard*

Filósofo e ensaísta francês, Gastón Bachelard nasceu em Bar-sur-Aube, região da *Champagne* Francesa, em 27.06.1884, e faleceu em Paris em 16.10.1962, tendo, portanto, pertencido aos dois últimos séculos e vivido a ruptura que marcou a passagem de um para o outro (BARBOSA; BULCÃO, 2004).

Doutorou-se na Sorbonne em 1927, defendendo a tese “Ensaio sobre o conhecimento aproximado”. Em 1930 deu início a uma carreira regular de professor universitário, lecionando na *Faculté des Lettres* da Universidade de Dijon (1930-1940) e na Sorbonne (Paris), local em que ensinou História e Filosofia das Ciências, ali permanecendo até 1954. Em 1955 ingressou na Academia das Ciências Morais e Políticas (JAPIASSU, 1992; BARBOSA; BULCÃO, 2004).

Além de filósofo, Bachelard foi epistemólogo, pesquisador e poeta. A publicação de suas obras revela essa diversidade de interesses: a lógica, a filosofia, a psicologia e a poesia.

A epistemologia bachelardiana inaugura a filosofia do inexato, na qual o conhecimento constitui-se por meio de aproximações contínuas, viabilizadas, simultaneamente, pelo conhecimento teórico e pela aplicação técnica (LIMA; MARINELLI, 2011).

O objeto não é mais dado, mas construído, havendo, dessa forma, uma supremacia do conhecimento abstrato e científico sobre o conhecimento inicial e intuitivo (BACHELARD, 1996).

O conhecimento em movimento é assim uma maneira de criação contínua: o antigo explica o novo e o assimila; e vice-versa, o novo afirma o antigo e o reorganiza (BACHELARD, 1996).

A obra bachelardiana defende uma polaridade epistemológica, mostrando que, para se adequar à ciência atual, a filosofia das ciências deve ser uma filosofia de dois polos: idealista

e realista, racionalista e empirista, ao mesmo tempo. Não significa um dualismo, mas, sim, o reconhecimento de que a alternância do *a priori* com o *a posteriori* representa a própria dinâmica do conhecimento, e que esses polos, em lugar de se opor, completam-se, oferecendo à ciência seu verdadeiro dinamismo (LIMA; MARINELLI, 2011).

Seus estudos no domínio da epistemologia continuam a ter grande relevância para a compreensão dos problemas científicos contemporâneos.

### 2.1.2 *O contexto do surgimento da epistemologia bachelardiana*

A epistemologia bachelardiana surge em meio às revoluções do pensamento científico do final do século XIX e início do século XX, tais como a teoria da relatividade, a física quântica e as geometrias não euclidianas.

Bachelard (1996) ensina que o pensamento científico seria explicado em três grandes momentos: o estado pré-científico, que vai da antiguidade clássica até o século XVIII; o estado científico, envolvendo o período que vai do final do século XVIII até o início do século XX; e o novo espírito científico, a partir das publicações de Albert Einstein (1879-1955), em 1905.

Tais revoluções repercutiram nos vários campos do saber, provocando alterações na compreensão da realidade e nas relações entre sujeito e objeto, o que ocasionaria a elaboração de um novo saber científico. O surgimento do elemento infinitesimal abala toda uma perspectiva vigente.

Em consequência dessas mudanças no mundo da ciência e da necessidade de formas diferenciadas de apreendê-las, surgiram novas questões para a epistemologia, cabendo-lhe construir conceitos para lidar com a perspectiva instaurada por tais teorias, bem como repensar a própria história das ciências. O aparecimento de tais teorias apontou a variabilidade da própria racionalidade, haja vista que seus princípios não são imutáveis.

E é considerando esse objetivo que Bachelard apresenta suas proposições para a filosofia das ciências: a perspectiva histórica da epistemologia e a relatividade do objeto.

### 2.1.3 *Bachelard e a construção do objeto científico*

O uso consciente de uma metodologia de pesquisa, tal qual a construção do objeto científico, proporciona ao pesquisador a oportunidade de aproximar-se do conhecimento do seu objeto, sem com isso alcançar o esgotamento do seu estudo, considerando-se a

propriedade dialética da sociedade e do conhecimento.

A tese de doutoramento de Bachelard, “Ensaio sobre o conhecimento aproximado”, publicada em 1927, formula a teoria do aproximacionismo. Nela, o autor retrata que a indefinição do objeto implica um saber provisório, inconcluso, incompatível com certezas estáveis. O conhecimento, por sua vez, seria constituído por meio de aproximações contínuas, viabilizadas, simultaneamente, pela modelagem teórica e pela aplicação técnica (BACHELARD, 2004).

Equaciona a legitimidade de uma ciência que aspira a um conhecimento capaz de conhecer em sua inteireza a constituição do fenômeno. Questiona a viabilidade de um saber que procura dar conta de todo o real, de uma feita que a realidade oferece uma resistência, recusando-se a uma total exposição:

[...] a ciência postula comumente uma realidade. De nosso ponto de vista, esta realidade apresenta no seu aspecto desconhecido, inesgotável, um caráter eminentemente próprio que suscita uma busca sem fim. Todo seu ser reside numa resistência ao conhecimento. Nós tomamos, portanto, como postulado da nossa epistemologia, o inacabamento fundamental do conhecimento (BACHELARD, 2004, p. 13).

As verdades fundadas pela ciência não são absolutas ou imutáveis, mas, e nomeadamente, incompletas, levando-se em conta, primeiramente, o próprio objeto, que não se expõe em sua plenitude, e, em segundo lugar, pela natureza da relação entre o pensamento e o fenômeno (SANTOS, B. S., 1999a).

A obra bachelardiana sublinha o interesse de atualizar a Filosofia da Ciência, idealizando a ciência como um construto processual e inacabado, no qual se aliam e se alteram razão e experiência.

Para Bachelard, a Filosofia da Ciência, em sua visão tradicional, não contemporiza com a intermediação da razão com a experiência, da teoria com a prática.

Parece-nos, pois, claro que não dispomos de uma filosofia das ciências que nos mostre em que condições, simultaneamente subjetivas e objetivas, os princípios gerais conduzem a resultados particulares, a flutuações diversas, em que condições os resultados particulares sugerem generalizações que os completem, uma dialética que produz novos princípios (BACHELARD, 1991, p. 8).

Em Bachelard, o pensamento científico moderno não se restringe a citar leis, nem se limita a transcrever as informações colhidas na observação; esse epistemólogo vai além, recriando o real e equacionando a sua própria constituição.

Pensar a atividade científica envolve a interdependência dos extremos. Para os empiristas, a experiência surge uniforme, originando-se nas sensações; para os idealistas, a unidade da experiência emana do fato de ser ela apreendida pela razão. E, no dizer de

Bachelard (2000, p.17),

[...] a partir do momento em que se medita na ação científica, apercebemo-nos de que o realismo e o racionalismo trocam entre si infundavelmente os seus conselhos. Nem um nem outro isoladamente basta para construir a prova científica [...]. Não há lugar para uma intuição do fenômeno que designaria de uma só vez os fundamentos do real, também não há lugar para uma convicção racional – absoluta e definitiva – que imporia categorias fundamentais aos nossos métodos de pesquisas experimentais.

Ao fazer da ciência seu objeto de reflexão, empiristas e racionalistas aludem a uma ciência ideal, diferente daquela praticada concretamente, desconsiderando sua realidade prática efetiva e amparando-se em processos gerais que, comumente, não coincidem com a atividade científica.

O novo espírito da ciência contemporânea é um pensamento instruído, instrutor e construtor, que se instrui enquanto constrói, sendo uma objetivação que se move a partir das retificações e objetivações. O novo espírito científico representa um pensamento que é um programa de experiências a realizar, estando unido à experiência. Criando seus objetos para pensá-los, é um pensamento criador, dinâmico, que trabalha a retificação e a diversificação, liberando-se da unidade, da certeza, e da imobilidade; pensa o antigo em função do novo, em uma ruptura com a ininterrupção, que envolve as noções como o movimento do pensamento (BACHELARD, 2000).

À epistemologia cabe debruçar-se sobre a prática concreta da ciência, arguindo a constituição do processo de racionalização e os tipos de ocorrência que podem obstaculizar as novas descobertas.

#### 2.1.4 *Os conceitos da epistemologia bachelardiana*

A coerência da epistemologia bachelardiana torna-se mais compreensível a partir do entendimento dos conceitos de ruptura, corte epistemológico, vigilância, obstáculo, problemática e recorrência epistemológica (LIMA, 2008).

A ruptura epistemológica pode ser definida como um fenômeno que motiva o nascimento de uma nova ciência. Diz respeito a um rompimento com o saber passado. Indica uma forma mais científica de produzir ciência; a noção de processo dialético na geração de conhecimento científico; e a concepção de conhecimento como progresso contínuo de retificação.

Em outros termos, Bachelard (1977) assevera que a razão não se rege pelos mesmos princípios; ela se reorganiza, para continuar sendo válida. Assim sendo, o progresso é

descontínuo, não sendo um acúmulo de conhecimento. A historicidade descontínua é aquela que progride por meio de rupturas. Aceita-se uma teoria hoje, rompe-se com seus princípios e forma-se outra amanhã.

Os cortes epistemológicos são descontinuidades na produção do saber científico. Podem ser entendidos como “ponto de não retorno, o momento a partir do qual uma ciência começa, a partir do qual ela assume sua história e já não é mais possível uma retomada de noções pertencentes a momentos anteriores” (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 59).

Outro aspecto relevante para o entendimento da metodologia bachelardiana, é a sua concepção de obstáculos epistemológicos, exposta, especialmente, na obra "A formação do espírito científico", de 1996.

Os obstáculos epistemológicos dizem respeito a preconceitos que impedem e bloqueiam o surgimento do real e de novas ideias, representando um imobilismo da ciência, impedindo o seu progresso (BACHELARD, 1996).

Sobre esse aspecto, Bachelard (1971, p. 165; 1996, p. 17) assevera que

[...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos.

Bachelard (1996) enumera alguns tipos de obstáculo epistemológico: opinião, experiência primeira, obstáculo verbal, o conhecimento unitário e pragmático, obstáculo substancialista, psicanálise do realista, o obstáculo animista, o mito da digestão, libido e conhecimento objetivo e obstáculos do conhecimento quantitativo.

A noção de obstáculo epistemológico é essencial para a construção do conhecimento no âmbito das pesquisas. É na transposição desses obstáculos que reside o triunfo de uma pesquisa científica. Porém, a condição fundamental para a superação dos obstáculos é a consciência por parte dos pesquisadores de que eles existem e que, se não forem neutralizados, podem prejudicar o processo da pesquisa.

A problemática é um dos conceitos fundamentais na epistemologia bachelardiana. O pensamento científico se inicia com um problema; contudo, esse problema a razão não o detecta, a razão o formula.

A elaboração da problemática considera a existência de um modelo teórico e técnico, que no percurso da objetivação dará lugar à inovação simultânea no pensamento e na experiência (BACHELARD, 1977).

Quanto à vigilância, apresenta-se como um comportamento, uma atitude do pesquisador ante seu objeto de estudo, exercendo especial atenção em relação à aplicação do

método. Ocorre em três graus: a atenção ao inesperado; a vigilância à aplicação do método; e a vigilância sobre o próprio método (BACHELARD, 1977).

A vigilância crítica situa-se tanto na lógica da descoberta quanto na lógica da prova. Enquanto a descoberta se preocupa com o exame do processo de produção dos objetos científicos, a prova se ocupa da análise dos procedimentos lógicos da validação e proposição de critérios de demarcação para as práticas científicas (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Assinala que a recorrência epistemológica diz respeito às certezas – sempre provisórias – do presente que redefinem o passado, instituindo uma releitura, uma reorganização do antigo (BACHELARD, 2004).

O pesquisador “deve conhecer o presente para julgar o passado, porém não no sentido de ver no passado a preparação para o presente, mas sim de, a partir do presente, questionar os valores do passado e suas interpretações” (LOPES, 2007, p. 38).

Como visto, a história da ciência altera, permanentemente, os sentidos dos eventos que a compõem, e se configura como resultante da determinação dos sucessivos valores gerados pelo progresso científico.

Os conceitos aqui expostos são aplicados ao longo deste estudo, procurando identificar obstáculos e rupturas capazes de indicar possíveis cortes epistemológicos que levem à recorrência epistemológica.

## 2.2 Polo teórico

O polo teórico norteia a definição das hipóteses e a elaboração dos conceitos. Nesse polo, constata-se a formulação das linguagens científicas e são propostas regras de interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas aos problemas. Esse polo, também, auxiliará na fundamentação dos modelos (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977; MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

A teoria é um modelo explicativo de um fenômeno ou conjunto de fenômenos que pretende estabelecer a verdade sobre esses fenômenos, determinar sua natureza. Conjunto de hipóteses sistematicamente organizadas que pretende, por meio de sua verificação, confirmação, ou correção, explicar uma realidade determinada (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 266).

Enquanto polo interno do campo metodológico de pesquisa, a teoria precisa realizar a ligação entre os contextos da prova e da descoberta.

No contexto da prova, a atividade de investigação apresenta como objetivo principal a comprovação de um dado pressuposto ou teoria, independentemente do modo como esta foi



formulada. Preocupa-se com a análise dos procedimentos lógicos e de validação e da proposição de critérios de demarcação para as práticas científicas (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977; LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005; MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

No presente caso, parte-se do pressuposto de que em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional que possuem universidade corporativa não há processos de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa, aplicados de forma intencional e sistemática.

Tal situação justificaria a verificação de um diagnóstico das práticas, das dimensões e fatores de educação corporativa nessas instituições e a proposição de um modelo de autoavaliação institucional.

De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) entendem que dois enfoques se destacam nesse polo: o enfoque conceitual, que envolve o caráter de explicitação do sentido, e o enfoque proposicional, que situa o caráter de formulação lógica.

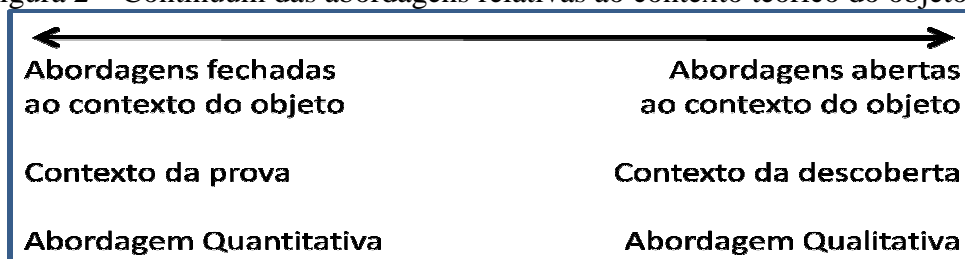
O enfoque conceitual (formulação) é o enfoque sintático assumido pelos sistemas teóricos enquanto articulações de proposições orientadas por regras de derivação lógica; a formulação é o pré-requisito da testabilidade da teoria. O enfoque proposicional (explicitação) envolve o aspecto significativo dos sistemas teóricos, enquanto admitem conceitos cuja compreensão deve ser intersubjetivamente evidente. A explicitação conceitual traduz a dependência da teoria para com a sua problemática.

Essa característica analítica demonstra a articulação interna dos elementos do polo teórico e a sua dependência para com os polos epistemológico, morfológico e técnico.

A teoria assume uma característica complementar, de acordo com cada um dos outros três polos, ou seja: em relação ao polo epistemológico engloba um conjunto significativo pertinente a uma problemática da qual ele apresenta uma solução válida; em relação ao polo morfológico, envolve um conjunto coerente de proposições que fornecem um quadro explicativo; em relação ao polo técnico, a teoria é um conjunto de hipóteses e/ou pressupostos falsificáveis e testáveis (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) citam o modelo de abordagens de observação, no qual não há uma oposição radical entre contexto da prova e contexto da descoberta, apontando que a observação do objeto científico ocorre dentro de um *continuum* que vai desde abordagens exclusivas ou fechadas ao contexto do objeto a abordagens inclusivas ou abertas a esse mesmo contexto (Figura 2).

Figura 2 – Continuum das abordagens relativas ao contexto teórico do objeto



Fonte: Adaptada de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005).

Esses autores defendem que quanto mais próximas das extremidades do *continuum*, mais as abordagens se configuram ou como quantitativas ou como qualitativas, e que as investigações no campo da educação tendem a ser mais próximas do contexto da descoberta (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005; PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006).

Esse polo aproxima-se do quadro de referência, o qual lhe proporciona inspirações e problemáticas procedentes das contribuições teórico-práticas das disciplinas e dos hábitos adquiridos.

### 2.2.1 *Quadro de referência*

O quadro de referência constitui um tipo de matriz disciplinar que aglutina um conjunto de conhecimentos científicos que regulam e norteiam a prática teórica (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Inclui dimensões relacionadas com os diversos modos de tratar a realidade. Contempla dimensões amplas, como as abordagens metodológicas, e outras mais particulares, como os métodos.

Os objetos de estudo podem adquirir a necessidade de abordagens múltiplas (multirreferenciais), dada a complexidade do fenômeno pesquisado, como é o caso do presente estudo. Dado o caráter complexo das teorias científicas, Bachelard (2000) propôs a utilização de métodos múltiplos na busca recorrente do conhecimento científico.

Quando aplicada à análise de fenômenos, a multirreferencialidade possibilita uma leitura pluralista dos seus objetos, tomando por base diferentes quadros de referência (ARDOÍNO, 1998; VAN DER MAREN, 2009).

A abordagem multirreferencial vai [...] se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos [...] Essas óticas

[...] tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes, [...] mas, sobretudo, outros [...] Dito de outra forma: assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas (ARDOÍNO, 1998, p. 37).

De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 68-70) entendem que o caráter operatório crítico da dialética não ocorre no nível teórico, no nível morfológico ou no nível técnico, mas no nível epistemológico, do qual esses métodos gerais se avizinhariam. Argumentam que a “[...] dialética não explica, não dá esquemas de explicação; ela apenas prepara quadros de explicação”.

Como quadro de referência, adotar-se-á, neste estudo, a análise sistêmica e a análise crítica como abordagens metodológicas, bem como os métodos analítico e comparativo, os quais apresentam características de complementaridade.

### 2.2.1.1 *Método analítico*

O método analítico é um método de pesquisa qualitativo e não experimental, e procede de uma abordagem não probabilística<sup>(9)</sup>. Para tanto, estaria relacionado à análise detalhada de um pequeno número de estudos de caso, descrevendo suas principais características, conhecendo as causas do objeto de estudo e como eles interagem para produzir um resultado, e possibilitando ao pesquisador a formulação de proposições aos casos examinados, situação essa que coaduna com o presente estudo (DESLAURIERS, 2008).

O método analítico pode ser considerado um dos primeiros métodos de pesquisa sociológica, coincidindo seu surgimento com o da Escola de Chicago, a partir do uso dos relatos de vida e dos estudos de caso, trazendo grande importância para a evolução da metodologia da pesquisa qualitativa. Teve como expoente o polonês Florian Znaniecki (1882-1958), que em 1934 formulou o princípio de indução analítica (DESLAURIERS, 2008).

Znaniecki apresentou uma orientação geral, não detalhando o método analítico. Outros estudiosos também se interessaram pelo método, vindo a aperfeiçoá-lo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O método analítico é um procedimento lógico, que consiste em partir do concreto para chegar ao abstrato, evidenciando as características essenciais de um fenômeno, para daí deduzir, se possível, uma explicação universal (DESLAURIERS, 2008).

---

<sup>(9)</sup> Aplicar-se-ia quando um caso é analisado e qualificado como típico, ou seja, quando ele apresenta um conjunto coerente de características que lhe são próprias, supõe-se que estas serão encontradas em outros casos de sua mesma ordem. O caráter suficiente do caso não se exprime em termos de número, mas segundo as qualidades ou virtudes metodológicas reconhecidas do caso, de acordo com a finalidade do estudo (DESLAURIERS, 2008, p. 339).

Procura desvendar a lógica intrínseca à prática consagrada, a fim de reduzir essa prática a um conjunto defensável de regras de procedimento. A análise baseia-se na separação dos elementos componentes de um todo em partes, sendo a síntese a reconstituição do todo decomposto pela análise. A análise constitui o processo que parte do mais complexo para o menos complexo, enquanto a síntese vai do mais simples para o menos simplificado (CERVO; BERVIAN, 1996).

Assume a forma que consiste em perguntar o que o pesquisador faz quando realiza seus estudos, e em seguida procura identificar a conexão lógica possível entre as várias etapas do processo de pesquisa. Ao indagar por que a realização do objeto ou fenômeno obedece a determinados procedimentos, a metodologia analítica desenvolve uma descrição lógica defensável do que antes talvez fosse apenas uma coletânea prática convencional (BECKER, 1999).

O método analítico tem sido utilizado nas entrevistas, bem como na análise documentada (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Alguns debates têm sido suscitados acerca da aplicação do método analítico. O primeiro refere-se à delimitação, ao recorte do objeto do caso pesquisado, que seria em número pequeno e cujas hipóteses ou pressupostos se aplicariam com mais facilidade. Contudo, seus defensores consideram que em toda pesquisa há a tendência de se delimitar seu objeto, definir o campo de aplicação de seus conceitos e especificar as restrições definidas pelo pesquisador, e que o método analítico englobaria essas características, explicitando o problema a aprofundar e definindo critérios de seleção da amostra (DESLAURIERS, 2008).

O segundo estaria relacionado à universalidade, a se encontrar conhecimentos universais. Seus defensores afirmam que a prática da pesquisa evidencia que o conhecimento é limitado a um dado contexto em que é produzido, e que a universalidade seria difícil de se alcançar. E no dizer de Bachelard (1977), a historicidade é descontínua, ela se reorganiza, para continuar sendo aceita. Valida-se uma teoria hoje, rompe-se com seus princípios e forma-se outra amanhã.

O método analítico se apresenta como alternativa eficaz quando se procura examinar de perto os processos, compreender o contexto social do objeto a ser estudado e captar o significado da linguagem dos participantes de um grupo.

### 2.2.1.2 Método comparativo

Há relatos acerca da utilização da abordagem comparativa enquanto método de estudo desde a Grécia Antiga, com os estudos de Platão (428/427-348/347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) sobre as formas de governo. No século XVI ela foi empregada pelo linguista Filippo Sassetti (1549-1588), ao comparar o idioma italiano com o sânscrito. Em 1767, o historiador Adam Ferguson (1723-1816) utiliza o método para retratar a história da sociedade civil. Em 1786, o filósofo e jurista britânico William Jones (1746-1794) utilizou o método comparativo para o seu trabalho com as línguas indo-europeias, ao lançar a hipótese de que elas teriam uma origem comum (BEREDAY, 1972).

O método comparativo, como o próprio nome sugere, realiza comparações, ajudando o pesquisador a verificar regularidades, identificar deslocamentos e transformações, elaborar tipologias e modelos, perceber semelhanças e diferenças, continuidades e discontinuidades e especificar as resoluções mais gerais que regem o objeto em estudo. Unindo-se ao método histórico, pode ser utilizado tanto para comparações de grupos no presente, como de grupos no passado, ou entre mesmos grupos no presente e no passado (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998; ANDRADE, 2004).

O método comparativo "tenta encontrar sentido nas semelhanças e diferenças entre os sistemas de educação" (BEREDAY, 1972, p. 31).

O desenvolvimento do método comparativo passou a ser detalhado no século XIX, com os estudos de precursores tais como John Stuart Mill (1806-1873), Auguste Comte (1798-1857), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), que consideravam a abordagem comparativa enquanto um método geral aplicável à ciência ou às ciências sociais (GONZALEZ, 2008).

Weber entendia que a sociedade não pode ser percebida como um sistema natural, capaz de ser compreendido em sua totalidade. As ciências sociais, enquanto “[...] ciência que pretende entender, pela interpretação, a ação social, para desta maneira explicá-la causalmente, no seu desenvolvimento e nos seus efeitos”, apresentam como referência uma realidade complexa, analisada a partir de um certo ponto de vista (WEBER, 1992, p. 400).

A abordagem comparativa estaria fundamentada na comparação entre casos, considerando-se sua singularidade e diversidade (WEBER, 1992).

Segundo Langrod (1952, p. 17-18), há uma

[...] compreensão de que a comparação das instituições, das estruturas, dos métodos de funcionamento, encontra-se facilitado, no momento atual, e a aplicação do método comparativo adquire novos terrenos de ensaio em consequência da

ampliação constante da missão da administração pública. Planos novos da atividade administrativa aparecem e se desenvolvem [...] O instrumental técnico da administração se aperfeiçoa e estabiliza, constituindo um traço de união entre os ramos das atividades administrativas. Isso tem suas repercussões no plano teórico, alargando os planos de comparação possíveis e permitindo ampliar o quadro das ciências administrativas, aproximando-o da realidade estudada.

Na visão de Weber, o método comparativo possibilita a apreensão interpretativa da significação da ação social, por meio da razão, incorporando os significados e valores do pesquisador. Não apresenta orientação para suprimir a pré-noção e juízos de valor, mas, pelo contrário, os associa de forma consciente na investigação. Assume, também, características de método comparativo, por procurar na história culturas e valores explicativos das ações sociais (WEBER, 1974).

Bem analisadas e conhecidas as modalidades de manifestação de um fenômeno em condições socioculturais diversas e distintas, confrontam-se os resultados interpretativos e estabelecem-se dentro de que limites certos efeitos podem ou não ser atribuídos a determinados fatores causais, chegando, assim, à seleção das condições suficientes de tal fenômeno (FERNANDES, F.; 1980, p. 94-95).

Em Weber “[...] os fatos sociais não têm uma existência meramente objetiva; para além desta têm também um significado para aqueles que os vivem” (PARDAL; CORREIA, 1995, p. 18).

Dessa forma, as estruturas, instituições sociais são fatos objetivamente observáveis, porém imbuídos de atividade humana, interessando conhecer a percepção das pessoas nesse contexto, por se apresentarem como atores, com ideias próprias, agindo segundo as suas motivações e crenças (WEBER, 1983).

Weber utilizou os tipos ideais, enquanto instrumentos do método comparativo, para explicar os fatos sociais (GONZALEZ, 2008).

O tipo ideal poderia ser explicado enquanto

[...] um quadro de pensamento, não da realidade histórica e muito menos da realidade 'autêntica'; não serve de esquema em que se possa incluir a realidade à maneira exemplar. Tem antes o significado de um conceito limite, puramente ideal, em relação ao qual se mede a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns de seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada. Tais conceitos são configurações nas quais construímos relações, por meio da utilização da categoria de possibilidade objetiva que a nossa imaginação, orientada segundo a realidade, julga adequadas (WEBER, 1992, p. 140).

A partir da seleção e articulação de casos analisados isoladamente e pontos de vista distintos, elabora-se uma construção (tipo) hipotética e racional (teórica e abstrata), acentuando aquilo que constitua um quadro homogêneo, apresentando características fundamentais e distintivas dos objetos analisados (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998).

O conceito seria previamente construído, testado, aplicado em situações nas quais

poderia ocorrer, possibilitando que o pesquisador viesse a conhecer e selecionar as variáveis e fatores relacionados à explicação.

O método comparativo ocupa-se da explicação dos fenômenos e possibilita analisar o dado real, deduzindo deste os fatores constantes, abstratos e gerais. Poderia ser usado em todas as etapas e níveis de investigação: numa pesquisa descritiva, poderia verificar a analogia entre os elementos de uma estrutura, ou analisá-los; nas classificações, possibilitaria a construção de tipologias; e em termos de explicação poderia apontar vínculos causais entre os fatores presentes e os ausentes (LAKATOS; MARCONI, 1985).

Contudo, é a partir da década de 1960 que o método comparativo passa a ser considerado por vários autores (PRZEWORSKI; TEUNE, 1970; LIJPHART, 1971) enquanto método aplicável (GONZALEZ, 2008).

A dificuldade de aplicação dos métodos experimental e estatístico às ciências sociais possibilitou que a abordagem comparativa se tornasse mais adequada nas situações em que os dados não pudessem ser manipulados experimentalmente e a quantidade de casos fosse pequena, sendo capaz de formular leis que explicariam a pesquisa no campo das ciências sociais (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998; GONZALEZ, 2008).

Haveria dois momentos próprios ao método comparativo: o primeiro, analógico, conhecido também por desenho dos sistemas mais similares (*most similar systems*), pertinente à identificação das semelhanças entre os fenômenos, e o outro, contrastivo, que consideraria os sistemas mais diferentes (*most different systems*), em que são estudadas as diferenças entre os casos analisados (PRZEWORSKI; TEUNE, 1970). A analogia apresentaria primazia em relação à análise contrastiva, não somente no aspecto metodológico, mas também em relação à forma de apreensão do real.

Bloch (1930) afirma que na identificação de variáveis históricas ou estruturais assemelhadas, tomadas enquanto lugar importante das comparações, das identidades e diferenças, propiciam a definição de um quadro classificatório, atribuindo-se explicação às diferenças.

O método comparativo estaria relacionado com etapas que se articulariam de acordo com os seguintes postulados metodológicos: (1) a escolha de dois ou mais objetos que possam ser comparados – definir os recortes de forma clara, delimitando-os no tempo e no espaço, possibilitando a reprodução do objeto investigado; (2) a seleção das variáveis a comparar – consideram-se, para tanto, modelos elaborados *a priori*, em que as variáveis a ser analisadas sejam bem definidas; e (3) a generalização – espera-se que uma correta aplicação da abordagem comparativa oriente o investigador durante o processo da pesquisa, aportando

respostas significativas às hipóteses ou pressupostos que tenham direcionado o estudo (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983).

As limitações relacionadas ao método comparativo estariam associadas a uma amostra com pequeno número de casos e a relação entre muitas variáveis, dificultando o uso de estatística (LIJPHART, 1971).

As soluções envolveriam (1) a adoção da abordagem comparativa em casos similares (*most similar system*), bem como considerar a perspectiva do método comparativo por área – no presente estudo, os critérios para definição da amostra de participação das organizações analisadas em associação brasileira de bancos de desenvolvimento, a abrangência nacional ou regional, bem como o fato de possuírem sistemas de educação corporativa atenderiam a essas condições, potencializando a semelhança entre os casos estudados; (2) a priorização da análise em fatores e variáveis-chave, teoricamente relevantes – orientação considerada neste estudo; e (3) a redução da quantidade de variáveis, valendo-se de técnicas como a análise fatorial – utilizada na presente pesquisa.

### 2.2.1.3 *Análise sistêmica*

A abordagem sistêmica tem suas bases conceituais associadas à Teoria Geral de Sistemas, proposta por Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972) em 1937. Esse autor admitia a existência de leis, princípios e modelos que podiam ser aplicados a qualquer tipo de sistema ou subsistema (BERTALANFFY, 1973).

O enfoque sistêmico é uma concepção científica que parte da premissa de que há relações no interior do objeto que se busca conhecer, estando este ligado ao meio externo (TRIVIÑOS, 1987).

Essa abordagem reconhece, numa problemática de pesquisa, a preponderância do todo sobre as partes. Privilegia o estudo do seu objeto de forma globalizada, com ênfase nos aspectos estruturais e nas relações entre seus elementos constitutivos (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Segundo De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), um sistema comporta a identificação dos seus elementos componentes (dimensões, fatores e variáveis), a caracterização das propriedades desses elementos e uma descrição das regras que regem as interações desses elementos ou de suas propriedades, bem como a sucessão dos estados do sistema.



A ordem que caracteriza o sistema diz respeito às relações entre as propriedades de seus elementos, suas qualidades ou seus estados.

Além de seus elementos, propriedades e relações, que o tornam uma totalidade, um sistema encerra em si, frequentemente, subsistemas, e estabelece relações com outros sistemas.

Os sistemas de educação corporativa (universidades corporativas) são abertos e complexos, e, como tal, compostos por partes conectadas e inter-relacionadas, influenciando uma gama de dimensões (social, política, econômica, ambiental e gestão) e sendo por elas influenciados, compondo um todo (MORIN, 1977; BERTRAND; GUILLEMET, 1988).

O método sistêmico provê uma orientação geral à pesquisa, e se presta a problematizar a experiência, aportando elementos que possibilitem modificar ou expandir o sistema do qual parte (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

A utilização da teoria sistêmica irá proporcionar um enfoque integrador das diferentes dimensões (social, política, econômica, ambiental e gestão) e seus respectivos elementos, propriedades e relações, que abrangem um sistema de educação corporativa, aliando-se a uma perspectiva reflexiva aportada pela teoria crítica.

A abordagem sistêmica em organizações é apresentada em detalhes no capítulo cinco, que trata da categoria bancos de desenvolvimento.

#### 2.2.1.4 *Análise crítica*

A teoria crítica é uma abordagem teórica que se contrapõe aos modelos positivistas, bem como aos modelos utópicos, que levariam à manutenção da ideologia dominante: à conformidade, à dominação social e à manutenção do *status quo*.

Segundo Rios (2007, p. 38), “a análise crítica do processo educativo permite, então, que seja reconhecido como um conjunto de práticas que, ao mesmo tempo, mantêm e transformam a estrutura do social”.

Fundamenta-se num compromisso com a liberdade e a necessidade de uma revisão contínua para enfrentar novas questões surgidas em decorrência das novas circunstâncias históricas (BRONNER, 1997).

Os princípios que caracterizam a teoria crítica envolvem a orientação para a emancipação e o comportamento crítico em relação ao conhecimento gerado sob condições

sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento se dispõe a apreender (NOBRE, 2004).

Por teoria crítica, entende-se

[...] toda teoria crítica que não reduz a “realidade” ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado (SANTOS, B. S., 2005b, p. 23).

A teoria crítica foi inspirada nos escritos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), para elucidar o funcionamento da sociedade e a formação das classes sociais, e na Psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939), para esclarecer a formação do indivíduo enquanto elemento que compõe o corpo social. Essa teoria consolida-se com a Escola de Frankfurt, a quem deve a maior parte de seu arcabouço conceitual, notadamente aos estudos de Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979) e Jürgen Habermas (1929).

Marx entendia ser impraticável analisar indivíduo e sociedade de forma separada. Para ele, o estudo da sociedade devia partir das relações sociais que os homens compunham entre si, com o objetivo de usar os meios de produção e transformação da natureza.

Esse autor afirmava que a desigualdade social e as questões relacionadas às lutas de classe, ao trabalho alienado e à propriedade privada (o trabalhador não reconhece o produto do seu trabalho e não se reconhece em seu próprio trabalho; o produto do seu trabalho pertence ao capitalista), a divisão social do trabalho (material e intelectual), o fetiche da mercadoria (que na troca aparentava ganhar vida própria, quando tal fato ocorre realmente pela sociabilidade) estavam presentes no sistema capitalista, e eram conceitos apropriados pelas pessoas de forma alienada, acatando certas regras pelo simples fato de não terem acesso ao real, e, portanto, se acostumavam com a situação (GRESPLAN, 1998; MARX; ENGELS, 2007).

O poder social, isto é, a força produtiva unificada multiplicada, que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece para esses indivíduos não como seu próprio poder unificado, mas como uma força estranha situada fora deles, cuja origem e cujo destino ignoram e que, pelo contrário, percorre agora uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que, na verdade, dirige esse querer e esse agir (MARX; ENGELS, 2007, p. 30).

Da mesma forma como nasceu uma suposição de uma autonomia de ideias com a divisão do trabalho material e intelectual, também surgiu a ideia de um interesse geral ou comum denominado Estado, oriundo da segregação entre os homens em classes sociais específicas, com interesses particulares contraditórios.

O Estado surge como a realização do interesse geral; contudo, constitui-se da maneira pela qual os interesses dos setores dominantes ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. Todavia, traduz, na esfera da política, as relações de exploração que acontecem na esfera econômica (CHAUÍ, 2003b).

Para Marx e Engels (2007), a emancipação ocorreria pela queda desse estado social pela revolução comunista e pela abolição da propriedade privada.

Freud (1997), Adorno e Horkheimer (1996) entendiam que o processo de domínio da natureza, prometendo a felicidade e a emancipação, envolveu contraditoriamente uma história de incidência do medo, de renúncia do instinto e de sacrifício.

O caráter contraditório do trabalho enquanto fonte de humanização e promessa de emancipação da natureza declinou, sob relações sociais capitalistas, com a dominação de classe.

Freud (1997) entendia que a história do homem confundiu-se com a história de sua repressão, pois, se os homens fossem livres para procurar alcançar seus objetivos individuais, seus instintos básicos seriam conflitantes com toda associação e preservação duradouras. Dessa forma, a mesma cultura<sup>(10)</sup> que constringia o homem era condição necessária para o seu progresso.

Já para Marcuse (1968), a sociedade moderna apresentava-se fundamentalmente totalitária, reprimindo o comportamento dos indivíduos.

O marxismo e a psicanálise freudiana expressam os dois lados de um mesmo “fato”, duas perspectivas de uma mesma realidade, a realidade do indivíduo “cindido”, explorado e alienado. Neste sentido, elas se completam. Enquanto o marxismo apresenta a base social deste processo (a infraestrutura econômica), a psicanálise apresenta a base psíquica correspondente a este processo, que é por ele produzida, ao mesmo tempo em que o mantém e o reproduz. Segundo Marcuse, a psicanálise é “linguagem do particular” na qual o todo é passível de ser reconhecido (PISANI, 2004, p. 26).

A teoria crítica veio a se consolidar a partir de um ensaio-manifesto publicado por Horkheimer, em 1937, denominado "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", no qual se destacavam três pontos: o capitalismo, que passou de uma etapa concorrencial para uma monopolista, com intensas intervenções estatais na economia; contraditoriamente ao empobrecimento crescente do proletariado, houve melhoria nas condições de vida, alterando a

---

<sup>(10)</sup> Designa todo o conjunto das instituições, consideradas tanto em seu aspecto funcional quanto em seu aspecto normativo, nas quais se exprime uma totalidade social e que representam, para os indivíduos que a compõem, um quadro capaz de modelar sua personalidade, determinar suas possibilidades e indicar-lhes seus possíveis esquemas de vida, de valores e de comportamentos (JAPIASSU, 1999, p. 178).

influência da classe trabalhadora no processo econômico; e a ascensão dos regimes totalitários (nazismo e fascismo) e, como resultado, a repressão daí advinda (HORKHEIMER, 1968).

De acordo com Horkheimer, a teoria crítica definiu-se pelo duplo esforço de uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência, pela incapacidade de refletir sobre si mesma e pela separação entre sujeito e objeto, bem como de uma ruptura filosófica com o sistema racionalista metafísico e devido ao idealismo alemão, que tendia ao sistema teórico fechado e à própria noção de sistematicidade, arguindo que a teoria crítica relacionava toda teoria ao exterior que a animava, sem que este o percebesse e nomeasse esse exterior como histórico (RUIZ, 1984).

Para Horkheimer (1968), a irracionalidade da sociedade moderna residia em ser produto de uma vontade específica, o capitalismo, e não de uma vontade geral. Dessa forma, a teoria crítica não acolheu os conceitos de bom, útil, apropriado, produtivo ou valioso na forma em que a ordem social vigente os percebia, e se recusava a considerá-los pressupostos não científicos, em relação aos quais nada havia a fazer (SANTOS, B. S., 1999b).

A passagem dessa onda radical gerou um novo conjunto de questões para a nova geração de teóricos críticos: dominar os excessos utópicos; mitigar seu subjetivismo; afirmar sua ligação com o Iluminismo; estabelecer sua relação com as ciências empíricas; conferir legitimidade filosófica a suas preocupações normativas; e nela introduzir ideias provenientes de diversas tradições (BRONNER, 1997).

Todavia, dois tipos de crítica, contrários à visão de Adorno e Horkheimer, são defendidos por Habermas: a primeira crítica está relacionada ao pessimismo pelo qual a teoria crítica se revestia; a segunda, pela insuficiência de fundamentos epistemológicos e normativos para a teoria crítica.

Habermas (1983) apresentou um movimento de ruptura em relação à concepção teórica, mas persiste uma continuidade na temática, em relação aos seus predecessores. Contrapôs a separação entre trabalho e interação. Criticou a atitude objetivista do positivismo, que encobria o quadro axiológico no interior do qual os enunciados teóricos adquiriam sentido. Afirmou que o conhecimento era guiado por um interesse que comandava a autoconservação de nossos conhecimentos na vida social, fazendo cair por terra o mito da neutralidade axiológica. Esses interesses estariam relacionados ao trabalho técnico, à comunicação intersubjetiva pela linguagem e à emancipação relativamente às formas de dominação. Desse modo, as ciências empírico-formais derivariam de um interesse de conhecimento de ordem técnica; as ciências histórico-hermenêuticas seriam orientadas pelo

interesse da comunicação intersubjetiva; e as ciências críticas seriam norteadas por um interesse emancipatório.

A racionalidade tecnológica resguardaria, em vez de eliminar, a legitimidade da dominação, e o horizonte instrumentalista da razão surgiu sobre uma sociedade racionalmente totalitária, de maneira que a racionalidade da ciência e da técnica transformou-se em uma racionalidade de manipulação, em um instrumental de dominação.

Na medida em que se enquadra na categoria *ideologia científica*, a educação pode tornar-se um instrumento de aplicação tecnocientífica elaborado para atender às necessidades da ideologia das relações sociais.

Segundo Habermas (1983), a análise marxista não poderia mais ser aplicada sem restrições às sociedades capitalistas, haja vista o acréscimo da intervenção do Estado, garantindo a estabilidade do sistema, bem como o aumento da independência entre ciência e técnica, transformando aquela na principal força produtiva.

Como consequência, um dos resultados da proposição de Habermas envolveria a mudança de significado de emancipação, que deixaria de ser entendida como sinônimo de revolução, de abolição das relações sociais capitalistas pela conscientização do proletariado como classe. Isso possibilitaria uma valorização dos potenciais emancipatórios existentes nos mecanismos de participação do Estado Democrático de Direito (FREITAG, 1986; NOBRE, 2004).

Habermas (1983) sugeriu uma reflexão radical coletiva, na qual a política, exaurida pelos tecnocratas e rotinizada pelos aparelhos, retornaria às ruas, transformando-se em evento de todos. A racionalidade instrumental regressaria às organizações, operando sob o controle da maioria, com base num consenso. A crítica, inserida nos processos sociais de procura da verdade e da definição de normas, seria institucionalizada como instância de problematização permanente.

A lógica da teoria passaria a ser considerada enquanto epistemologia da aproximação, incorporando uma ideia de realização, dando surgimento à emergência da era praxeológica.

#### 2.2.1.4.1 A emergência da era praxeológica

As ciências humanas passaram de contemplativas a operatórias, transformando-se num conjunto racionalizado de instrumentos tecnometodológicos, objetivando intervir e transformar, inclusive manipular os horizontes do agir humano e de seus múltiplos comportamentos socioculturais, convertendo-se em verdadeiras praxeologias.

Dessa forma, a lógica da teoria foi substituída por uma epistemologia da aproximação e por uma ideia da realização. Os conceitos científicos passaram a ser operatórios, transformando-se em um pensamento construtivo, em ação e em trabalho, em um saber eficaz.

Não há mais a superioridade da teoria sobre a práxis. As ciências estabelecem a transposição filosófica das categorias do pensamento para as da ação. Assim, o ser humano e suas condutas passam a ser apreciados como um dado positivo passível de ser apreendido e manipulado objetivamente. Com isso, o homem se vê obrigado a substituir seu ponto de vista tradicional sobre a ação (sobre a moral e a política), por um novo ponto de vista praxeológico: o conhecimento a serviço da ação.

A ordem praxeológica obedeceria a algumas características: a visão de homem considera o homem objetivado como ator efetivo de seus comportamentos; as iniciativas dos indivíduos, dos gestores de organizações e dos governos valem-se de informações tecnocientíficas, baseadas em dados e em estudos positivos; preocupa-se com a finalidade da execução e de todo o seu aparato, interessando-se pela efetividade (modo mais racional e eficaz possível) dos fins, deixando de lado a reflexão sobre a finalidade de intenção ou de destino (JAPIASSU, 2002).

A educação, assim como outras ciências humanas, pode ser citada como um exemplo de que pode ser utilizada sob a perspectiva praxeológica, na medida em que é chamada a desempenhar uma função adaptativa na área de recursos humanos de uma organização, seja de integração, de seleção, ou de capacitação, visando atender aos interesses econômicos, sociais, políticos ou culturais, nos quais a prática educativa seria um meio para atingir um fim, e seus executores não teriam controle ou poder de crítica sobre ela.

Habermas classifica as interações de ciência com sociedade em três grupos: as interações tecnocráticas, as interações decisionistas e as interações pragmático-políticas.

Para o modelo tecnocrático, as decisões cabem aos *experts*, aos especialistas das ciências e das técnicas. Em nome dos “imperativos” tecnocientíficos, são relegadas a segundo plano as dimensões ética e política. [...] Para o modelo decisionista, há uma distinção entre os decisores e os técnicos: os primeiros determinam os fins, cabendo aos últimos determinar os meios. [...] para o modelo pragmático-político, há uma incessante interação entre os *experts* e os não-técnicos, pois acredita que os meios escolhidos podem modificar os objetivos, mas não fornece nenhuma receita para as decisões; a técnica não é um puro instrumento, mas veicula sempre uma organização, uma atitude face às questões humanas (JAPIASSU, 2002, p. 142).

Por essa perspectiva pragmática que envolve as ciências sociais hodiernas, com essa lógica de mercado, de produção e de consumo, faz-se necessário refletir criticamente sobre as práticas educativas, dando sentido, significação e objetivos distintos desses que são propostos ou impostos pela ordem praxeológica, na qual a cultura se emancipe do simples funcional ou

instrumental e os valores econômicos deixem de ser principais ou únicos, e se transformem em meios da vida humana, nutrindo a esperança de um mundo melhor.

### *2.2.2 A epistemologia de Bachelard e o quadro de referência*

Neste tópico são elencados alguns aspectos que evidenciam a relação da epistemologia de Bachelard com o quadro de referência adotado no presente estudo, ou seja, os métodos analítico e comparativo, bem como a análise sistêmica e a análise crítica.

O primeiro aspecto diz respeito à vigilância, que, de acordo com Bachelard (1996), exerce as funções de controle e acompanhamento do progresso do pensamento. Por meio da abordagem sistêmica e do método comparativo, podem-se identificar diferentes posições sobre as relações entre as teorias gerais e as explicações locais e entre os quadros conceituais e as técnicas de pesquisa, levando a um comportamento que engloba a lógica do erro, transformando-a em uma lógica da inovação.

O segundo aspecto refere-se à recorrência, que, em Bachelard (2000), diz respeito às certezas – sempre provisórias – do presente que redefinem o passado, instituindo-se uma releitura, uma reorganização do antigo. Segundo Bloch (1930), a abordagem comparativa se vale da recorrência para aplicar o método comparativo no quadro das ciências humanas, procurando explicá-las por meio das semelhanças e diferenças, que apresentam duas séries de natureza comparáveis, tomadas de meios sociais distintos.

O terceiro aspecto está associado à epistemologia histórica, trazendo uma relação com a teoria crítica, que apresenta como um de seus pressupostos a necessidade de uma revisão contínua, para enfrentar novas questões impostas pelas novas circunstâncias históricas (BRONNER, 1997). Os meios sociais a que se reporta Bloch (1928) podem ser sociedades distantes no tempo e no espaço, ou sociedades sincrônicas, vizinhas no espaço, e que têm em comum um ou mais pontos de origem.

O quarto aspecto discorre sobre a oposição ao empirismo. Estabelecendo uma relação com o racionalismo de Bachelard, a análise e a síntese são observadas pelas lentes da racionalidade. Desse modo, a análise racional ocorre por meio da resolução, consistindo em reduzir o problema sugerido a outro mais simples, já resolvido. Enquanto isso, a síntese racional parte de um princípio geral, mais simples e evidente, dele deduzindo, por via de consequência, a solução desejada (CERVO; BERVIAN, 1996).

Para Bachelard (1977, 2000), a superação do empirismo ocorre por meio do racionalismo. A sua visão é a de uma interação, ou seja, uma dialética entre razão e

experiência, de situações opostas que se integram no todo. O novo racionalismo admite o diálogo com a experiência. É preciso compreender a reciprocidade das dialéticas que vão, interminavelmente, do espírito às coisas e das coisas ao espírito.

Esse aspecto traz uma afinidade com a teoria crítica, a qual se contrapõe aos modelos positivistas, que levariam à conformidade e à manutenção de situações vigentes.

Bachelard (1977) defende que, contrariamente ao pensar não científico, ao se sondar o real, verifica-se que este já apresenta problemáticas acabadas, geradas pelo real imediato, rompendo com o absolutismo da ciência tradicional. O pensamento científico origina-se inicialmente da construção de um problema. Essa construção engloba a realização de um modelo teórico e técnico que, no trajeto da objetivação, cederá espaço ao novo na experiência e no pensamento.

Habermas (1983) concorda com essa posição quando critica a atitude objetivista do positivismo, que ocultava o quadro axiológico no interior do qual os enunciados teóricos adquiriam sentido.

Dessa forma, a problemática é organizada a partir de uma correlação de leis, cabendo-lhes demarcar, com precisão, a construção do fato. As condições técnicas do exame do fenômeno, associadas às condições teóricas de sua investigação, induzem aos resultados, ou seja, às resoluções provisórias dos questionamentos científicos. A busca de objetividade, alicerçada no modelo teórico e na aplicação técnica, provavelmente logrará a racionalização do objeto.

Concebida a problemática, formula-se a hipótese ou pressuposto que vai orientar a construção técnica, viabilizando-se o surgimento da experiência ou do fato científico, que deixa de ser imediato, para tornar-se um construto. Redefine-se, dessa forma, a concepção tradicional de hipótese ou pressuposto.

Por esse prisma, na perspectiva bachelardiana, a hipótese ou pressuposto, anteriormente construída no processo de conhecimento, deixou de apresentar um caráter geral e universal. A hipótese ou pressuposto só é significativa quando inscrita em sua especificidade, circunscrita a um questionamento particular que prediz o próprio conhecimento. Consequentemente, a dúvida que opera o controle científico não é a dúvida cartesiana, universal e geral, cuja preparação ocorre independentemente de um problema específico, mas aquela que detém um objeto preciso e que, ao ser aplicada, coopera para o alcance do próprio objeto.

Assim sendo, a investigação deve ser orientada pelo pensamento teórico, indo do racional ao real. Bachelard (1977) ensina que o objeto é a perspectiva das ideias, e que a pura



observação do concreto mostra-se ineficaz e produz ilusões.

Somente a elaboração do modelo teórico, que engloba as possibilidades de configuração do fenômeno relacionada à aplicação técnica, é que viabilizará o encontro entre teoria e experiência. Convém salientar que o novo racionalismo não vê a aplicação como uma mutilação. Pelo contrário, o debruçar-se sobre a nova experiência, que contradiz a antiga, leva-o a rever seus axiomas, a reconstituir-se, alargando-se e transmutando seus próprios fundamentos (BACHELARD, 2000).

Nesse sentido, a problemática dos modelos de avaliação institucional de sistemas de educação corporativa vem de ser abordada em termos conceituais, aplicados, observando-se a trajetória histórica, bem como considerando-se as categorias descritas neste estudo, com vistas a subsidiar os polos morfológico e técnico.

### **2.3 Polo morfológico**

O polo morfológico possibilita a articulação dos conceitos, elementos e variáveis descritos nos polos epistemológico e teórico, viabilizando a construção do objeto científico por meio de modelos aplicativos (LIMA, 2005). Constitui a instância que exprime as regras de estruturação e formação do objeto científico, impondo-lhe uma configuração, uma ordem entre seus elementos (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Nesse polo, ocorrem as diversas modalidades de quadro de análise e os diversos métodos de classificação dos elementos constitutivos dos objetos científicos: a tipologia, o tipo ideal, o sistema e os modelos estruturais.

Essas diversas formas de configuração engajam a pesquisa em escolhas mutuamente exclusivas. A causalidade é pensada de maneira particular em cada uma dessas situações.

O processo de avaliação, por sua complexidade, é representado como um simulacro, pois esforça-se por produzir um sentido novo para o processo avaliativo. E os modelos representam a estruturação arquitetônica desses esforços de melhoria do conhecimento do processo avaliativo, avançando no descobrimento de suas dificuldades e facilidades (LIMA, 2005, p. 156-157).

O modelo (do latim *modulus*) é um modo de explicação, construção teórica, idealizada, hipotética, que serve para a análise ou avaliação de uma realidade concreta (JAPIASSU; MARCONDES, 2008). Constitui uma das espécies fundamentais dos conceitos científicos, mais precisamente aquele que consiste na especificação de uma teoria científica que admita a descrição de uma zona restrita e específica do campo coberto pela própria teoria (ABBAGNANO, 2003). É compreendido como interpretação, uma explicação de uma teoria

(MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Concorda-se com o pensamento de Bachelard, quando afirma que “uma forma é apenas um momento de um processo de deformação; todo ‘modelo’ é apenas um momento da problemática, uma estruturação provisória do sentido” (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 170).

O polo morfológico subsidia a análise dos modelos das categorias abordadas no presente estudo (educação, desenvolvimento e avaliação institucional).

Para tanto, na categoria *educação* são analisados o modelo de Meister (1999), com seus dez passos, e o modelo de Eboli (2004), adaptado do modelo de Meister, com seus dez componentes.

Na categoria *desenvolvimento* são referenciados o modelo de indicadores de desempenho do IBGE (2008), com suas quatro dimensões e 16 áreas temáticas, e o modelo da CSD (2006, 2007), com suas quatro dimensões e 15 áreas temáticas.

A categoria *avaliação institucional* envolve os seguintes modelos de avaliação: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2010), com suas quatro dimensões e 26 indicadores (ARAÚJO E SOUZA, 2010); Autoavaliação Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (BRASIL, 2004a), com suas 10 dimensões; Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act – MBNQA (NIST, 2012), com suas sete categorias e 17 itens; Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM, 2010), com suas nove dimensões; e Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública (BRASIL, 2009a, 2009b), com seus oito critérios, 25 itens e 111 alíneas (variáveis).

A partir da síntese e confrontação dos modelos avaliativos nas perspectivas da educação corporativa, desenvolvimento, educação superior e avaliação organizacional, é proposto o Modelo de Autoavaliação Institucional de Sistemas de Educação Corporativa em Bancos de Desenvolvimento Brasileiros.

## **2.4 Polo técnico**

O polo técnico versa sobre os procedimentos de coleta das informações e das suas modificações em dados relacionados à problemática estudada. Tem por objetivo circunscrever os fatos, dando-lhes significância.

No polo técnico são traçados os procedimentos metodológicos para a aplicação da pesquisa de campo, visando atender aos objetivos propostos para este estudo.

Esse polo gerencia a coleta de dados, esforça-se por constatá-los, para poder testá-los com a teoria que os gerou. Estabelece precisão na constatação, mas, sozinho, não garante a sua exatidão (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

As informações, os acontecimentos e os fenômenos são traços significantes antes de qualquer pesquisa científica. Essa significação advém da prática simbólica dos próprios atores sociais, sedimentada e codificada.

Para tornar-se fato, os dados devem confirmar ou infirmar as problemáticas e os pressupostos, para, em seguida, verificar ou falsear os sistemas teóricos nos quais são fundados esses problemas e pressupostos.

Corroborar-se a argumentação de Bachelard, quando observa que “os fatos científicos são conquistados, construídos, constatados, sua própria natureza é ‘instrumentada’ pelas técnicas que o coletaram, tornada significativa pelo sistema teórico que o acolheu” (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 203).

A elaboração dos instrumentos requer a fundamentação de uma teoria. Compete ao polo teórico indicar o modelo que irá fundamentar a experiência. A segunda deriva da primeira; a primeira baliza a segunda. Já o polo epistemológico está diretamente ligado à coleta de dados, devido a sua tarefa de vigilância reflexiva em relação à formulação de seu objeto (LESSARD-HÉBERT, 1996; DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Com efeito, a experimentação é orientada por um conjunto de teorias e por um processo de racionalização progressivo ou aplicado, no qual as verdades da razão e as verdades da experiência interagem e, como diz Bachelard, obtêm a emergência de um fenômeno ordenado que implique maior grau de complexidade do que o fenômeno em estado natural (MARINELLI, 2007).

Por essa ótica, o conhecimento científico é consequência de metodologias e de investigações plurais, as quais tornam possível o processo de objetivação do real, no intuito de aproximar-se da verdade, aprimorando-a continuamente. O método deve dar vida à pesquisa, contribuindo para coordenar o saber e ampliar a experiência (BACHELARD, 1971).

Método pode ser definido como a ordem que se deve conferir aos diferentes processos necessários para alcançar determinado fim ou um resultado desejado (CERVO; BERVIAN, 1996).

O método possibilita examinar de forma mais ordenada, por meio do registro metodológico e sistemático das informações que se possam coletar a respeito das causas de determinado fenômeno, questões dos tipos *O que ocorre?*, *Por que ocorre?*, *Como ocorre?*, *Onde ocorre?* e *Quando ocorre?* (OLIVEIRA, F., 1999).

A metodologia a ser empregada busca a solução para os questionamentos e a confirmação ou rejeição dos pressupostos e objetivos formulados neste estudo, adotando-se pesquisa amparada na epistemologia de Bachelard, de modo a enquadrar-se, quanto aos objetivos, como exploratória e descritiva, e quanto à abordagem ou objeto, como estudo de caso múltiplo e pesquisa documental.

Concorda-se com Bachelard (2000) que o uso de multi-instrumentos leva o conhecimento a ser mais objetivo.

Dessa forma, a ciência hodierna requer a ruptura com a evidência, para que se principie o processo de objetivação, o qual não explora o simples no múltiplo, mas procura visualizar aquilo que a experiência primeira esconde, por meio de um processo racional de aproximações sucessivas, associadas a uma técnica determinada.

O método científico é autocorretivo, mas, por definição, sempre não definitivo, sempre encerrando algum erro ou a possibilidade de erro. Além disso, a ciência não pode lidar diretamente com a verdade última (GOLDHOR, 1973).

Ao se perseverar na correta aplicação do método como condição para o alcance da objetividade, deve-se atentar para a importância do vínculo e da relação entre experiência e método. Cada pesquisa necessita de uma metodologia específica que se ajuste ao objeto; específica e singular, a pesquisa dirige o pesquisador a interpretações significativas em seu trabalho de verificação do mundo. A validade de um estudo científico, a sua integridade e seriedade serão tão mais reconhecidas quanto mais explícitos forem esses princípios quanto à legitimidade de suas conclusões e de seus procedimentos (BACHELARD, 1971).

No desenvolvimento deste estudo, procura-se reunir certas condições, como a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação, visando apresentar contribuições científicas e técnicas às ciências humanas.

O detalhamento desse polo é retratado no capítulo 7.

## **2.5 Síntese do capítulo**

Ao longo do capítulo é apresentada a abordagem metodológica empregada neste estudo, que valeu-se da metodologia quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), a qual exhibe quatro polos distintos – epistemológico, teórico, morfológico e técnico, sendo cada um deles descrito.

O polo epistemológico possibilita aportar a base filosófica adotada na tese, envolvendo os princípios, as indagações e reflexões sobre o objeto de estudo no sentido filosófico, bem

como delinear como o pesquisador percebe o objeto ou fenômeno em estudo e a visão de mundo que adotou no desenvolvimento do estudo.

Para este estudo foi adotada a epistemologia de Bachelard, que consiste no julgamento e na avaliação da história da ciência, como deve ser feita; logo, a ciência e seu objeto não são dados, mas estão em construção. Dessa forma, o conhecimento estaria em movimento e em criação contínua: o antigo explicaria o novo e o assimilaria, e o novo afirmaria o antigo e o reorganizaria. Para a compreensão da epistemologia bachelardiana, foram descritos os conceitos de ruptura, corte epistemológico, vigilância, obstáculo, problemática e recorrência epistemológica, os quais são aplicados ao longo deste estudo.

O polo teórico orienta a definição das hipóteses e o desenvolvimento dos conceitos, sendo sugeridas regras de interpretação, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas aos problemas, servindo de base para a fundamentação dos modelos.

No contexto da prova, a atividade de investigação apresenta como objetivo principal a comprovação de um dado pressuposto, que no presente caso envolveu a pressuposição de que não há processos de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa, aplicados de forma intencional e sistemática, em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional que possuem universidade corporativa, o que justifica a verificação de um diagnóstico das práticas, das dimensões e fatores de educação corporativa nessas instituições e a proposição de modelo de autoavaliação institucional.

Na definição do quadro de referência que orientou a prática teórica e que procurou retratar os diversos modos de abordar a realidade, considerou-se a necessidade de se adotar abordagens múltiplas (multirreferenciais), dada a complexidade do objeto pesquisado. Dessa maneira, foram adotados os métodos analítico e comparativo, bem como as análises sistêmica e crítica.

O método analítico estaria adequado à análise de um pequeno número de estudos de caso, possibilitando estabelecer proposições aos casos pesquisados. Mostra-se eficaz para a análise de processos, para a compreensão do contexto do objeto a ser estudado, auxiliando na captação do significado da linguagem dos participantes de um grupo, situações essas condizentes com o presente estudo.

O método comparativo foi utilizado pelo fato de possibilitar a realização de comparações, analisando regularidades, identificando deslocamentos e transformações; e continuidades e descontinuidades. Possibilitaria, ainda, verificar as semelhanças e diferenças entre (ou analisar) os elementos de uma organização ou sistema de educação corporativa, bem como, nas classificações, acederia a elaboração de tipologias e modelos.

Em relação aos cuidados com esse método, considerou-se a adoção de casos similares (*most similar system*), bem como a perspectiva do método comparativo por área, além da priorização da análise em fatores e variáveis-chave.

A análise sistêmica traria relação com o objeto de pesquisa por propiciar um aspecto integrador das diferentes dimensões (social, econômica, ambiental e gestão) e seus respectivos fatores, que abrangem um sistema de educação corporativa, aliando-se a uma perspectiva reflexiva, aportada pela teoria crítica.

A análise crítica possibilitou adotar uma visão crítica, procurando analisar, avaliar, questionar, buscar novos sentidos e novas interpretações sobre o que está posto em relação às categorias abordadas no presente estudo (educação, desenvolvimento e avaliação institucional), inventariar os valores vigentes, criticá-los e reconstruí-los.

Para a seleção das categorias *educação*, *desenvolvimento* e *avaliação institucional*, procurou-se verificar a articulação de cada uma delas com o objeto do estudo, a sua problemática, os seus pressupostos e os seus objetivos. Essas categorias compõem os capítulos seguintes, sendo considerados, no desenvolvimento de cada uma delas, os polos epistemológico, teórico e morfológico.

No polo morfológico foi possível articular os conceitos e elementos descritos nos polos epistemológico e teórico para as categorias *educação*, *desenvolvimento* e *avaliação institucional*, o que viabilizou a proposição de um modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

O polo técnico fundamentou os procedimentos metodológicos para a aplicação da pesquisa de campo, bem como da coleta dos dados e da análise dos resultados, visando atender aos objetivos propostos para este estudo. O detalhamento do polo técnico, como já dito, é retratado no capítulo 7.

## **CAPÍTULO 3 – CATEGORIA EDUCAÇÃO**

### **3.1 Perspectivas epistemológicas da educação de adultos**

#### *3.1.1 Breve descrição histórica*

#### *3.1.2 Correntes epistemológicas da educação*

### **3.2 Correntes teóricas da educação de adultos**

#### *3.2.1 A abordagem pragmática*

#### *3.2.2 A abordagem humanista e o modelo andragógico*

#### *3.2.3 A abordagem crítica*

### **3.3 A educação de adultos e a formação profissional**

#### *3.3.1 Formação profissional: breve reconstrução histórica*

##### *3.3.1.1 A formação profissional nos governos Lula e Dilma Rousseff*

### **3.4 Da educação profissional à educação corporativa**

#### **3.4.1 Educação corporativa**

##### *3.4.1.1 Visão histórica e considerações terminológicas e conceituais*

##### *3.4.1.2 Relação entre estratégia e sistemas de educação corporativa por competência*

##### *3.4.1.3 Noções do conceito de competência*

##### *3.4.1.4 Teoria da competição baseada em competência*

### **3.5 Os modelos de sistema de educação corporativa de Meister e Eboli**

#### *3.5.1 A lógica do modelo de sistema de educação corporativa de Meister e Eboli*

### **3.6 Relação da educação com o desenvolvimento**

#### **3.7 Síntese do capítulo**

“Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina.”

(Paulo Freire)

### 3 CATEGORIA EDUCAÇÃO

A educação “é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, A. V., 1982, p. 29).

A educação não se revela como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo de manutenção ou transformação social, precisando de pressupostos, de conceitos que balizem e norteiem o seu percurso.

A finalidade da educação envolveria “[...] os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, por meio do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado” (BRANDÃO, C. R., 1985, p. 67).

Autores como Knowles (1986), Jarvis (2001) e Merriam e Caffarella (1991) questionam os termos *pedagogia* e *andragogia*, afirmando que esta última adota um modelo processual e uma perspectiva específica da educação e aprendizagem do adulto, e, portanto, incompatível com a pedagogia tradicional, que se vale de um modelo de conteúdos, que se ocuparia em transmitir informações e habilidades.

Essa oposição entre pedagogia tradicional e andragogia poderia ser sintetizada em seis aspectos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre pedagogia tradicional e andragogia

ASPECTO	PEDAGOGIA TRADICIONAL	ANDRAGOGIA
O aprendiz	Definido pela sua relação de dependência com o docente	Possui o estatuto de maturidade e independência. O docente o ajuda a ser a cada dia mais independente
A necessidade de saber	Necessidades definidas de forma exógena: pelo sistema de ensino, pela instituição de ensino, pelo docente	O docente atua como facilitador na formulação das necessidades pelo aprendiz, auxiliando-o na satisfação dessas necessidades
O papel da experiência	A experiência não desempenha papel significativo na aprendizagem	A experiência se reveste de recurso básico da aprendizagem
Aprendizagem	Induzida pelo docente	Surge da necessidade interna de crescimento e autorrealização
Conteúdo da aprendizagem	Definido a partir de programas e currículos-padrão	Definido a partir das necessidades, de problemas dos discentes
Motivação	Externa e imposta	Intrínseca ao aprendiz

Fonte: Adaptado de Knowles (1986).

A abordagem andragógica vale-se de um neologismo proposto pela Unesco em substituição à palavra *pedagogia*, para designar a ciência da formação dos homens, de maneira que não haja confusão com a educação de crianças, sendo uma educação permanente (LAB SSSJ, 2009).

A Unesco contribuiu de forma decisiva para alcançar uma definição para *educação de*



*adultos*, hoje aceita em escala mundial. Em 1953, a entidade reconhecia não haver uniformidade nem concordância na forma como os diversos países entendiam por educação de adultos. Ainda que diversos autores hajam proposto distintos conceitos, em 1976, por ocasião da XIX Conferência Geral da Unesco, realizada em Nairóbi, no Quênia, foi aprovado o seguinte texto: A expressão educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação seja qual seja o conteúdo, o nível e o método, sejam formais ou não formais, ou que prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nas escolas e universidades e em forma de aprendizagem profissional, graças aos quais, os indivíduos considerados como adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvam suas atitudes, enriqueçam seus conhecimentos, melhorem suas competências técnicas ou profissionais ou propiciem uma orientação e façam desenvolver suas atitudes ou seu comportamento no duplo objetivo de um enriquecimento humano integral e uma participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 1978).

O termo *andragogia* teria sido idealizado pelo filósofo alemão Alexander Kapp, em 1833. O termo foi abandonado por ter sido criticado à época pelo filósofo alemão Joahan Freidrich Herbart, sendo retomado em 1912 pelo cientista social alemão Eugen Rosenstock, que lecionou na Academia do Trabalho em Frankfurt. Em sua opinião a educação de adultos exigia professores, métodos e uma filosofia específicos. Rosenstock acreditava ter criado o termo andragogia, quando em 1962 tomou conhecimento do seu uso anterior por Kapp e Herbart. Lindeman passou a usar o termo a partir de 1927, mas Knowles afirma ter tido contato com o termo em 1957, através do formador de adultos iugoslavo Dusan Savicevic. Há relatos do uso do termo na Suíça (1951), na Holanda (1954), na Alemanha (1957), e, a partir de 1966, com o surgimento de programas de doutorado para educação de adultos, na Universidade de Amsterdã. Em 1959 são ofertados, também, programas de doutorado para educação de adultos na Iugoslávia – Universidades de Zagreb e Belgrado – e na Hungria – Universidades de Budapeste e Debrecen (KNOWLES, 1986).

Desde a segunda metade do século XX a andragogia tem sido a cada dia mais usada por educadores de adultos na Europa, América do Norte e Brasil (KNOWLES, 1986).

Para efeito desse estudo, deter-se-á em uma análise da educação de adultos (profissional), devido a sua maior proximidade com o objeto de estudo, ou seja, com os sistemas de educação corporativa.

### 3.1 Perspectivas epistemológicas da educação de adultos

As relações entre educação e filosofia parecem tão intrínsecas, tão naturais, que poder-se-ia dizer que as filosofias são teorias gerais da educação, sendo que a primeira cuida do desenvolvimento das pessoas em uma sociedade, enquanto a segunda reflete sobre o que e como devem ser ou desenvolver essas pessoas e essa sociedade.

#### 3.1.1 *Breve descrição histórica*

A seguir, faz-se uma breve descrição de algumas das perspectivas epistemológicas da educação ao longo da história.

“Muito antes que as filosofias viessem expressamente a ser formuladas em sistemas, já a educação, como processo de perpetuação da cultura, nada mais era do que o meio de se transmitir a visão do mundo e do homem, que a respectiva sociedade honrasse e cultivasse” (TEIXEIRA, 1977, p. 9).

A primeira grande formulação filosófica no Ocidente surge com propósitos educativos, pois os primeiros filósofos pré-socráticos, os sofistas, Sócrates, Platão eram, também, mestres, e buscavam a transformação dos valores da sociedade da sua época, sendo conhecidos como educadores (TEIXEIRA, 1977).

Nas sociedades ocidentais, como a brasileira, a educação escolar é recente. Nasce na Grécia e segue para Roma, delas derivando o nosso sistema de ensino.

Na Grécia, evidencia-se a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, expresso na escola grega, que apresentava, de um lado, a prática de instruir para o trabalho, e, de outro, a de educar para a vida e o domínio que determina a vida social (BRANDÃO, C. R., 1985; MANACORDA, 2002).

O caráter distintivo desta civilização foi tratar os problemas à luz da razão, libertando-se do irracional e do supersticioso, traço esse que acompanhou a mentalidade ocidental, não mais se afastando dessa tradição, subordinando a razão e, na realidade (empírico), toda a vida humana a um esquema coerente de ideias, compreendendo teorias do homem, do conhecimento, da sociedade e do mundo (TEIXEIRA, 1977).

Seguindo as terras conquistadas, os gregos levam suas escolas por todo o mundo, impedindo que a distância da pátria de origem ameace perder-se a cultura do conquistador entre os costumes e o saber dos vencidos.

A educação latina, notadamente em Roma, divide a direção do trabalho da prática do trabalho, afastando com isso as forças mentais (escola livresca) das físicas (oficina de trabalho), destinadas aos filhos dos escravos.

A escola livresca era o local aonde iam os dirigentes do trabalho e do Estado e os seus mediadores, o funcionário do Estado ou de interesses particulares, enquanto que as oficinas de trabalho eram destinadas aos filhos dos servos, dos escravos e dos artesãos (BRANDÃO, C. R., 1985).

Essa forma de educação romana, originada dos gregos, chega à Península Itálica e espalha-se por toda a Europa, Ásia e Norte da África. Da mesma forma que os gregos, os romanos levaram suas escolas para as terras conquistadas, e o educador, tal qual o sacerdote, segue os passos do general, e a educação do dominador invade a sociedade conquistada, servindo os filhos dos soldados e funcionários romanos sediados entre os povos vencidos, mas também para impor sobre os conquistados a vontade e a visão de mundo do conquistador.

Essa lógica pode ser percebida, também, por ocasião da colonização de vários países, notadamente a do Brasil, pelos portugueses.

Na Idade Média, predomina a visão teocêntrica e de Deus como fundamento da ação pedagógica e como finalidade da formação do cristão.

Até a segunda metade do século XIX, ainda prevalece a cultura escolástica da Idade Média, obstaculizando a introdução do ensino de ciências e da tecnologia científica.

Com a riqueza crescente produzida pela Revolução Industrial, acelerada pela Revolução Científica a partir do século XVIII, além das revoluções no meio do pensamento científico do final do século XIX e começo do século XX, tais como a teoria da origem das espécies de Darwin e a teoria da relatividade, da física quântica e das geometrias não euclidianas, de Einstein, surgiram mudanças na compreensão da realidade e nas relações entre sujeito e objeto, o que ocasionaria uma descontinuidade, uma ruptura com as ciências vigentes, levando à elaboração de um novo saber científico.

Segundo Teixeira (1977), no Brasil, a filosofia de educação dominante reflete os modelos oriundos da Europa, só recentemente apresentando sinais de desenvolvimento autônomo, sob o impacto das novas condições sociais e científicas e das elaborações mais recentes da filosofia.

### 3.1.2 *Correntes epistemológicas da educação*

No presente tópico, faz-se uma análise de algumas tendências político-filosóficas da educação, a qual traz subsídios para o entendimento do contexto das práticas de educação de adultos elencadas e dá significado a alguns questionamentos, principalmente acerca do fazer a educação: A educação está a serviço de quem? Quais são suas características dentro de um determinado contexto? Quais são seus mecanismos e seus usos?

As práticas educacionais desenvolvidas nas organizações que detêm sistema de educação corporativa precisam ser aprimoradas continuamente, sendo necessário, para tanto, que seus profissionais de educação corporativa conheçam as concepções teóricas e as práticas educacionais no ambiente organizacional.

O conhecimento das concepções teóricas e de suas práticas educacionais possibilita uma melhor aplicação dos fundamentos educacionais nas organizações, bem como na formação dos diversos atores envolvidos no processo educacional, norteando-os para as possibilidades e limitações inerentes à sua prática profissional no âmbito da educação corporativa (BOMFIN, 2004).

A prática educacional não pode ser bem entendida e desenvolvida em uma ambiência educacional sem que se tenha uma clareza do seu significado. Não há como se ter uma proposta pedagógica sem pressuposições e proposições filosóficas, já que tudo o mais depende dessa orientação. Somente se pode optar por uma abordagem para direcionar a ação pedagógica a partir da conscientização desses pressupostos (LUCKESI, 1994).

“Se a ação pedagógica não se processar a partir de valores explícitos e conscientes, ela se processará, queiramos ou não, baseada em conceitos e valores que a sociedade propõe a partir de sua postura cultural” (LUCKESI, 1994, p. 32).

Para efeito dessa tese, procurou-se aportar abordagens epistemológicas da educação de autores brasileiros (SAVIANI, 1987; LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; BOMFIN, 2004), bem como de autores europeus, considerando-se a influência da filosofia da educação europeia nos modelos brasileiros (LESNE, 1977; SANTOS, B. S., 1997; BERTRAND, 2001).

As concepções sociopolítico-filosóficas, aqui mencionadas, não cobrem a totalidade das possibilidades teóricas. Contudo, a sua apresentação busca um método de análise que ajude a ordenar os elementos que direcionam a prática educacional em sistemas de educação corporativa.

Lesne (1977) sugere três modos de trabalho pedagógico como constatação das práticas de formação de adultos. O primeiro estaria relacionado a uma visão tradicional ou clássica da

educação, a qual apresenta como característica geral a importância de um agente externo com o objetivo de moldar comportamentos e conhecimentos. O educando seria visto como objeto no processo de aprendizagem. Segundo Alcoforado (2008), esse modo de trabalho pedagógico enquadrar-se-ia nas correntes filosóficas liberais (ELIAS; MERRIAM, 1984) e comportamentalistas (GALBRAITH, 1998).

O segundo modo estaria identificado com uma vertente que deslocaria o eixo do intelecto para o sentimento, para a liberdade, para o autogoverno e a autodisciplina, em contraposição à visão tradicional de educação. O educando passaria a ser sujeito do processo de aprendizagem. Alcoforado (2008) associa esse conjunto de práticas pedagógicas às correntes humanistas e progressistas (ELIAS; MERRIAM, 1984; GALBRAITH, 1998), ao humanismo (FINGER; ASÚN, 2003) e ao personalismo (MAUBANT, 2004).

O terceiro modo de trabalho pedagógico envolveria um sentido político, na medida em que o educando é visto como um produto da situação e posição social, e que o desenvolvimento individual se realizaria no coletivo, mediante aproximação do educando com a realidade, momento em que ele tomaria consciência dessa realidade, assumindo uma posição epistemológica de elaborador e construtor do mundo percebido. Para Alcoforado (2008), esse modo de trabalho pedagógico poderia ser considerado dentro da perspectiva da pedagogia crítica (ELIAS; MERRIAM, 1984; JARVIS, 2001; GALBRAITH, 1998; FINGER; ASÚN, 2003; MAUBANT, 2004).

Bertrand (2001) sugere a aglutinação das diversas teorias em quatro polos distintos: conteúdos, sujeito, sociedade e interações. A tipologia de Bertrand compreende sete categorias de teoria da educação, cada uma delas ligada a um polo: espiritualista, personalista, psicocognitiva, tecnológica, sociocognitiva, social e acadêmica.

Ao polo *conteúdos* associar-se-iam as teorias acadêmicas, também chamadas de funcionalistas, tradicionalistas, generalistas ou clássicas. Os valores e conteúdos (conhecimentos) existiriam por si, apresentando uma estrutura objetiva e independente do aprendiz ou da sociedade.

O polo *sujeito* englobaria a corrente personalista, também conhecida por humanista, e a corrente espiritualista. Caracterizar-se-ia por focar a dinâmica interna dos aprendizes, bem como envolveria a relação transcendental e espiritual entre o homem e o universo.

O polo *sociedade* envolveria abordagens que busquem a formação de pessoas para que mudem a sociedade, considerando uma lógica de maior justiça social.

O polo *interações* fundamentaria as abordagens mais didáticas. Para a abordagem tecnológica, o aprendiz seria uma entidade que trata a informação e se nutre com a ajuda de

tecnologias. A corrente psicocognitiva envolveria as didáticas construtivistas idealizadas a partir da psicologia da aprendizagem. A abordagem sociocognitiva estaria mais relacionada com fatores culturais e sociais da aprendizagem (BERTRAND, 2001).

Saviani (1987) classifica as tendências político-filosóficas de interpretação da educação em dois grandes grupos: o primeiro grupo reuniria as abordagens não críticas, englobando a pedagogia tradicional, a escola nova e o tecnicismo – essas teorias enfocariam a educação como instrumento de manutenção e perpetuação de interesses dos setores dominantes, sem a conseqüente transformação da sociedade; o segundo grupo concentraria as abordagens numa perspectiva dialética, envolvendo a pedagogia libertadora e a pedagogia histórica crítica – a educação apresentaria como compromisso a transformação da sociedade.

Luckesi (1994) segue a mesma linha, acrescentando nas abordagens críticas a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Essa classificação também é seguida por Libâneo (1990) e Bomfin (2004).

A classificação de Luckesi (1994) apresenta uma matriz com três tendências político-filosóficas de interpretação da educação, que explicariam o contexto da prática pedagógica, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Tendências político-filosóficas de interpretação da educação

TENDÊNCIA	CARACTERÍSTICA
Redentora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsável pela direção da sociedade, na proporção em que ela é capaz de direcionar a vida social, socorrendo-a da situação em que se encontra</li> <li>• Tem por significado e intento a adaptação do indivíduo à sociedade</li> <li>• Em vez de receber as interferências da sociedade, atua como instância corretora dos seus desvios, buscando sua melhoria e maior proximidade de um modelo de perfeição social</li> <li>• Adota uma atitude acrítica</li> </ul>
Reprodutivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduz a sociedade como ela está, perpetuando-a, se for possível</li> <li>• Percebe-se como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes políticos, sociais e econômicos – estando a seu serviço e de seus condicionantes</li> <li>• É crítica, porém reproduz seus próprios condicionantes</li> </ul>
Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instância mediadora de uma forma de viver e entender a sociedade</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Luckesi (1994).

A tendência redentora indica uma prática pedagógica otimista, do ponto de vista político, admitindo que a educação detém poderes quase que absolutos sobre a sociedade.

Tem como representante no século XVII João Amos Komensky (1592-1670), conhecido pelo seu nome latinizado como Comenius, os enciclopedistas da Revolução Francesa (pedagogia tradicional) e pedagogos renovados (pedagogia nova) no final do século XIX, que consideravam a sociedade um todo orgânico que precisava ser conservado e

reparado por meio da educação.

A tendência reprodutivista é igualmente denominada teoria crítico-reprodutivista por Saviani (1987). Essa concepção estaria representada pela Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser (1969); pela Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, proposta por Bourdieu e Passeron (1970); pela Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet (1971); e pelos chamados radicais americanos, cujos principais representantes são Bowles e Gintis (1976). O enfoque reprodutivista é crítico em relação à compreensão da educação na sociedade, todavia pessimista, não percebendo qualquer saída para ela a não ser se sujeitar aos seus condicionantes.

A ambiência educacional, nessa tendência, é o mecanismo criado para aperfeiçoar o sistema produtivo e a sociedade a que está a serviço, qualificando para o trabalho, socialmente definido, bem como semeando valores que afiancem a reprodução comportamental ajustada com a ideologia dominante. Tornar o aprendiz competente tecnicamente não é suficiente, porquanto ele também precisa saber comportar-se.

Essa tendência expressa em práticas pedagógicas perpassa a vida das pessoas, deixando sua marca na personalidade de cada um, reproduzindo as relações de uma dada sociedade (LUCKESI, 1994).

A tendência transformadora é crítica; rejeita tanto o otimismo aparente quanto o pessimismo paralisador. Concebe a educação dentro de seus condicionantes, e opera estrategicamente para a sua transformação. Revela as próprias contradições da sociedade, valendo-se delas para atuar criticamente por sua mudança (LUCKESI, 1994).

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores [...] o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1987, p. 35-36).

Em uma perspectiva mais sociológica, Santos, B. S. (1997) anuncia que o projeto de modernidade<sup>(11)</sup> repousa sobre o binômio regulação e emancipação, afirmando da existência de práticas progressistas entre as estruturas regulatórias vigentes, que podem originar ideias sobre alternativas de concepção de conhecimento, possibilitando-se refletir de modo emancipatório ou nos conservar condicionados em pensamentos e ações de caráter regulatório.

---

<sup>(11)</sup> A pessoa-sujeito e a sua educação desempenham um papel fundamental na formação de uma sociedade justa, livre e igualitária. Considera-se que a emancipação do sujeito é sinônima de emancipação societal, sendo ambas possíveis graças aos potenciais progressivos e humanizantes das instituições modernas, particularmente do Estado. Presume a validade de valores universais, tais como a justiça, a liberdade, direitos humanos e equidade (FINGER; ASÚN, 2003, p. 104).

O princípio da regulação assenta-se sobre três pilares: Estado, mercado e comunidade. A regulação se manifesta pela determinação de limites à liberdade das pessoas em nome de uma convivência harmoniosa e próspera da sociedade, e ocorre por meio da ação do Estado, pela regulação dos mercados e pelas regras de convívio social. Já o pilar da emancipação foi instituído por três lógicas, relacionadas a ideias de autonomia racional, à racionalidade expressiva das artes, à racionalidade prática da ética e do direito e à cognitiva e instrumental da ciência e da técnica. A emancipação se estabelece no desenvolvimento integral da liberdade e das potencialidades dos indivíduos, seja no plano estético-expressivo, no racional cognitivo ou na ação prática de caráter moral (SANTOS, B. S., 1997).

O projeto de modernidade estimava a possibilidade do desenvolvimento harmônico da regulação e da emancipação e a racionalização completa da vida individual e coletiva. Entretanto, percebeu-se o desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em prejuízo do princípio do Estado e do princípio da comunidade.

A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivadas pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna.

A absorção da emancipação pela regulação [...] neutralizou eficazmente os receios outrora associados à perspectiva de uma transformação social profunda e de futuros alternativos.

[...] a contingência global e a convencionalidade minaram a regulação sem promover a emancipação: enquanto a regulação se torna impossível, a emancipação se torna impensável (SANTOS, B. S., 2005b, p. 57).

O mesmo autor expressa que esse projeto de modernidade peca pelo excesso de promessas, bem como pelo déficit no cumprimento dessas promessas.

O fenômeno mundial da industrialização da ciência desconstruiu a ideia da autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, na proporção em que aproximou a ciência dos centros de poder econômico, político e social (SANTOS, B. S., 1997).

Apesar das normas de regulação

[...] previstas e impostas no e pelo modelo social, para além dela as práticas sociais desenvolvidas nos diferentes espaços interativos incluem dimensões emancipatórias exatamente porque escolhas são possíveis, mesmo que inscritas nos limites dados pelas raízes (no que se refere aos limites internos dos sujeitos) ou pelas normas de interação social (no que tange aos limites impostos pela estrutura social) (OLIVEIRA; I. B., 2008, p. 12).

Observando-se as abordagens epistemológicas aqui expostas, é fácil perceber que, de uma forma geral, elas poderiam ser relacionadas com três modos de referência: (1) um modo transmissivo, norteador para as aquisições e distanciado da subjetividade dos sujeitos; (2) um modo experimental, situado na valorização do sujeito e das suas experiências; e (3) um modo



crítico, orientado para a valorização das interações com o coletivo, com uma visão de maior justiça social e com a transformação da comunidade em que o educando está inserido.

Contudo, nenhuma dessas tendências se apresentaria como melhor ou pior, certa ou errada. Uma abordagem não necessariamente substituiria ou superaria outra. Cada uma delas poderia ser considerada mais ou menos adequada para descrever e explicar determinada situação educacional, dando lugar a uma situação particular, cujas vantagens e inconvenientes estariam relacionados aos limites de validade da prática educacional que a guiou.

Concorda-se com o pensamento de Lesne (1977, p. 14) quando este assevera que “o formador põe em ação meios pedagógicos que pede emprestado, em função da sua estratégia pessoal, do seu projeto pedagógico e dos elementos da situação de formação em que se encontra lhe permitem fazer”.

A análise das perspectivas epistemológicas da educação possibilita tornar claro o sentido, a orientação que se deseja direcionar à ação educacional.

A maneira como os saberes formais e cotidianos são reunidos, tanto quanto os valores e crenças, ao entrar em contato com as múltiplas formas e espaços de inserção social nos quais se interage, determina o modo de agir dos sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Pensar a prática pedagógica emancipatória significa pensar na perspectiva de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos abrangidos no processo educativo.

Faz-se necessário refletir sobre várias questões que envolvem as dimensões e fatores da educação, seus elementos constitutivos dentro dos contextos que se inserem, destacando-se as seguintes: Que sentido pode ser dado aos sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento? Qual a sua finalidade? Servem a quem? Para que sociedade? Quando? Como? Quem é o educador? Qual o seu papel? Quem é o educando? O que deve ser? Qual o seu papel?

### **3.2 Correntes teóricas da educação de adultos**

A temática *educação de adultos* apresenta visões diversificadas. Há abordagens em que pode ser considerada individualista, colaborando para o crescimento pessoal, como é o caso da abordagem da psicologia humanista. Em outras, pode ser percebida enquanto processo de desenvolvimento cognitivo e de competências, relacionada à pedagogia iluminista ou à teoria crítica, correntes teóricas propagadas na Europa. Noutras, pode ser vista por uma

perspectiva pragmática, relacionada à resolução de problemas individuais ou coletivos, sendo bastante difundida na América do Norte.

Segundo Finger e Asún (2003), essas abordagens teriam em comum a vantagem de dar ao desenvolvimento (industrial) um lado humano; visão essa adotada e sugerida pela Unesco, a partir da década de 1970.

Como consequência desse entendimento, a educação de adultos passou a ser considerada sinônimo de democracia e desenvolvimento humano. A expressão *desenvolvimento humano*, inclusive, é ainda adotada por unidades de gestão de pessoas e/ou de formação de adultos em várias organizações brasileiras, públicas e privadas (FINGER; ASÚN, 2003).

Finger e Asún (2003) criticam a legitimação e contribuição ativa da educação de adultos no processo de humanização do desenvolvimento, bem como a ausência de questionamentos quanto ao desenvolvimento industrial, que já estaria tão desvirtuado – destruição dos recursos naturais, sociedades e culturas –, que poderia ser questionado no que tange ao seu caráter humanizável.

As perspectivas teóricas da educação de adultos, aqui retratadas, levam em conta as seguintes considerações: a relação com contextos históricos e socioculturais particulares; a vinculação ao paradigma do desenvolvimento<sup>(12)</sup>; e a responsabilidade social da educação de adultos como alternativa a outras proposições vigentes (FINGER; ASÚN, 2003).

Para efeito desse estudo, foram elencadas as seguintes abordagens de educação de adultos: pragmática (MEAD, 1934; LEWIN, 1965; BLUMER, 1969; ARGYRIS; SCHÖN, 1974; DEWEY, 1976, 1979; KOLB, 1984; JARVIS, 2001, 2006, 2010; LINDEMAN, 2011); humanista, com o modelo andragógico (ROGERS, 1961, 1969; MASLOW, 1970; KNOWLES, 1980, 1986, 2009); e crítica (FREIRE, 1970, 2000, 2004, 2008; BROOKFIELD, 1989, 2000, 2010; MEZIROW & ASSOCIATES, 2000; MEZIROW; TAYLOR & ASSOCIATES, 2010).

---

<sup>(12)</sup> [...] fenômeno histórico, de um lado relacionado com o surgimento das nações e a formação dos estados nacionais ou estados-nação, e, de outro, com a acumulação do capital e a incorporação de progresso técnico ao trabalho e ao próprio capital, que ocorrem sob a coordenação das instituições e principalmente de mercados relativamente competitivos. O desenvolvimento é, portanto, um fenômeno relacionado com o surgimento de duas instituições do novo sistema capitalista: o estado e os mercados (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 5).

[...] o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta (DELORS, 2001, p. 69).

### 3.2.1 A abordagem pragmática

John Dewey (1859-1952) é considerado o instituidor da educação de adultos americana, e, apesar de suas maiores contribuições datarem da primeira metade do século XX, ainda hoje podem ser encontradas na educação de adultos.

Dewey percorreu os caminhos da Psicologia, da Filosofia, das Ciências Sociais e da Antropologia. Sua biografia aponta para a publicação de 40 livros e 700 artigos. Dentre suas obras, duas apresentam certo destaque, sendo inclusive traduzidas para o português: *Democracia e educação*, publicada em 1916, e *Experiência e educação*, de 1938.

Nas duas citadas obras, Dewey (1976, 1979) aclara o sentido de educação como método científico, por meio do qual o indivíduo apreende o mundo e obtém conjuntamente conhecimento de significado e valores, para levar uma vida inteligente e de contínuo estudo crítico.

Para ele, o estudo científico orienta e dá sentido à experiência. Contudo, essa experiência apenas será educativa na proporção em que se ampare em um conhecimento contínuo e relevante, de tal forma que esse conhecimento transforme o ponto de vista, as habilidades e as atitudes do aprendiz.

Ainda segundo Dewey (1979), a educação desempenha papel preponderante na evolução dos processos de humanização, desenvolvimento e crescimento. Essa visão antropológica reveste-se de quatro funções, a saber: (1) educação como preparação, objetivando atualizar os indivíduos no tocante aos hábitos vigentes, como forma de socializá-los enquanto membros de uma comunidade que cresce e fica mais complexa; (2) a educação como potencial, que procura induzir a criatividade e a inovação para atuar sobre a prática diária; (3) a educação como ação, objetivando incrementar a capacidade de resolver problemas; e (4) a igualdade de oportunidades.

A aprendizagem experiencial seria um modelo de experimentação científica em que (i) surge uma ideia (teoria), que (ii) passaria por um processo de experimentação, (iii) recebendo um *feedback*, que (iv) modificaria a ideia original (teoria), (v) sendo esse processo cumulativo das experiências modeladas anteriormente.

Apesar do reconhecido contributo dos estudos de Dewey para a educação de adultos, há críticas (FINGER; ASÚN, 2003) ao caráter vago e indefinido da sua proposta, colocando-a numa perspectiva mais filosófica.

Influenciado pela filosofia de Dewey, Eduard Lindeman (1888-1953) vem a dar maior concretude e situar a educação de adultos numa perspectiva mais social.

Lindeman (2011, p. 169) apresenta algumas declarações visionárias:

A educação de adultos é um processo por meio do qual os aprendizes tornam-se conscientes da experiência significativa. O reconhecimento da importância leva à avaliação. Os significados acompanham a experiência quando sabemos o que está acontecendo e qual importância o evento tem para nossa personalidade.

Concebo a educação de adultos em termos de uma nova técnica para aprendizagem, uma técnica tão essencial para o estudante universitário quanto para o trabalhador braçal analfabeto. Ela representa um processo por meio do qual o adulto se torna consciente de sua experiência e a avalia. Para fazer isso, ele não pode estudar disciplinas na esperança de que algum dia essas informações sejam úteis. Pelo contrário, ele começa dando atenção a situações em que ele se encontra, a problemas que trazem obstáculos para a sua autorrealização. Usam-se fatos e informações das diversas esferas do conhecimento, não para fins de acumulação, mas por necessidade de solucionar problemas. Nesse processo, o professor encontra uma nova função. Ele não é mais o oráculo que fala a partir do palco de autoridade, e sim o guia, aquele que aponta o caminho e também participa da aprendizagem de acordo com a vitalidade e a relevância de seus fatos e experiências. Em resumo, esse é meu conceito de educação de adultos: um empreendimento cooperativo de aprendizagem não autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência; uma busca da mente que se aprofunda nas raízes das pré-concepções que formam nossa conduta; uma técnica de aprendizagem para adultos que torna a educação coexistente com a vida e, por consequência, eleva essa vida ao nível da experiência cheia de aventura.

Esse mesmo autor também cunhou vários pressupostos básicos sobre educação de adultos:

Os adultos são motivados a aprender à medida que experimentam necessidades e interesses que podem ser satisfeitos pela aprendizagem;

A orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida; dessa forma, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adultos são situações da vida, não temas;

A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos; portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise de experiências;

Os adultos têm a necessidade de se autodirecionar; assim, o papel do docente é se engajar em um processo de questionamento mútuo com eles, em vez de transmitir seu conhecimento a eles e, em seguida, avaliar seu grau de conformidade com o que foi passado; e

As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve prever as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem (LAB SSJ, 2009, p. 9).

É interessante notar que Lindeman não instituiu uma divisão entre educação de adultos e educação de jovens, mas sim entre educação de adultos e educação convencional. Entende que os jovens poderiam aprender melhor se suas necessidades, situações de vida, experiências e diferenças individuais fossem levadas em consideração (KNOWLES, 1986).

O pragmatismo, enquanto corrente teórica da educação de adultos, comporta duas abordagens da aprendizagem, a saber: (1) a da aprendizagem experiencial, que tem como expoentes Lewin (1965), Kolb (1984), Argyris (1974) e Schön (1996); e (2) o interacionismo simbólico, cujos principais representantes são Mead (1934), Blumer (1969) e Jarvis (2000, 2006, 2010).

Na década de 1930, despontou um maior interesse pelo estudo do comportamento organizacional e uma atenção especial na área de recursos humanos, considerando-se criar um ambiente de trabalho mais agradável, objetivando o aumento da produtividade.

Para tanto, Lewin (1965) instituiu um instrumento de desenvolvimento organizacional (abordagem de investigação-ação) em que empregava o ciclo de aprendizagem de Dewey, a partir de grupos de formação (T-groups), visando à melhoria da atuação organizacional, por meio da resolução de problemas. A aprendizagem ocorria a partir da reflexão sobre a ação, configurando uma ação nova.

Kolb (1984) desenvolveu a teoria da aprendizagem experiencial, denominada *Experiential Learning Theory – ELT*, e o inventário de estilos de aprendizagem, denominado *Learning Styles Inventory – LSI*.

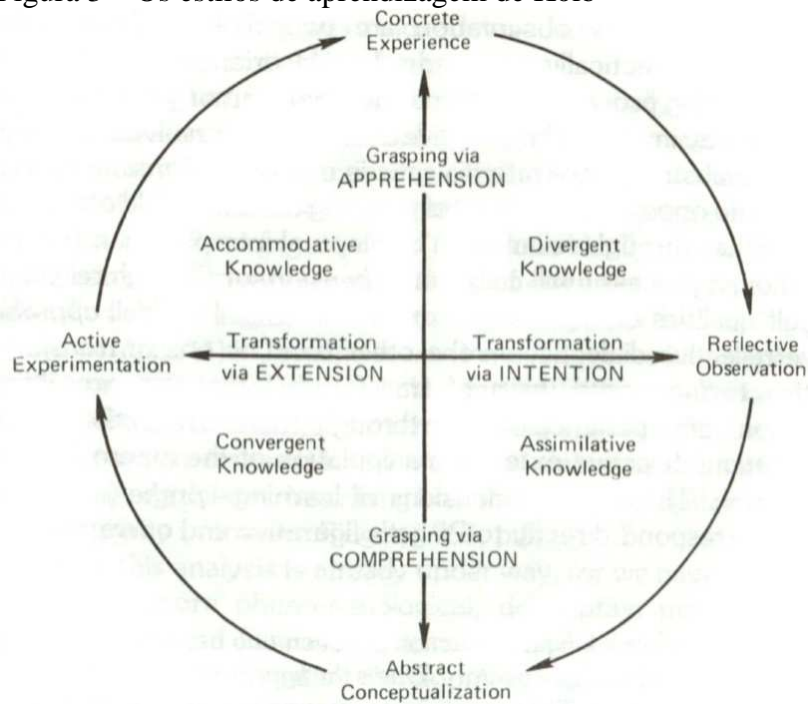
Para Kolb (1984), a aprendizagem origina-se de um processo por meio do qual o conhecimento advém da transformação da experiência. O ciclo de aprendizagem baseia-se em seis pressupostos, a saber: (1) a aprendizagem é um processo, e não um resultado; (2) a aprendizagem decorre da experiência; (3) a aprendizagem demanda que o aprendiz solucione situações dialeticamente opostas; (4) a aprendizagem é holística e integrativa; (5) a aprendizagem demanda interação dos indivíduos com o ambiente; e (6) a aprendizagem leva à geração de conhecimento.

Nesse processo, os adultos aprendem mediante reconhecimento e articulação da resposta a um conjunto de necessidades pessoais e ambientais, a partir da interação de ações de aquisição e de transformação do conhecimento.

A ELT associa distintas teorias do conhecimento em um modelo de aprendizado. Seu modelo foi balizado pelas ideias pragmáticas de Dewey (1976, 1979) e Lewin (1965), bem como pelo cognitivismo de Piaget e Gréco (1974), numa perspectiva de utilização na educação de adultos.

O modelo de aprendizagem experiencial compõe-se de quatro elementos, a saber: (1) experiência concreta; (2) observação e reflexão sobre essa experiência; (3) formação de conceitos abstratos com base na reflexão; testar novos conceitos; e (4) repetição da experiência, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Os estilos de aprendizagem de Kolb



Fonte: Kolb (1984, p. 42).

A despeito da necessidade de combinação desses quatro elementos, Kolb (1984) percebeu que os indivíduos podem optar por uma determinada função, considerando que apresentam estilos distintos, tendo sugerido, para tanto, quatro estilos de aprendizagem, a saber: convergente (combinação entre conceitualização abstrata e experimentação ativa), divergente (combinação entre experiência concreta e observação reflexiva), acomodativo (combinação entre experimentação ativa e experiência concreta) e assimilativo (combinação entre conceitualização abstrata e observação reflexiva).

A partir desses estilos de aprendizagem, foi possível Kolb classificar os aprendizes, considerando o modo como cada um percebia o mundo.

Os estilos de aprendizagem de Kolb vêm sendo aplicados na orientação da aprendizagem, na formação de equipes e em consultorias profissionais (FINGER; ASÚN, 2003).

Chris Argyris e Donald Schön, ambos do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), combinaram a aprendizagem experiencial de Kolb com a abordagem de investigação-ação de Lewin, dando origem à aprendizagem de dupla volta, que chamaram de teoria na ação.

Diferentemente de Dewey (1976, 1979), Lewin (1965) e Kolb (1984), que afirmavam da necessidade da aprendizagem a partir do erro, Argyris e Schön (1974) sugerem a possibilidade da aprendizagem a partir da reflexão crítica sobre a teoria na ação, não sendo

necessário percorrer todo o ciclo de aprendizagem (ARGYRIS, 1993; SCHÖN, 1996).

O interacionismo simbólico foi gestado no início do século XX, e apresenta forte relação com a Escola de Sociologia de Chicago, tendo como expoentes Herbert Mead (1863-1931), Herbert Blumer (1900-1987) e Peter Jarvis (n. 1937).

O interacionismo simbólico pode ser explicado como “a aplicação do pragmatismo ao reino da linguagem, isto é, a interação humana simbólica” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 50). As pessoas funcionariam num universo simbólico.

Os pressupostos do interacionismo simbólico envolvem as seguintes considerações: (1) o comportamento humano é função do significado que as coisas têm para os indivíduos, e não do que é objetivamente a realidade; (2) o significado resulta da interação social; e (3) o significado pode ser mudado por meio do processo de interação social. Nessa perspectiva, o indivíduo seria produto da interação social.

Diferentemente de Dewey (1976, 1979), Kolb (1984), Lewin (1965) e Argyris (1993), que entendiam ser o ciclo de aprendizagem pragmatista uma forma de resolver problemas, Jarvis (2010), ao situar o ciclo de aprendizagem num contexto simbólico, percebe que a aprendizagem experiencial não apenas direciona a novos conhecimentos, capacidades e atitudes, mas também pode ser encarada como um instrumento para a construção de identidade. A aprendizagem seria impulsionada pela discrepância entre a imagem apresentada aos outros e a imagem que estes captam do sujeito.

Há críticas ao pragmatismo, por não questionar as estruturas sociais, deixando de contribuir enquanto mudança social. Contudo, a abordagem pragmática continua sendo utilizada no campo da educação de adultos, influenciando suas práticas.

### ***3.2.2 A abordagem humanista e o modelo andragógico***

No começo do século XX a perspectiva psicológica era dominada pelas abordagens behaviorista e psicanalítica.

A corrente behaviorista privilegiava o comportamento observável e mensurável, além de postular que o comportamento poderia ser alterado automaticamente pela aprendizagem, mediante condicionamento e reforço por meio do estímulo-resposta (FINGER; ASÚN, 2003).

O enfoque psicanalítico englobava os elementos subscientes e irracionais do comportamento: mecanismos de defesa, necessidades e transferência. Sigmund Freud (1856-1939), Carl Jung (1875-1961) e Erik Erikson (1902-1994) distinguiram essa abordagem.

A psicologia humanista aparece como uma alternativa a essas duas abordagens que

predominavam no pensamento psicológico à época. Enquanto perspectiva realista, opôs-se à perspectiva de o comportamento humano ser determinado antecipadamente, seja pelo ambiente ou pelo subconsciente.

Carl Rogers (1902-1987) e Abraham Maslow (1908-1970) são expoentes do humanismo. Apresentavam uma “concepção otimista e positiva acerca da pessoa humana, sobre a qual defendem que possui uma forte e contínua motivação para a aprendizagem e mudança” (ALCOFORADO, 2008, p. 94).

Para Rogers (1969, p. 5), os elementos da psicologia humanista compreenderiam: (1) envolvimento pessoal – o ser humano integral, com seus sentimentos e aspectos cognitivos, englobam o evento de aprendizagem; (2) autoiniciação – ainda que o estímulo venha do ambiente, a sensação de descoberta, de compreensão é interna; (3) alcance – a aprendizagem perpassa o comportamento, as atitudes e a personalidade do aprendiz; (4) avaliação realizada pelo aprendiz – a avaliação se encontra no aprendiz; e (5) a essência é o significado – o significado é elaborado na experiência total.

Para Maslow (1970), a motivação humana estaria vinculada com a satisfação de necessidades, sendo a autorrealização a mais básica de todas. Ele percebe o objetivo da aprendizagem enquanto autoatualização: “o uso pleno de talentos, capacidades, potencialidades [...]” (MASLOW, 1970, p. 150).

O cerne da concepção da psicologia humanista poderia ser sintetizado nesta citação: “Eu gostaria de apontar uma característica final desses indivíduos quando eles se esforçam para se descobrir e se tornar eles mesmos. O indivíduo parece estar mais contente em ser um processo do que um produto” (ROGERS, 1961, p. 122).

Dessa forma, na visão de Rogers e Maslow, os indivíduos vivenciam um crescimento psicológico, livre e pleno, com autonomia e autodesenvolvimento, as realidades em transformação, numa perspectiva não diretiva do processo de aprendizagem, influenciando positivamente a autorrealização individual.

As abordagens humanista e pragmática iriam influenciar a proposição teórica de educação de adultos de Malcolm Knowles (1913-1997).

O enfoque humanista espelhado pela inspiração de Rogers (1961) e Maslow (1970) atenta, especialmente, para a autorrealização do indivíduo, além do papel do ambiente no processo de aprendizagem. A corrente pragmática traduzida nas posições de Dewey (1976, 1979) e Lindeman (2011) converge em situações e problemas como a base do aprendizado, bem como a valorização da autoatualização por meio da experiência em oposição ao ganho pela autoridade formal.



Grande parte da teoria da aprendizagem de adultos, compreendendo especialmente os conceitos de andragogia e aprendizagem autodirigida, é fundamentada em pressupostos humanistas (MERRIAM; BROCKETT, 1997).

Apontado como um dos maiores representantes no campo da educação de adultos a partir da década de 1950, Knowles (1986, p. 55) assevera que “[...] o processo de conquistar um autoconceito, ser autodirigido, começa cedo na vida e aumenta à medida que amadurecemos biologicamente, que começamos a exercer papéis de adultos e assumimos, cada vez mais, responsabilidades por nossas próprias decisões”.

O modelo andragógico baseia-se em pressupostos básicos, que o distinguem do modelo pedagógico tradicional: (1) antes de dar início ao aprendizado, os adultos precisam saber por que devem aprender algo; (2) os adultos apresentam um autoconceito como responsáveis por suas decisões, por suas vidas, desenvolvendo uma necessidade de ser reconhecidos pelos outros como capazes de se autodirigir, se ressentindo e resistindo a imposições externas; (3) os adultos acumulam experiências de vida que vão servir de fundamento e substrato de seu aprendizado futuro, o que leva a uma maior heterogeneidade dos indivíduos no grupo e a uma maior individualização do ensino e das estratégias de aprendizagem; (4) as necessidades de aprendizado dos adultos se voltam para o desenvolvimento de habilidades relacionadas com suas profissões e papéis sociais; (5) os adultos esperam uma pronta praticidade do que aprendem, diminuindo o interesse por assuntos a serem empregados somente num futuro distante; (6) os adultos optam por aprender questões relacionadas à resolução de desafios, vinculadas a contextos da vida real; e (7) os adultos respondem a fatores motivacionais externos, embora respondam melhor aos fatores intrínsecos (KNOWLES, 1980, 1986).

A partir desses pressupostos, Knowles (1986) sugere um modelo de processo andragógico para a aprendizagem, contendo os seguintes elementos: (1) estabeleça um clima que conduza à aprendizagem; (2) crie um mecanismo para o planejamento mútuo; (3) diagnostique as necessidades para a aprendizagem; (4) formule os objetivos do programa (o conteúdo) que irá satisfazer essas necessidades; (5) desenhe um padrão para as experiências de aprendizagem; (6) conduza essas experiências de aprendizagem com técnicas e recursos adequados; e (7) avalie os resultados da aprendizagem e elabore um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem.

Procurando desenvolver uma base conceitual para a educação e aprendizagem de adultos, os estudos de Knowles contribuíram para que esse tema fosse largamente discutido e utilizado.

Contudo, há críticas em relação à andragogia, principalmente de autores com enfoque filosófico crítico.

As filosofias do pragmatismo, do behaviorismo, do humanismo e do construtivismo direcionam suas hipóteses, notadamente em duas dimensões: o aprendiz e o processo de aprendizagem. A teoria crítica, contudo, preocupa-se com os resultados da aprendizagem, especialmente com a mudança social. Critica a andragogia por focar apenas no indivíduo e crer que a transformação de perspectiva e a aprendizagem do adulto levem automaticamente à ação social e à mudança social, bem como por não debater a relação da educação de adultos para a sociedade (MERRIAM; BROCKETT, 1997; FINGER; ASÚN, 2003).

Nada obstante, e apesar das críticas, discussões e confrontações, os princípios fundamentais da andragogia persistem, e as ideias de Knowles forneceram um discurso lógico com que puderam se identificar formadores e aprendizes, conferindo certa identidade, o que torna a andragogia um movimento global.

### **3.2.3 A abordagem crítica**

Outra característica dos adultos diz respeito à capacidade de aprender por meio da autocrítica e da consciência reflexiva, as quais abordam a relação entre o *eu* e a sociedade. Essa capacidade é geralmente reconhecida como limitada entre crianças e adolescentes. Aqueles que vêm construindo essa teoria a partir dessa premissa, afirmam que a aprendizagem por meio da reflexão sobre si e sobre a forma como a sociedade define a si mesma é a essência da educação de adultos (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

Essa linha de investigação, que veio a ser conhecida como teoria crítica, tem sido articulada por meio da Sociologia e da Filosofia, surgindo no início dos anos 1930, a partir de pesquisas do Instituto de Pesquisa Social (Escola de Frankfurt), na Alemanha, sendo interrompida na Segunda Guerra Mundial, e continuando até o presente.

Reagindo à ascensão do fascismo e do nazismo, por um lado, e ao fracasso do marxismo ortodoxo, por outro lado, a Escola de Frankfurt, sob a liderança de Horkheimer, Adorno e Marcuse, e mais recentemente de Habermas, desenvolveu a teoria crítica para analisar a estrutura formal da consciência, a fim de descobrir como uma sociedade desumanizada poderia continuar mantendo o controle sobre seus habitantes.

Eles queriam saber como os seres humanos poderiam participar voluntariamente do nível de vida cotidiana na reprodução de sua própria desumanização e exploração.

Esses estudiosos procuraram encontrar uma pista para compreender a natureza da

sociedade e as dinâmicas de dominação ideológica, cultural e psíquica. O pensamento crítico de reflexividade tornou-se para eles a condição prévia para emancipação humana e liberdade da escravidão da existência humana (GIROUX, 1992).

Giroux (1992) tem interpretado a importância da teoria crítica para a escola, nomeadamente por meio da ideia do currículo oculto – as mensagens, valores, e práticas sociais que as escolas empregam para transmitir a reprodução cultural e para apoiar o *status quo* e a injustiça social.

Pela perspectiva social e crítica, destacam-se três autores: Paulo Freire (1921-1997) popularizou ideias da teoria crítica por meio da prática da educação de adultos para a libertação (FREIRE, 2008); Jack Mezirow (n. 1923), com a aprendizagem transformativa – transformação de perspectiva (MEZIROW; TAYLOR & ASSOCIATES, 2010); e Stephen Brookfield (n. 1949), com um paradigma crítico de autodireção de aprendizagem – reflexão crítica (BROOKFIELD, 2000).

A proposta de Freire (1970) é influenciada pelo humanismo católico, pelo marxismo, pela filosofia alemã e pela teoria do desenvolvimento, dispendo-as metodicamente e constituindo a pedagogia da libertação.

Freire (1970) percebia o objetivo da educação de adultos enquanto transformação social, e afirmava que a educação é um processo gerador de consciência. Nessa perspectiva, o propósito da educação é ajudar os aprendizes a aplicar o conhecimento, e o resultado da educação se traduz na transformação social e em uma vida melhor no planeta. Tinha fé na condição do indivíduo de refazer um mundo social e constituir uma sociedade dinâmica e humanizada.

Freire (2008) considerava que a educação enquanto prática democrática da liberdade se valia de um método ativo, e estava fundamentada em cinco características: (1) no diálogo – em um clima de diálogo o indivíduo desenvolve o significado da sua participação na vida comum. A ação do diálogo supõe a responsabilidade social e política do indivíduo; (2) no enraizamento da realidade – centrado no concreto, no cotidiano dos aprendizes; (3) na criação da sua própria cultura – o indivíduo torna-se objeto da sua educação e o seu processo de aprendizagem compõe o conteúdo dessa aprendizagem; (4) na formação de um espírito crítico – o aprendiz adquire consciência dos problemas da sociedade em que habita; e (5) na formação de uma intervenção social – direcionar o aprendiz para ser um agente social (BERTRAND, 2001).

Nessa perspectiva, a cultura constitui “[...] a aquisição sistemática da experiência humana, aquisição esta que será crítica e criadora e não simplesmente um armazenamento de

informações justapostas, que não foram incorporadas ao indivíduo total” (MIZUKAMI, 1986, p. 87).

O trabalho de Freire combinou “as ideias iluministas da compreensão racional que leva à emancipação e, mais genericamente, do poder transformativo da educação; as ideias humanistas de respeito pelo aprendiz e pelo seu crescimento; e a ideia pragmatista de abordar os problemas coletivamente” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 80).

Tomando por base estudos de teóricos críticos, particularmente o de Habermas, Mezirow & Associates (2000, 2010) sustentam que a função central da educação de adultos é o uso do discurso ou diálogo como base para a validação consensual dos nossos próprios pontos de vista e da sociedade. Esses autores ensinam que os educadores de adultos devem ter por função ajudá-los a se livrar da dependência de constrangimentos produzidos, para avaliar a experiência relevante, tornando-se conscientes das contradições culturais (falsa consciência) que os oprimem, pesquisar seus próprios problemas, construindo confiança, examinando alternativas de ação, identificando recursos, antecipando consequências e fomentando a participação e liderança.

Nos últimos teóricos revistos, Mezirow (2000, 2010) e Freire (1970, 2000, 2004, 2008), a aprendizagem na idade adulta é um processo transformativo, em vez de um processo aditivo. Ela exige a capacidade de refletir criticamente sobre os pensamentos e suposições – uma habilidade particular do adulto.

Segundo Mizukami (1986, p. 90-91), “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade”.

É no contexto sociocultural que os adultos apresentam experiências que precisam ser processadas. As duas visões diferem, contudo, na noção de ser emancipado por meio desse processo de aprendizagem. Para Freire, sendo emancipada da falsa consciência, exige uma ação política destinada a mudar a sociedade. Mezirow, embora não proíba a mudança social como resultado da transformação de perspectiva, enfatiza a mudança psicológica pessoal (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

O paradigma crítico de facilitação, elaborado a partir da obra de Freire, e interpretado na educação de adultos norte-americana por escritores como Mezirow e Brookfield, concentra-se na orientação para que facilitadores estimulem os alunos a examinar criticamente os valores, crenças e suposições, assimilados, até então, de forma acrítica da cultura dominante, levando-os a redefinir e reinterpretar seu mundo pessoal, social e ocupacional

(BROOKFIELD, 1989).

Brookfield (1989, 2000, 2010) contribuiu ao propor uma visão mais operacional da educação de adultos, expressa nos seguintes princípios: (1) participação voluntária – as necessidades, o ritmo e o processo de aprendizagem são definidos pelo aprendiz; (2) respeito mútuo – respeito entre aprendiz e facilitador; (3) espírito colaborativo – o facilitador adapta-se às necessidades do aprendiz; (4) ação e reflexão – a reflexão apresentaria maior relação com as experiências psicológicas, e não com as sociais ou políticas; (5) pensamento crítico – ao refletir sobre as experiências pessoais, o indivíduo pode crescer, tornar-se mais autorrealizado e crítico; e (6) aprendizagem autodirigida – o aprendiz cresce, desenvolve-se, cresce e fica mais autorrealizado.

A aprendizagem pessoal significativa pode ser entendida como a aprendizagem na qual os adultos passam a refletir sobre suas autoimagens, mudam seus autoconceitos, questionam suas normas anteriormente internalizadas e reinterpretam seus comportamentos atuais a partir de uma nova perspectiva. Nesse processo, os adultos podem explorar domínios afetivos, cognitivos e psicomotores cuja importância não foi percebida anteriormente (BROOKFIELD, 1989, 2000, 2010).

Mezirow e Brookfield têm sido criticados por enfatizar a natureza interna e individual do processo, com poucas orientações sobre a forma como ele realmente se exterioriza na comunidade (MERRIAM; BROCKETT, 1997). Essa crítica é corroborada por Finger e Asún (2003) ao expressarem a existência de muito pouca prática, mas de muita teoria na educação de adultos crítica.

Finger e Asún (2003, p. 58) afirmam que Mezirow “não integrou, de fato, a análise política de Freire e Habermas, o que o leva a centrar-se, à boa maneira do interacionismo simbólico, no modo como o aprendiz adulto se adapta, em detrimento do modo que critica a sociedade”.

Hodiernamente, o que não falta são situações que provoquem desconforto, inconformismo ou indignação. Nem o modelo capitalista (neoliberalismo) nem o estatismo parecem dar conta das novas necessidades apresentadas pelo cidadão comum, que não é nem capitalista nem Estado.

A resposta aparenta estar para além desses dois modelos, no fortalecimento do controle do cidadão frente ao Estado e ao mercado, por meio da educação e formação para a cidadania ativa, a partir de uma reflexão crítica do papel do indivíduo na sociedade.

### 3.3 A educação de adultos e a formação profissional

A presença de práticas educativo-culturais que perfazem o mundo do trabalho e as suas circunstâncias possibilita que a cultura no e do trabalho seja diferente daquela aprendida nas instituições de ensino formais.

A distância entre o que é lecionado na instituição de ensino e o que ocorre no mundo do trabalho seria explicada a partir de dimensões ético-culturais, que assumem um caráter mais amplo, mais complexo, entrecruzando-se com processos de aprendizagem e com características variadas (aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, instituição de ensino, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos), mediados por relações de historicidade entre os sujeitos, os contextos e os tempos (MANFREDI, 2002).

As práticas educacionais intencionais, tal qual a educação de adultos (profissional), formam uma dimensão específica desse complexo, intrincado e dialético processo de socialização e aprendizagem.

A ampliação do capitalismo industrial suscitou a necessidade da universalização da instituição de ensino como agente social de preparação para a admissão no mundo do trabalho. Os processos de modernização tecnológica e organizacional têm se configurado de diversas formas nas sociedades que compõem o cenário do capitalismo mundial (MANFREDI, 2002).

Todavia, paradoxalmente, movimentos de inovação e de crescente complexidade têm sido acompanhados de movimentos de desqualificação, precarização do trabalho e aumento do desemprego (MANFREDI, 2002; REGATTIERI; CASTRO, 2010).

Qualquer apreciação crítica do papel da educação de adultos em uma sociedade complexa deve ter situados pelo menos três elementos: o conhecimento, a ambiência educacional e o próprio educador. O ato de situar, para ser significativo, precisa ser orientado por uma visão de justiça socioeconômica e de sustentabilidade ambiental (FIEN, 1996; APPLE, 2006).

Essa polêmica tem mobilizado diferentes atores (trabalhadores, empresários, representantes sindicais e gestores do Estado e da iniciativa privada), com necessidades distintas, criando espaços de confronto político-ideológico que retratam interesses e orientações de classe.

### **3.3.1 Formação profissional: breve reconstrução histórica**

Atualmente, ao se imaginar a ambiência educacional como um local que tem por objetivo preparar as pessoas para o mercado de trabalho, percebe-se que, historicamente, a sua constituição não esteve vinculada à formação para o trabalho. Ela foi criada para formar grupos seletos para o exercício da autoridade e da direção social (MANFREDI, 2002).

A função principal dos ambientes educacionais continua a ser a de mediar a apropriação da cultura acumulada pela humanidade, na qual os ideais educacionais podem traduzir-se em práticas pedagógicas e, pois, em práticas sociais e políticas (LUCKESI, 1994).

As instituições de ensino têm uma história, e, por meio de suas práticas diárias, estão conectadas a outras instituições poderosas, com necessidades distintas e que retratam interesses e orientações de classe, de um modo que é frequentemente oculto e complexo (APPLE, 2006).

Os argumentos atuais sobre trabalho, educação e controle institucional se apresentam como consequência de determinadas condições históricas, como argumentos que eram e são gerados pelo papel que as instituições de ensino desempenham em nossa ordem social.

A formação para o trabalho (educação profissional) despontou na própria dinâmica da vida social e comunitária, juntamente com a própria atividade laboral, a partir da convivência entre mestres, oficiais e aprendizes, nas oficinas, nas estradas e nas estalagens (MANFREDI, 2002).

Na Europa, o contexto sociocultural em que se desenvolveu a educação de adultos teve como base as transformações geradas pelo Iluminismo e pela modernização industrial. Havia a crença de que por meio da educação seria possível construir uma sociedade moderna de cidadãos iluminados, responsáveis e racionais (FINGER; ASÚN, 2003).

Na América do Norte, diferentemente da Europa, surgiu a partir da colonização, e considerou uma perspectiva missionária, com um viés pragmático e de utilidade. Essa abordagem centrava uma concepção individualista, mais voltada para as pessoas. “Numa perspectiva diferente da educação de adultos na Europa, de natureza mais sociológica e política e, portanto, mais interessada em acabar com as desigualdades, a educação de adultos americana considera que a desigualdade resulta da falta de oportunidades individuais” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 90).

Na América do Sul, em particular no Brasil, o contexto sociocultural foi distinto do da Europa e da América do Norte. As práticas de educação atenderiam às necessidades de desenvolvimento identificadas em âmbito nacional, dirigido às massas e à constituição de um

corpo homogêneo.

Nessa política, perceberam-se as instituições de ensino como agentes de transmissão de uma cultura dominante e eficaz, a qual representava uma atividade importante, tanto econômica quanto culturalmente. Havia uma seletividade em relação ao repasse de determinados significados e práticas postas sob formas que sustentavam ou pelo menos não contradiziam outros elementos da cultura dominante (WILLIAMS, 1976).

No Brasil, as formas de aprendizagem entre oficiais e aprendizes nos engenhos de açúcar e nas corporações de ofício demonstraram como a escravidão proporcionou grandes diferenças na construção do ideário sobre o trabalho, infundindo a ideia de que o trabalho manual seria sinônimo de trabalho escravo (MANFREDI, 2002).

Na época do Brasil-Colônia (1500-1822), a relação educação *versus* trabalho era delimitada por um *apartheid* entre os cidadãos e os escravos. Admitia-se que o poder era predestinado e a produção do conhecimento era privilégio dos setores dominantes (FRIGOTTO, 2000).

Assim, não somente a educação alocava os indivíduos em um conjunto relativamente fixo de posições na sociedade – alocação determinada por forças políticas e econômicas –, mas o próprio processo de educação socializava as pessoas de modo a fazê-las aceitar como legítimos os papéis limitados que de fato desempenhavam na sociedade (BOWLES; GINTIS, 1976).

Além disso, destaque-se que, ao contrário do que ocorria na Europa, o ensino era intermediado pela Igreja, e, como tal, era permeado de interesses, diversos daqueles do Velho Continente.

As práticas educativas promovidas pelo Estado durante o período do Império (1822-1889) apresentavam duas concepções: (1) assistencialista e compensatória, destinada a pobres e desafortunados, de maneira que, por meio do trabalho, pudessem tornar digna a pobreza; e (2) educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e legitimador da dignidade da pobreza.

As práticas e concepções de educação profissional que caracterizaram o período da Primeira República (1889-1930) consideravam quatro concepções: (1) assistencialista e compensatória; (2) católico-humanista, orientada pelo trabalho como prevenção à vadiagem, à preguiça e às ideias revolucionárias; (3) anarcossindicalista de educação integral; e (4) a visão de formação profissional para o mercado de trabalho, para o exercício de funções e atribuições segundo o regime fabril e do trabalho assalariado capitalista.



Assim, a corrente ou tendência humanista tradicional da educação, que nos idos do Brasil colonial, durante o Império, situando-se até meados de 1930, estava inicialmente associada à formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao modelo clássico greco-romano, totalmente alheio à realidade brasileira, beneficiando a elitização do ensino e que trazia o preconceito quanto ao ensino profissional, passou, a partir de então, a vincar demandas de uma educação para o trabalho, ensino de conhecimentos práticos, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no setor produtivo (SAVIANI, 1993; SANTOS, B. S., 1997, 2005a).

A organização do ensino profissional e os métodos de ensino, até então empíricos e espontâneos, com práticas artesanais de aprendizagem, foram cedendo lugar à racionalidade técnica, em função da ascendência da organização científica (capitalista) de trabalho.

No período do Estado Novo (1930-1945), a política educacional apresentava uma lógica dualista, alicerçada na diferenciação e distinção de classes, calcada na Reforma de Gustavo Capanema (1942): o ensino secundário, com a formação de dirigentes e preparação para o ensino superior; e o ensino médio, com a formação de mão de obra qualificada para setores da produção e burocracia (setor primário – agrícola; secundário – industrial; terciário – comércio; ensino normal – formação de professores para o ensino primário). Esse modelo favorecia os interesses dos setores empresariais privados e estatais, atendendo a razões econômicas e ideológicas, tendo sobrevivido, após a queda do Estado Novo, por 16 anos (MANFREDI, 2002).

Os instrumentos legais e as estruturas formativas construídas no período Nacional-Desenvolvimentista (1946-1964) cristalizaram as concepções e práticas dualistas: educação secundária de um lado e ensino profissionalizante do outro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 manteve a dualidade, mas estabeleceu a possibilidade de passagem para o nível superior.

A partir de 1964, durante o Regime Militar (1964-1984), sobreveio também a expansão do Sistema *S* (MANFREDI, 2002).

O Sistema *S* é formado por organizações de direito privado, criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas). Em geral, as contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente e destinam-se a financiar atividades que visem ao aperfeiçoamento profissional e à melhoria do bem-estar dos trabalhadores (BRASIL, 2012a).

A criação desses organismos, e das respectivas fontes de receita, remonta à década de 1940, sendo que apenas quatro deles (Sebrae, Senar, Senat e Sest) foram instituídos já na

vigência da Constituição Federal de 1988. Atualmente, 11 organizações compõem o Sistema S: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (Senat), o Serviço Social de Transportes (Sest), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a Diretoria de Portos e Costas (DPC), do Ministério da Marinha (BRASIL, 2012a).

As reformas educacionais da década de 1970 receberam inspiração da Teoria do Capital Humano, que atribuía à educação o poder de beneficiar o desenvolvimento dos países e a ascensão social das pessoas. Surgida nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1960, e no Brasil na década seguinte, essa teoria caracterizou-se, no campo das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do Pós-Guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana. Bastante criticada por educadores e economistas, a Teoria do Capital Humano influenciou a prática educativa. Esta, no sentido de obter resultados mais rápidos, passou a regular-se por uma pedagogia balizada nos princípios da racionalidade e da eficiência que conduzem à lógica do mercado, dando à prática pedagógica um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, orientadas a uma aprendizagem prática (FRIGOTTO, 1999).

Na década de 1970 os movimentos sociais questionaram a constituição do espaço público democrático. “Conseguiram gerar um horizonte cultural para a política, cuja novidade envolveu o restabelecimento da inventividade das noções de 'direitos' e de 'cidadania' como chaves de acesso à dimensão política da vida social” (PAOLI, 1989, p. 42).

Ainda na década de 1970 foram elaborados os PNDs, e, como consequência, desenvolveu-se uma política de formação acelerada de mão de obra, de base funcionalista, relacionada à pressuposição de que aumentaria a renda da população. Essa política de formação previa o investimento em educação, treinamento, saúde, saneamento e nutrição, tendo seu planejamento sido influenciado pelo BID, principalmente em relação ao ensino técnico (RAMOS, M. N., 2012).

Em 1971, a Lei nº 5.692 estabeleceu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, instituindo a sua equiparação com o ensino técnico, que vigeu até 1996. Contudo, a profissionalização compulsória não vingou. Sem condição de modificar o ensino público de 2º grau de acordo com o enfoque de articulação entre educação geral e formação

profissional, em 1982 a lei sofreu importantes alterações (Lei nº 7.044), trazendo de volta a antiga dualidade: ensino básico e ensino de caráter profissionalizante (FRIGOTTO, 1999).

Na década de 1980, apesar do momento recessivo e inflacionário, o governo Sarney implantou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), que definia metas de crescimento econômico e combate à pobreza, sendo financiado pelo Banco Mundial (RAMOS, M. N., 2012).

Na década de 1990, principalmente no governo neoliberal de FHC, o Brasil cedeu às pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, assim como aos interesses do capital, com seus respectivos programas de ajustamento estrutural, provocando um retrocesso na política educacional, considerando-se os ajustes da economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização (MANFREDI, 2002; RAMOS, M. N., 2012).

Fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas, a reforma do ensino médio e profissional envolveu quatro projetos, sendo dois no âmbito do governo federal (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho). Na sociedade civil, o projeto das Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos populares e sindicatos, e o dos empresários.

O projeto oficial de educação profissional fora previsto para ser desenvolvido juntamente com o ensino regular ou em forma de ensino que contemplasse estratégias da educação continuada, podendo ser realizado nas escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos locais de trabalho. Essa configuração apresentou um desenho do sistema de ensino que separava a formação acadêmica da educação profissional, aproximando-se mais dos interesses imediatos dos empresários e das indicações dos órgãos internacionais, e menos das perspectivas democráticas próprias dos projetos das entidades da sociedade civil.

Esse projeto configurou-se com os pressupostos éticos, políticos e psicopedagógicos de subordinação ao ideário do privado, do mercado e do capital, bem como da privatização dos espaços e das atividades públicas durante os anos 1990 e início da década de 2000, a partir da adesão ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)<sup>(13)</sup>, do MEC. Em 2003, o setor privado chegou a apresentar uma oferta de educação profissional superior à pública, correspondente às seguintes proporções em relação aos totais do país: 57,6% no nível básico, 42,3% no nível técnico e 76,6% no nível tecnológico (RAMOS, M. N., 2012).

---

<sup>(13)</sup> O Proep visava à implantação e/ou readequação de 200 centros de educação profissional. Dentre seus objetivos, visava transformar as instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional (RAMOS, M. N., 2012).

A educação profissional no Brasil foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, de 17.04.1997, que a definiu como o ponto de articulação entre a escola e o trabalho. Apresentava as seguintes principais funções: qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade; habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior; e atualizar e especializar conhecimentos tecnológicos direcionados para o mundo do trabalho (BRASIL, 1997).

O Decreto nº 2.208/1997 restabeleceu o dualismo entre a educação formal e a profissional, e, no confronto entre o público e o privado, prevaleceu o ideário pedagógico de mercado. Desvinculou a educação profissional do sistema educacional formal, possibilitando sua realização por meio de distintas estratégias que não unicamente a via escolarizada (RAMOS, M. N., 2002).

A dualidade de redes e currículos ocultava ainda a possibilidade de redução de custos. O custo do ensino profissionalizante era mais elevado que o do ensino médio regular (MANFREDI, 2002).

Associou-se a esse projeto o ideário do Banco Mundial (1995), que posicionava a educação para os países em desenvolvimento como estratégia de alívio da pobreza e filantropia social. Recomendava que o poder público priorizasse os investimentos no ensino fundamental, complementando com a qualificação profissional de curta duração e baixo custo. Já no tocante à educação profissional, processo que demandava mais tempo e era mais oneroso, a orientação era que fosse repassada, progressivamente, para a iniciativa privada (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998; LEITE, 2005).

Com orçamento que, na década de 1990, abrangia 25% dos jovens em idade de ensino médio, o Brasil levaria décadas para a universalização e superação da dicotomia ensino técnico *versus* ensino médio (KUENZER, 2000).

O Relatório Futuro em Risco, do BID (1998), apontava que se a América Latina não aumentasse o investimento em educação, poria em risco o seu futuro.

Ainda durante o governo FHC, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Trata-se de um plano decenal, ainda vigente, e que define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação para o período 2001-2011 (BRASIL, 2001).

O PNE apresenta os seguintes objetivos: (a) a elevação global do nível de escolaridade da população; (b) o aumento da qualidade do ensino em todos os níveis; (c) a redução das

desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e (d) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

A estrutura do PNE está balizada em três etapas: (1) o diagnóstico situacional; (2) a exposição das diretrizes a serem adotadas; e (3) os objetivos e metas a serem perseguidos durante o decênio. Em relação aos níveis de ensino, contempla a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior; quanto às modalidades de ensino, abrange a educação de jovens e adultos, a educação a distância e tecnologias educacionais, a educação tecnológica e formação profissional, a educação especial e a educação indígena (BRASIL, 2001).

O projeto de lei que cria o PNE para vigor no período de 2011 a 2020 foi enviado ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, e ainda se encontra em tramitação. O novo PNE apresenta 10 diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização (BRASIL, 2013b).

Dentre as implicações da política de educação profissional no governo FHC, destacam-se a apropriação de recursos públicos por parte do segmento comunitário e empresarial e a redução de investimentos e restrição ao incremento do número de instituições federais de educação profissional.

Dessa forma, uma terceira implicação diz respeito à apropriação de parcela de poder do Estado pelo interesse privado, reduzindo o caráter público da educação – o público deixa de se confundir com o estatal e o privado com a sociedade civil.

### 3.3.1.1 *A formação profissional nos governos Lula e Dilma Rousseff*

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República em 2002, e a de Dilma Vana Rousseff Linhares em 2010, abriram a perspectiva de revisão das políticas educacionais e a revogação do Decreto nº 2.208/1997, o que de fato viria a se concretizar por meio do Decreto nº 5.154/2004, de 23.07.2004, alterado pela Lei nº 11.741, de 16.07.2008, vindo a restabelecer a possibilidade de integração curricular dos ensinos regular (formal) e profissional, possibilitando que ocorresse concomitante ou subsequentemente à educação formal, podendo ser realizadas nas instituições de ensino regular, em instituições especializadas ou nos locais de trabalho (BRASIL, 2004b, 2008).

Outra iniciativa do governo Lula envolveu o redirecionamento dos recursos do Proep para os segmentos públicos (RAMOS, M. N., 2012).

No plano legal que orienta a formulação e implementação das políticas de integração do ensino médio com a educação profissional, cabe ainda destacar os seguintes documentos:

- Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 10.11.2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio (BRASIL, 2004c);
- Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 03.02.2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, ajustando-as às disposições do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2005b);
- Decreto nº 5.840/2006, de 13.07.2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e dá outras providências (BRASIL, 2006); e
- Resolução CNE/CEB nº 6/2012, de 20.09.2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b).

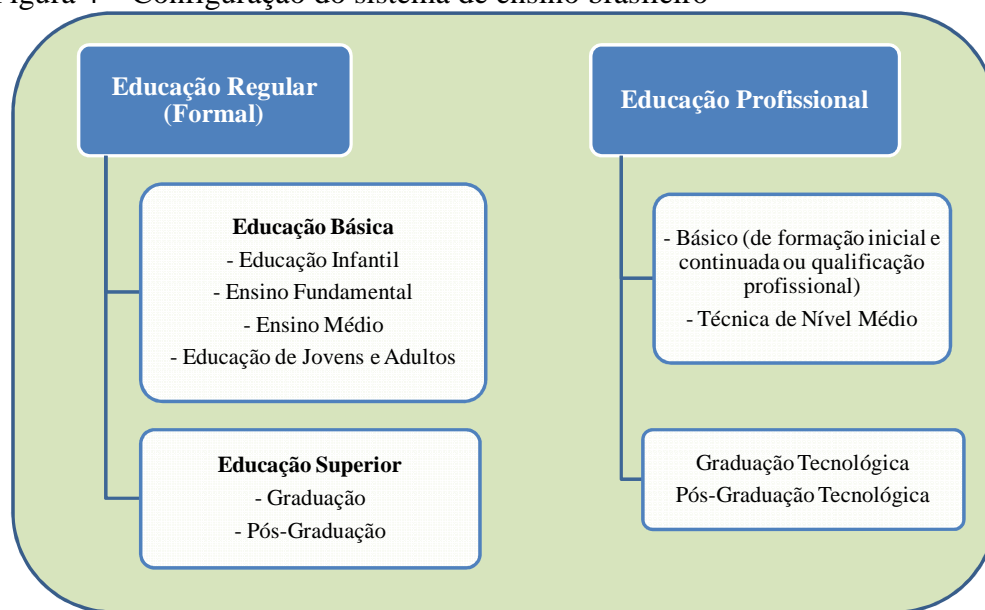
Segundo Regattieri e Castro (2010), as alterações da legislação educacional brasileira a partir de 2004 estariam em harmonia com as conclusões da reunião internacional "Aprender para o Trabalho, a Cidadania e a Sustentabilidade", organizada pela Unesco em Bonn<sup>(14)</sup>, na Alemanha, em 2004. Nessa reunião, ressaltou-se que o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitassem a educação técnica e vocacional deveriam fazer parte da educação em todos os níveis, visando atender à demanda por educação profissional dos alunos concluintes do ensino fundamental.

O novo aparato legal (BRASIL, 1997, 2001, 2004b, 2004c, 2005b, 2006, 2008, 2012b) levou o sistema de ensino brasileiro a apresentar a configuração mostrada na Figura 4.

---

<sup>(14)</sup> UNESCO. *The Bonn Declaration*. Unesco International Experts Meeting on Technical and Vocational Education and Training: Learning for Work, Citizenship and Sustainability. Bonn, Germany, 2004. Paris: Unesco, 2005. 4 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140586m.pdf>>.

Figura 4 – Configuração do sistema de ensino brasileiro



Fonte: Adaptada de Brasil (1997, 2001, 2004b, 2004c, 2005b, 2006, 2008, 2012b), Manfredi (2002), Frigotto *et al* (2005) e Regattieri e Castro (2010).

Entretanto, essa reorientação conceitual não surtiu efeitos políticos significativos. O que se viu foram a persistência das políticas econômicas vigentes e a reprodução de políticas educacionais e sociais de governos anteriores, mantendo-se o dualismo e a fragmentação entre ensino regular (formal) e profissional, revelando o poder das forças conservadoras (setores dominantes) e as dificuldades de um governo que demonstrou não querer realizar mudanças estruturais ou não ter a força necessária para tanto. Como diria Martins (1993, p. 26), “as nossas revoluções são meias revoluções. [...] sob o novo, o velho se repete sempre”.

Nada obstante, nos dois mandatos do governo Lula, assim como no atual de Dilma Rousseff, houve importantes avanços no campo da educação, principalmente a expansão do ensino superior e da educação profissional. Essa é a opinião preponderante entre os líderes dos movimentos sociais que enfatizam o contraste na forma como os governos Lula e Dilma Rousseff e os governos anteriores, notadamente o de FHC, abordaram essa questão (BONONE, 2010).

Durante todo o século XX, foram criadas no país apenas 140 unidades federais de educação, ou seja, o correspondente a uma média de 1,4 por ano (BRASIL, 2007).

Como forma de modificar a política implementada pelo governo FHC para o ensino técnico, os governos Lula e Dilma Rousseff entregaram 214 novas unidades federais de educação profissional, contemplando as cinco regiões. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou a dispor de 354 escolas técnicas, ou seja, mais

do que duplicando em menos de 10 anos (BRASIL, 2013a).

As novas instituições de ensino derivam da política de ampliação da rede federal, implantada em 2005. Em 2003 havia a oferta de 140 mil vagas, que ao final de 2012 subiu para 400 mil. Até o final de 2014 a rede de escolas de educação profissional deverá aumentar para 562 unidades, passando a ofertar 600 mil vagas. Para essa expansão o MEC prevê o aporte de R\$ 1,1 bilhão (BRASIL, 2013a).

Apesar da melhoria dos indicadores educacionais apresentados no estudo Síntese de Indicadores Sociais 2012, realizado pelo IBGE, em 2011, com dados coletados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/2011), comparando-se os dados de 2011 com os de 2009, ainda persiste um quadro dramático de exclusão do trabalhador brasileiro da ambiência educacional.

No segmento populacional da faixa entre 15 e 17 anos de idade, percebeu-se uma significativa melhora na taxa de frequência escolar na década de 2000, saltando de 37,3% em 2001 para 51,8% em 2011, o que aponta que metade deles se encontrava no nível adequado (IBGE, 2012a).

Em 2011, os brasileiros maiores de 15 anos chegaram a frequentar a escola durante 7,4 anos, em média. Apesar de ainda inferior aos oito anos necessários para conclusão do ensino fundamental, direito adquirido constitucionalmente, a frequência média em 2011 é bem superior àquela registrada em 2001, de apenas seis anos, o que demonstra uma significativa melhora no período (IBGE, 2012a).

Dados do IBGE (2012a) apontam que em 2011 havia no país 149,8 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, sendo que desse total, 92,5 milhões (61,7%) correspondiam à População Economicamente Ativa.

A mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país, bem como a capacidade de uma sociedade para combater a pobreza e melhorar a coesão social, segundo avaliação da Comissão das Comunidades Europeias (*Statistical Office of the European Communities – Eurostat*). No caso do Brasil, a proporção de jovens que possuem essa escolaridade ainda era extremamente baixa, apenas 28,9%, de acordo com os dados da Pnad 2011 (IBGE, 2012b, p. 38).

O mercado formal de emprego no Brasil exige, para a maioria dos postos de trabalho, o ensino médio (11 anos de estudo) como um dos principais requisitos. Contudo, em 2011, a média de anos de estudo da população não passou de 9,2 anos para os homens e de 10,7 anos para as mulheres (IBGE, 2012b).

Observa-se que, de 2001 para 2011, a proporção das pessoas economicamente ativas de 18 a 24 anos de idade, passou de 42,6% para 47,8%. Por outro lado, para o conjunto das pessoas economicamente ativas com 11 anos ou mais de estudo, os



resultados foram mais modestos, passando de 7,9% em 2001, para 8,9% em 2011 (IBGE, 2012b, p. 118).

Em relação à educação superior, percebe-se para a faixa de 18 a 24 anos um incremento no nível de frequência escolar, saltando de 27% em 2001 para 51% em 2011 (IBGE, 2012b).

A faixa de 25 a 34 anos de idade, economicamente ativa e com 11 anos de estudo, assinalou crescimento de 20,5% em 2001, para 23,9% em 2011 (IBGE, 2012b).

O conceito de educação continuada se aplica às pessoas de 25 a 64 anos de idade e visa mensurar o acesso à escola da população adulta na busca da melhora do seu nível educacional. A proporção daqueles que continuavam a estudar, em 2009, ficou em torno de 5,7%. Quanto mais se eleva a idade, menor é a frequência à escola. Dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OECD mostram que a maioria dos países-membros apresentavam, para a faixa etária de 25 a 64 anos, uma média de anos de estudo superior a dez anos completos, com exceção de Portugal, México e Turquia (8,5, 8,8 e 9,6, respectivamente) (IBGE, 2012b, p. 50-51).

Outro dado relevante diz respeito aos índices de analfabetismo. Analisando-se os dados coletados na Pnad 2011 sobre a evolução do analfabetismo convencional<sup>(15)</sup> e do analfabetismo funcional<sup>(16)</sup> no período de 2001 a 2011, percebe-se que o primeiro (analfabetismo convencional) experimentou um decréscimo de 3,5 pontos percentuais, saindo de 12,1% para 8,6%, o que corresponde, em números absolutos, a 12,9 milhões de analfabetos. Os analfabetos funcionais, que em 2004 somavam 12,9%, diminuíram para 10,7% em 2009 (IBGE, 2012b).

Embora tenha havido um decréscimo na quantidade de analfabetos de 2009 para 2011 no Brasil, o percentual de analfabetos funcionais continuou o mesmo no período. Juntos, os analfabetos convencionais e funcionais correspondem a 20,4% da população, ou seja, um em cada grupo de cinco brasileiros está subescolarizado (IBGE, 2012a).

Apesar de todo o empenho do governo brasileiro no que diz respeito à educação profissional, poderia haver um melhor direcionamento estratégico e apoio para esse segmento educacional. Ao se analisar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor, nota-se que das 30 ações em que ele se desdobra, apenas três são direcionadas para educação tecnológica e formação profissional (SAVIANI, 2007).

Percebe-se uma melhoria nos indicadores em anos recentes, comparados com anos anteriores, mas esses números, considerando-se o tímido apoio à educação tecnológica e formação profissional, seja em quantidade de vagas ofertadas, seja em recursos financeiros,

<sup>(15)</sup> Analfabetismo convencional está relacionado às pessoas com mais de 15 anos e que não conseguem escrever e ler um simples bilhete (MANHAS, 2011).

<sup>(16)</sup> Analfabetismo funcional diz respeito às pessoas com mais de 15 anos que possuem menos de quatro anos de escolaridade (MANHAS, 2011).

talvez possam explicar o investimento que as empresas passaram a empregar no processo de educação formal e profissional de seus empregados com o objetivo de minimizar as deficiências educacionais.

A aprovação do Decreto nº 5.154/2004, alterado pela Lei nº 11.741, de 16.07.2008, minimizou o desmonte produzido no governo FHC (BRASIL 2008).

Todavia, faz-se necessária a revisão das políticas econômicas, mediante mobilização de mais recursos substantivos para a educação, bem como incremento significativo do número de oportunidades de ensino, além da elevação da sua qualidade, objetivando reduzir mais rapidamente esse quadro de exclusão da ambiência educacional brasileira, ainda vigente.

### **3.4 Da educação profissional à educação corporativa**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos seus artigos 39 a 42, concebeu que a educação profissional “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Também no quesito organização curricular, a LDB confirmou os parâmetros que passaram a orientar as ofertas educacionais pela nova perspectiva da economia mundial. Optou por uma organização curricular focalizada no desenvolvimento de competências profissionais (BRASIL, 2008).

A educação profissional de nível básico destina-se à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. A escolaridade prévia indispensável à preparação e ao desenvolvimento de competências relacionadas a determinadas ocupações de nível básico será determinada pelos organismos educacionais, no planejamento e organização de cursos das respectivas áreas, considerando-se as exigências apontadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, 2004b, 2004c, 2005b, 2006, 2008).

A educação profissional apresenta-se como

[...] um trabalho educativo e cumpre a função de garantir o direito do cidadão à educação, uma educação que o conduza ao mercado de trabalho, não da forma em que está, mas um mercado de trabalho em constante mudança. Por isso, é fundamental a articulação entre trabalho, ciência e tecnologia. Trata-se de garantir que o cidadão se insira no mercado de trabalho em condições de modificá-lo, de acompanhar as mudanças, de estar em condições de se atualizar e desenvolver uma aprendizagem permanente (CORDÃO, 2010, p. 111).

A Pnad 2011 apontou que, apesar da ligeira melhora nos indicadores do segmento de educação profissional, há ainda grandes desafios para atender à grande massa de pessoas economicamente ativas, com 15 anos ou mais de idade – 92,5 milhões –, o que demonstra que

há mais jovens trabalhando do que estudando, e que, na medida em que aumenta a faixa etária, diminui a quantidade de pessoas que estudam, e aumenta a inserção no mercado de trabalho (IBGE, 2012a).

Além disso, destaquem-se as contínuas transformações, envolvendo mudanças nas dimensões econômica, tecnológica e dos meios de comunicação e de produção da informação, as quais vêm gerando a necessidade de revisão frequente dos perfis profissionais, e, conseqüentemente, novas demandas educacionais.

Souza, I. L. (2010) aponta que o contexto produtivo, o mercado de trabalho, não é conhecido por grande parte dos atores que atuam na escola, pois esta tem uma cultura distinta do mundo corporativo, enfrentando, também, uma dificuldade de diálogo, devido aos problemas de gestão.

Outro aspecto significativo diz respeito ao financiamento da educação profissional. Segundo Grabowski (2010), o financiamento da educação profissional é incipiente, quando comparado aos outros níveis de ensino. Além disso, o citado autor argumenta que, mesmo sendo insuficientes, esses recursos apresentam sérios problemas de gestão, seja pela fragmentação (redes federal, estaduais, municipais, Sistema S, redes sindicais e ONGs), pela sobreposição ou pela desarticulação na sua aplicação – os programas disputam os mesmos públicos e os mesmos recursos.

Tais acontecimentos reforçam a necessidade de se rever e sugerir mudanças no sistema educacional, objetivando estabelecer estratégias de investimento em requalificação, qualificação e educação continuada em outros locais fora da escola, oportunidade em que várias organizações, notadamente as de grande porte, públicas, estatais e privadas, assumiriam a responsabilidade pela educação profissional dos seus empregados, adequando-os à nova realidade das organizações.

Um exemplo do aumento do investimento em educação corporativa pode ser verificado a partir da pesquisa "O Retrato do Treinamento no Brasil 2013", que procura identificar as principais tendências e indicadores de educação corporativa no Brasil (ABTD, 2012).

Realizada anualmente pela ABTD<sup>(17)</sup>, essa pesquisa se encontra em sua sétima edição. O levantamento reúne dados de 2012 de 272 organizações dos mais diversos segmentos, os quais revelam um crescimento médio de 15,3% nos orçamentos com educação corporativa em relação a 2011. A pesquisa revela ainda um investimento médio por treinando da ordem de

---

<sup>(17)</sup> A ABTD é uma associação sem fins lucrativos que tem por objetivo desenvolver o potencial humano no Brasil por meio de organizações associadas e profissionais do setor (ABTD, 2012).

R\$4.273,00, sendo que o valor referente à folha de pagamento (incluindo encargos sociais) correspondeu a 3,6% do total investido. Em 2012, 84% dos colaboradores das organizações pesquisadas participaram de programas de educação corporativa, com uma média de 45 horas/aula anuais por treinando (ABTD, 2012).

### 3.4.1 *Educação corporativa*

Este tópico apresenta uma abordagem sobre a evolução do treinamento e do desenvolvimento (T&D) para a universidade corporativa (UC), considerando os sistemas de educação corporativa adotados por grandes organizações contemporâneas.

Uma proposta teórica de educação corporativa vem sendo trabalhada nos meios acadêmicos e organizacionais: a Teoria da Competição Baseada em Competência, numa perspectiva de integração da Teoria de Posicionamento Estratégico com a Visão Baseada em Recursos, fundamentada no conceito central de competência (LEITE; PORSSE, 2005).

Essa proposta teórica procura integrar o sistema de educação corporativa ao direcionamento estratégico organizacional, conectando as competências organizacionais às competências funcionais e às competências profissionais.

#### 3.4.1.1 *Visão histórica e considerações terminológicas e conceituais*

Do latim *trahere*, treinar significa trazer, levar a fazer algo. O termo passou a designar o processo de preparação de pessoas para execução das tarefas exigidas por postos de trabalho específicos (CARVALHO, L.; 1999).

Já a palavra *desenvolvimento* também tem origem latina: *dês* – para ênfase; *em* – para dentro, interno; *volvere* – mudar de posição, lugar. Designa fazer crescer, fazer alguém progredir em posições diferentes daquelas a que está habituado (CARVALHO, L.; 1999).

O treinamento tem sua origem na Antiguidade, fazendo parte da educação há aproximadamente 4.000 anos. No código Hamurabi (séc. XXI a.C.), a aprendizagem de um ofício era vista com muito interesse. Se um artesão tomava por adoção uma criança e ensinava-lhe um ofício, ninguém em época alguma poderia reclamá-la. Se, porém, não lhe ensinasse seu ofício, o filho adotivo retornaria à casa paterna, podendo-se concluir que não só havia a visão do valor da aprendizagem, como a matéria já era regulamentada (MILLER, 1996).

Na Idade Média houve aceleração do processo de treinamento, ficando a

regulamentação da aprendizagem nas mãos das corporações de ofício, que representavam os ofícios daquela época.

Em 1563, a rainha Elizabeth I, da Inglaterra, promulga o Estatuto dos Trabalhadores e Aprendizizes – primeira lei que regeu o assunto –, reunindo as diretrizes para a aprendizagem voltada para a atividade produtiva. Segundo esse estatuto, “toda pessoa que exercesse algum ofício, era obrigada, por lei, a despende sete anos, no mínimo, na aprendizagem daquele ofício” (MILIONI, 2006, p. 42).

Com o ingresso da manufatura no final do século XVIII e início do século XIX, ocorreram decisivas mudanças no campo do treinamento, pelo fato de o sistema de artesanato individual ser suplantado pelo das manufaturas e fábricas, que trouxe a intensificação da divisão do trabalho e da especialização. Com o desenvolvimento industrial e a produção em série, deu-se a inserção de máquinas, processos, múltiplas renovações e experimentações, surgindo a necessidade de pessoal qualificado, o que fez a aprendizagem tomar maior vulto.

Em 1911 e 1915, nos Estados Unidos, foram promulgadas leis referentes aos deveres de aprendizes e empregadores durante o tempo de contrato entre as partes. Essas leis trouxeram uniformidade para a aprendizagem, podendo, por isso, serem consideradas passos decisivos no treinamento organizado. Nessa época, surgem nos centros industriais as primeiras escolas destinadas a fornecer treinamento sistemático, com programas específicos para atender às necessidades das organizações.

A partir de 1930, o treinamento adquire aspecto de real desenvolvimento em termos globais, com a união de esforços do Estado e das organizações. Paradoxalmente, a Segunda Guerra Mundial, com a imperiosa necessidade de transformar a indústria em fornecedora de materiais bélicos, em curtíssimo prazo, fez aumentar o interesse e as necessidades mundiais pela formação de mão de obra. Do mesmo modo, no Pós-Guerra, com a urgência de programas de soerguimento, o treinamento passou a integrar-se ao cotidiano das organizações nos diversos segmentos da economia.

No Brasil, as políticas de treinamento foram reforçadas com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), por meio do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Em 1946 foi instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), e, em 1976, o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar) (MANFREDI, 2002).

A Lei nº 6.297/1957 estabeleceu a política de incentivos fiscais ao treinamento, possibilitando e regulando a “dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação

profissional”. Essa lei foi revogada em 16 de março de 1990, no governo Collor de Mello, encerrando-se, assim, o ciclo de incentivos fiscais ao treinamento (MANFREDI, 2002).

Em 1963 foi criado o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (PIPMOI), ligado ao MEC, estendendo-se a outros setores em 1971.

Por meio da Portaria nº 36, de 29 de maio de 1973, o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral deu origem ao Programa Nacional de Treinamento de Executivos, que surgiu da necessidade e preocupação do governo federal em mobilizar o empresariado nacional, e tinha por objetivo maximizar o aproveitamento de pessoal docente, material didático e estruturas organizacionais disponíveis, além de avaliar e aperfeiçoar os sistemas e métodos operacionais adotados nos processos de formação e treinamento de administradores (MILIONI, 2006).

Na década de 1980, com o movimento dos programas de qualidade total, bem como com o desenvolvimento tecnológico, as organizações aumentaram os investimentos em programas de treinamento dos colaboradores, objetivando aumentar sua participação no mercado (MALVEZZI, 2001).

Em 1990, surge o conceito de *competência* (PRAHALAD; HAMEL, 1990), oportunidade em que as organizações perceberam as pessoas enquanto elemento diferenciador de vantagem competitiva, apostando ainda mais no seu processo de formação (FLEURY; FLEURY, 1997).

Por essa época, no âmbito dos recursos humanos, o treinamento e desenvolvimento passa a ocupar uma posição mais estratégica, com diferentes enfoques, seja com base nas críticas ao papel funcional/burocrático e nas fraquezas percebidas da área, seja por pressões ambientais, considerando-se o processo de globalização e de modernização dos processos de expansão econômica (ALBUQUERQUE, 2002; BORGES-ANDRADE *et al*, 2006).

A partir do ano 2000, percebe-se, no Brasil, um movimento realizado por algumas grandes corporações, públicas, estatais e privadas, que, preocupadas com a modernidade dos processos de expansão econômica, deram início à implantação de suas universidades corporativas, objetivando desenvolver processos educacionais como elemento eficaz para o desenvolvimento e o alinhamento das pessoas às estratégias organizacionais (EBOLI, 2004; BORGES-ANDRADE *et al*, 2006; JARVIS, 2006; MARINELLI, 2007).

Esse conjunto de fatos históricos evidencia a amplitude do treinamento e sedimenta a importância dessa estratégia para o aperfeiçoamento das pessoas, das organizações e para a sociedade em geral.

Há diferentes definições de *treinamento*, variando de acordo com a identificação dos autores e com a sua evolução histórica. O Quadro 3 aponta uma coletânea desses conceitos.

Quadro 3 – Coletânea de conceitos de treinamento e desenvolvimento

<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Enunciado</b>
Campbell	1971	Treinamento é a educação profissional destinada a adaptar o indivíduo para exercer determinado cargo. Seus objetivos de curto prazo são restritos e imediatos, procurando dar ao homem os elementos essenciais para o exercício de um cargo, preparando-o adequadamente para o treinamento. Desenvolvimento é a educação que visa ampliar, desenvolver e aperfeiçoar o conhecimento do homem, para seu crescimento profissional em determinada carreira na empresa, ou para que venha a ser mais eficiente e produtivo em seu cargo. Seus objetivos são menos amplos que os da formação profissional e situados em médio prazo, visando proporcionar ao homem os conhecimentos que transcendem o que é exigido no cargo atual, preparando-o para desempenhar funções mais complexas
Hamblin	1978	Treinamento é um processo que provoca reações, aprendizado, mudanças de comportamento no cargo, mudanças na organização, mudanças na consecução dos objetivos finais
Goldstein	1980	Treinamento diz respeito à aquisição sistemática de conhecimentos, habilidades, atitudes, regras e conceitos que resultem em aumento do desempenho no trabalho
Nadler	1984	O treinamento enquanto educação visaria à formação profissional mais abrangente, geralmente relacionada à preparação do profissional para ocupações e trabalhos futuros. Desenvolvimento envolveria uma formação mais ampla, não essencialmente ligada à profissionalização
Latham	1988	Treinamento é percebido como desenvolvimento sistemático de padrões comportamentais de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários ao adequado desempenho de uma tarefa ou trabalho
Bastos	1991	A diferenciação entre treinamento, educação e desenvolvimento passaria pela intencionalidade de cada uma dessas atividades. A função do treinamento seria desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, para a melhoria do desempenho atual
Donadio	1999	Treinamento é, essencialmente, educação de adultos em ambiente profissional
Milkovich e Boudreau	2000	Treinamento é um processo sistêmico para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que possibilite a melhoria da adequação entre as características dos empregados e as exigências dos papéis funcionais. O desenvolvimento envolve um processo de longo prazo para aprimorar as capacidades e motivações dos colaboradores, objetivando torná-los futuros membros valiosos da organização. O desenvolvimento compreende o treinamento, bem como a carreira e outras experiências
Borges-Andrade <i>et al</i>	2006	Treinamento é uma ação organizacional planejada de modo sistemático, que possibilita a obtenção de habilidades motoras, intelectuais ou atitudinais, assim como o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que possam propiciar ao indivíduo um melhor desempenho de suas atuais ou futuras funções

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 3, percebe-se uma tendência no sentido de se associar treinamento ao processo de aquisição ou aprimoramento de conhecimentos e habilidades e mudanças de atitudes, particularmente relacionadas com o desempenho de uma tarefa ou em um cargo. Por sua vez, desenvolvimento seria, sobretudo, um processo voltado para o crescimento integral do homem, observável na mudança comportamental e na expansão de suas habilidades e conhecimentos na solução de novas e diferentes situações ou problemas.

Entre as intenções do treinamento sublinham-se a identificação e a superação de déficits nos desempenhos, a preparação de empregados para novas atividades e a atualização na adaptação de trabalhadores no ingresso de novas tecnologias (BORGES-ANDRADE *et al*, 2006).

As atividades de treinamento e desenvolvimento nas organizações evoluíram de uma abordagem mecanicista e de uma atuação técnico-operacional para uma abordagem holística e sistêmica, com uma atuação estratégica e transformadora na concepção, estruturação, desenvolvimento, sobrevivência e sucesso do negócio organizacional, consoante ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Evolução da abordagem de treinamento e desenvolvimento

<b>Indicador</b>	<b>Paradigma Industrial</b>	<b>Paradigma do Conhecimento</b>
Conhecimento	Uma ferramenta ou recurso, entre outros	Foco empresarial
Finalidade do aprendizado	Aplicação de novas ferramentas	Criação de novos ativos
Informação	Instrumento de controle	Ferramenta como recurso da comunicação
Fluxo de informações	Via hierarquia organizacional	Via redes colegiadas
Pessoas	Geradoras de custos ou recursos	Geradoras de receita
Base de poder dos gerentes	Nível relativo na hierarquia organizacional	Nível relativo de conhecimento
Produção	Trabalhadores físicos processando recursos físicos para criar produtos tangíveis	Trabalhadores de conhecimento convertendo conhecimento em estruturas intangíveis
Estrangulamento na produção	Capital financeiro e habilidades humanas	Tempo e conhecimento
Fluxo de produção	Regido pela máquina, sequencial	Regido pelas ideias, caótico
Relacionamento com o cliente	Unilateral pelo mercado	Interativo pelas redes pessoais

Fonte: Adaptado de Sveiby (1998).

O paradigma industrial é sem dúvida uma visão em declínio, mas continua dominante. Teve suas bases estabelecidas há três séculos, mas recebeu forte impulso das contribuições de Taylor (1856-1915) e Fayol (1841-1925).

O paradigma do conhecimento, apesar de ainda não ser dominante, é crescente, abrangendo todas as áreas de atuação humana (BOOG, 2001).

No paradigma industrial as pessoas eram vistas como geradoras de despesas, passando, no paradigma do conhecimento, a ser consideradas geradoras de resultados, na medida em que criam e viabilizam produtos e serviços que se revertem em receitas para os acionistas e para os diversos *stakeholders* da cadeia de valor das organizações.

A mudança do paradigma do treinamento para o da aprendizagem está representada no Quadro 5, que ilustra os principais componentes dos dois paradigmas.



Quadro 5 – Do treinamento à aprendizagem

Componente	Influência/Contribuição do Treinamento	Influência/Contribuição da Aprendizagem
Foco	Reativo	Proativo
Organização	Fragmentada	Centralizada
Responsável	Diretor de treinamento	Gerentes de unidades de negócios
Alcance	Tático	Estratégico
Endosso/Responsabilidade	Pouca/Nenhuma	Administração e funcionários
Imagem	“Vá para o treinamento!”	Universidade como metáfora de aprendizado
Audiência	Público-alvo amplo / profundidade limitada	Currículo personalizado por competência
Inscrições	Abertas	Aprendizagem no momento certo
Apresentação	Instrutor	Experiências com novas tecnologias
Operação	Como função administrativa	Como unidade de negócios (centro de lucros)
Marketing	Ditado pelo departamento de treinamento	Venda sob consulta
Resultado	Aumento das qualificações profissionais	Aumento do desempenho no trabalho

Fonte: Adaptado de Meister (1999).

A partir dos componentes discriminados no Quadro 5, percebem-se novos cenários de aprendizagem, estruturados para serem proativos, centralizados, determinados e estratégicos, cabendo aos gestores papel de destaque no treinamento, não apenas ensinando os conceitos aplicados todos os dias na sua vida profissional, mas também procurando adequar os seus conceitos à realidade dos participantes.

Percebe-se, ainda, uma visão coesa do que a organização espera do subsistema *treinamento*, sendo a aprendizagem programada e relacionada ao desenvolvimento de competências e da carreira dos profissionais.

A imagem do treinamento como uma sequência de aulas presenciais passa a ser referenciada à aprendizagem contínua em qualquer lugar e a qualquer hora, facilitada por colegas, líderes e tecnologias variadas, como a *internet* e *websites* corporativos.

A superioridade da universidade corporativa em relação ao centro de treinamento tradicional pode ser expressa pelas seguintes características: (1) postura proativa; (2) estabelecimento de uma filosofia de aprendizagem centralizada; (3) ações de aprendizagem customizadas; (4) atuação como unidade de negócios; (5) utilização racional de investimento em educação; (6) continuidade dos esforços de treinamento; (7) atuação junto aos *stakeholders*; e (8) valorização pela direção da empresa ao trabalho realizado (NISEMBAUM, 1998).

A universidade corporativa (sistema de educação corporativa) tem dimensão maior do que um departamento de treinamento, pois representa o esforço da organização para desenvolver em seus colaboradores, clientes e parceiros um conjunto de competências

necessárias ao sucesso da própria organização (MEISTER, 1999). Suas atividades têm vínculo direto com as estratégias e a missão da organização e são estruturadas para cultivar a aprendizagem organizacional e o conhecimento (ALLEN, 2002).

A universidade corporativa (sistema de educação corporativa) apresenta como finalidade o desenvolvimento e educação de colaboradores, clientes e fornecedores, com o objetivo de suprir as estratégias empresariais<sup>(18)</sup> de uma organização "como meio de alavancar novas oportunidades, entrar em novos mercados globais, criar relacionamentos mais profundos com os clientes e impulsionar a organização para um novo futuro" (MEISTER, 1999, p. 19).

Para muitos, a expressão *universidade corporativa* está relacionada com o ambiente acadêmico; todavia, no cenário norte-americano dos negócios, a palavra *universidade* refere-se ao empenho de uma instituição para preparar de forma coletiva a oferta de informação e aprendizagem para os servidores e demais *stakeholders* (GORDON, 1995).

A ideia de universidade corporativa nasce nos Estados Unidos, onde as universidades apresentavam uma tradição de serviço prestado à comunidade local, em atividades relacionadas a agricultura e indústria, em especial por meio dos *Land Grant Colleges*<sup>(19)</sup>. Devido a isso, sua orientação era distinta daquela adotada por universidades europeias e brasileiras. Outro aspecto diz respeito ao pragmatismo, que é muito mais importante para o sistema universitário dos Estados Unidos que nas universidades europeias e brasileiras, de maneira que entre umas e outras há grande diferença.

As empresas que reuniram seus programas de aprendizagem e desenvolvimento no modelo da universidade corporativa decidiram que a abordagem da universidade evoca o tipo de expectativa que atendia a seus objetivos. [...] sistematizar seus esforços de treinamento, centralizar o projeto, desenvolvimento e administração desses esforços, aplicar medidas consistentes, tornar-se um novo laboratório de produtos para fazer experiências relativas a novos caminhos de aprendizagem dos funcionários e colher as eficiências de custo com o modelo de educação na forma de serviços partilhados (MEISTER, 1999, p. 35).

Jarvis (2001) afirma que a universidade corporativa configura-se, em essência, enquanto estabelecimento de educação e formação que conduz a uma forma de reprodução cultural capitalista, em vez de centro de crítica democrática, como seriam as universidades tradicionais. Deduz que a educação corporativa pode transportar conhecimentos de conteúdos

<sup>(18)</sup> Estratégia empresarial pode ser entendida como "o padrão de decisões em uma empresa que determina e revela seus objetivos, propósitos ou metas, produz as principais políticas e planos para a obtenção dessas metas e define a escala de negócios em que a empresa deve se envolver, o tipo de organização econômica e humana que pretende ser e a natureza da contribuição econômica e não econômica que pretende proporcionar a seus acionistas, funcionários e comunidades" (MINTZBERG; QUINN, 2001, p. 58).

<sup>(19)</sup> Referem-se a centros de caráter universitário localizados em terrenos cedidos pelo governo dos Estados Unidos aos governos dos estados, cujas principais funções eram realizar investigações agrícolas e ensinar aos agricultores (JARVIS, 2006).

e de processos, mas uma questão distinta é o grau em que oferece uma instrução completa. Isso, no entanto, não quer dizer que as universidades corporativas não possam crescer e desenvolver-se do mesmo modo que outras universidades privadas e ampliar no futuro seus currículos.

O termo *universidade corporativa* não deve ser considerado dentro do contexto do sistema de ensino superior, no qual designa o ensino de alunos e o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, já que a universidade corporativa (sistema de educação corporativa) oferece instrução específica, relacionada à área de atuação da própria organização, ou a determinado conjunto de competências (ALPERSTEDT, 2001).

Barnett (1999) propõe um duplo entendimento para a competência da universidade corporativa: operacional e acadêmica. Considera a competência operacional numa perspectiva pragmática, orientada para os resultados, o estratégico, o econômico, o organizativo, preocupada com a capacidade de transferência dos procedimentos e orientada para uma melhor eficácia prática. Essas seriam as bases que fundamentariam as universidades corporativas.

A competência acadêmica envolveria um saber disciplinar, proposicional, que busca a verdade e o cognitivo; referidas características não apareceriam entre os interesses frequentes das universidades corporativas.

Se se levar em conta as funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão, verifica-se que as universidades corporativas apresentariam uma maior relação com o ensino e a gestão, embora possam estar começando a empreender certas formas de investigação sobre o conhecimento dos processos e considerem que prestam um serviço de extensão à sociedade em relação aos interesses relevantes de suas organizações (BARNETT, 1999).

Rowley, Lujan e Dolence (1998, p. 158-159) falam do crescimento das universidades corporativas:

Este crescimento não somente ampliou o âmbito da educação corporativa, mas também contribuiu para configurá-la. À medida que mais organizações manifestaram suas preocupações com a qualidade da educação que seus novos empregados trazem do (ensino médio) e universidades [...] várias delas começaram a estruturar seus próprios programas educativos para rivalizar com os oferecidos nos campos de (ensino médio) e universidades. Diversas organizações dizem que preferiam educar seus empregados desde o princípio da carreira, em vez de ter que reeducar aos empregados que não chegam com a preparação linguística, matemática, social, administrativa e informática que creem que deveriam haver recebido na educação formal.

Nesse contexto, as universidades e instituições formais de educação desempenham um papel peculiar no processo de aprendizagem, na formação inicial da pessoa, construindo os

alicerces de conhecimentos teóricos, sociais e metodológicos, os quais constituirão o embasamento para o desenvolvimento das competências indispensáveis para a organização. O processo de aprendizagem prossegue no interior da organização, integrado aos seus objetivos estratégicos.

A emergência da educação corporativa não significa o esvaziamento do papel das escolas na formação de profissionais, na realização de pesquisas e na prestação de serviços à comunidade, nem uma ameaça de extinção.

Ao contrário, as experiências mais bem-sucedidas são aquelas em que as organizações realizam proveitosas e revitalizadoras parcerias com universidades ou outras instituições de ensino superior com competência para agregar valor a programas corporativos, principalmente pela expertise em realização de pesquisas (geração de conhecimento) e pela educação (assimilação e reconstrução de conhecimento), contribuindo para que as organizações realizem, com mais habilidade e resultado, o processo de disseminação e aplicação dos conhecimentos considerados críticos para fazer a universidade corporativa (EBOLI, 2004).

Assim, a expressão *universidade*, para essas organizações, é essencialmente um estratagema de *marketing* (mercadológico). Contudo, os programas desenvolvidos nas universidades corporativas são, em muitos aspectos, semelhantes aos das instituições de ensino superior.

Já o uso do termo *corporativa*, na expressão *universidade corporativa*, significa que a universidade está vinculada a uma corporação e que os serviços educacionais não constituem o seu principal objetivo, apesar de serem considerados estratégicos para o alcance dos resultados organizacionais (ALPERSTEDT, 2001).

Quanto à conceituação e definição do termo *universidade corporativa*, há várias interpretações, dentre as quais algumas são aqui destacadas. Para Meister (1999, p. 263), “a universidade corporativa deve ser encarada como um estratégico guarda-chuva para todo tipo de educação, para todos os empregados e, também, para os consumidores, os fornecedores e a comunidade”. Ela é, especialmente, um processo e uma ideia que permeiam toda a organização, e não apenas um local de aprendizado.

Segundo Jarvis (2001), a universidade corporativa é considerada um guarda-chuva estratégico, por desenvolver e educar os empregados e seus *stakeholders* para a consecução de objetivos corporativos. A universidade corporativa possibilita prover oportunidades de

aprendizagem formais e informais nas quais nutrem crescimento pessoal e profissional para os indivíduos dentro de um clima organizacional<sup>(20)</sup> encorajador, positivo e respeitoso.

Allen (2002, p. 9) define universidade corporativa como “uma entidade educacional que funciona como uma ferramenta estratégica desenhada para ajudar a organização-mãe a atingir a sua missão, por intermédio da condução de atividades que cultivem a sabedoria, o conhecimento e a aprendizagem organizacional”.

O treinamento precisa ser um processo contínuo, que capacite o indivíduo em sua totalidade, considerando-se que as mudanças sociais são contínuas e o homem é o agente responsável pela sua implantação nas organizações e na sociedade (DAVIS; NEWSTROM, 1992).

Cannon-Bowers e Salas (2001) corroboram essa visão, ressaltando que as organizações vêm mudando a compreensão do treinamento como algo isolado, para um evento interligado com as estratégias organizacionais.

Os mesmos autores assinalam que houve um aumento no investimento em treinamentos, e que o retorno desse incremento seria assegurado em termos de melhorias organizacionais, segurança, redução de erros, aumento de produtividade, lucro e aumento na participação de mercado.

Investir em educação corporativa, portanto, é investir na valorização profissional, no crescimento econômico e no desenvolvimento das organizações e do país (ÁLVARES, 2010, p. 6).

A educação corporativa passa, assim, a ocupar cada vez mais um caráter estratégico para as organizações.

#### 3.4.1.2 *Relação entre estratégia e sistemas de educação corporativa por competência*

A importância do processo de gestão estratégica em seu conceito mais amplo, envolvendo a visão, a formulação, a implementação de sistemas de educação corporativa por competência, põe em destaque diversas questões relacionadas com o lado humano da organização: Como municiar a organização com as pessoas necessárias para tornar efetivos seus objetivos estratégicos? Como desenvolver as diversas competências de que ela precisa para criar vantagens competitivas duráveis? Como minimizar resistências ou conseguir comprometimento com as mudanças organizacionais e culturais necessárias à implantação da

---

<sup>(20)</sup> O clima organizacional tem por função orientar as pessoas ajudando-as a compreender o seu meio organizacional para que possam adaptar aí seu comportamento de maneira estável (RIBEIRO, 2010b, p. 116).

estratégia? De que forma poderão ser avaliados os resultados, considerando os aspectos tangíveis e intangíveis da implantação da estratégia? Como mobilizar pessoas para modificar as intenções da estratégia em ações eficazes que conduzam a resultados esperados? (MEISTER, 1999; ALLEN, 2002; EBOLI, 2004).

O modelo de gestão por competência, nele incluído o sistema de educação corporativa, caracteriza-se como dependente das condições em que ocorre o planejamento estratégico. É com o entendimento adequado dos fatores causadores dessas condições que se torna possível elaborar um modelo coerente com as necessidades da organização.

#### 3.4.1.3 *Noções do conceito de competência*

A noção de competência apresenta características de elasticidade e versatilidade, e, conseqüentemente, de plasticidade, constatada por seus ajustes ao longo do tempo, seja no campo do trabalho, seja no campo da educação. Possui também um caráter polissêmico, admitindo vários sentidos. Demonstra, ainda, um caráter polimorfo, alterando sua forma, de acordo com os diversos interesses, notadamente no ambiente de trabalho (PEREZ, 2005).

O conceito de competência só viria a ganhar importância nos anos 1980 (LE BORTEF, 2003).

A partir dos anos 1990, os efeitos da economia globalizada atingem o Brasil de maneira acelerada e intensa, fazendo com que a noção de competência se incorporasse ao vocabulário dos vários segmentos sociais, exprimindo as novas exigências impostas à dinâmica do trabalho e da formação (DESAULNIERS, 1998).

Segundo Le Bortef (2005), algumas razões explicariam o crescente interesse sobre competências: (1) os novos desafios da competitividade; (2) a orientação para o cliente; (3) o desenvolvimento das análises estratégicas em termos de vantagens competitivas; (4) a instabilidade das situações e dos contextos de trabalho; (5) o surgimento de uma economia do saber; e (6) a importância que os indivíduos passaram a imprimir às competências.

Ao se desenvolver, esta noção deslocou-se de lugares especializados nessa função – como a escola – para outros lugares e em especial para as empresas que, tendencialmente tornaram-se lugares e agentes de formação e não só de produção de bens ou serviços materiais ou culturais. De outro lado, desde os fins dos anos 70, as preocupações de emprego se encontram localizadas no centro do sistema educativo, de diversas maneiras. Assim, a escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e avaliá-los (ROPE; TANGUY, 1997, p. 18).

As forças da globalização mudaram o mundo dos negócios e a indústria, fazendo surgir a sociedade do conhecimento. Agora, faz-se necessário investigar como também divulgar o conhecimento. Está em pauta tanto o conhecimento dos conteúdos como o dos processos, dada a necessidade de produzir eficientemente bens e serviços a preços competitivos, como forma de sobrevivência. Pode-se dizer que os limites desapareceram, os patrocinadores e os consumidores de conhecimentos se converteram em produtores e desenvolvedores de conhecimento, e, no outro extremo do espectro, os provedores de conhecimento vêm tratando de comercializar os bens e serviços que podem criar a partir dos conhecimentos que hajam produzido (JARVIS, 2001).

A produção do conhecimento, sua divulgação e circulação por diferentes meios, sua aplicação procurando gerar alternativas para um mundo melhor não se encontram mais localizados em espaços predeterminados, mas têm fronteiras mais móveis, mais fluidas, em que todo e parte se encontram num holograma de aprendizagem<sup>(21)</sup> sempre renovado.

Como o debate sobre competências e habilidades vem ocupando espaço significativo no campo da educação, não se podem perder de vista determinados aspectos em relação a algumas correntes de pensamento educacional (CRUZ, 2001, p. 16-17):

A questão das competências e habilidades, ainda que não queiramos reduzi-la a isso, passa necessariamente pelas relações educação/trabalho. Os novos modelos de produção exigem capacidade de pensar, decidir, tomar iniciativa, ler processos em movimento, expressar-se com clareza e ser autônomo;

A prática tradicional de centrar o processo formativo (escolar) na transmissão de “conteúdos”, ainda fortemente presente na cultura docente, não satisfaz às necessidades e demandas da sociedade. Muitos dos conteúdos estão, em grande parte, esvaziados de sentido, desvinculados da realidade e, por serem estruturados de forma rígida, tornam-se ultrapassados, frente aos constantes avanços das várias ciências;

A matriz epistemológica de pensamento que estrutura e organiza os conhecimentos trabalhados na instituição de ensino é cartesiana e newtoniana (DOLL) e a complexidade do mundo de hoje exige uma matriz epistemológica complexa e pluridimensional (MORIN) e um currículo em movimento.

Atualmente, o significado de competências está associado ao conceito de competências essenciais de Prahalad e Hamel (1990), envolvendo a capacidade de combinar, permutar e associar recursos em produtos e serviços.

Na dimensão corporativa, e sob a configuração de competência coletiva, a competência essencial, também conhecida como competência organizacional, está associada

---

<sup>(21)</sup> Inspirado no holograma, em que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que ele representa para explicar o aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte. O sujeito da aprendizagem deve ser escutado simultaneamente na sua singularidade e na sua inserção no contexto cultural (MORIN, 2001, p. 94).

aos elementos da estratégia competitiva da instituição: visão, missão e finalidade estratégica (RUAS, 2005).

As competências essenciais envolvem um conjunto de habilidades e tecnologias que possibilite a uma instituição oferecer determinados produtos e/ou serviços aos clientes, diferenciando-se da concorrência (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

O conceito de Prahalad e Hamel (1990) desenvolve um raciocínio bem próximo dos autores que trabalham com educação corporativa, tendo em vista a orientação para a internalização das competências essenciais pelos membros da organização (BRITO, 2005).

O desdobramento das competências organizacionais no espaço intermediário das organizações projeta uma categoria intermediária de competência, denominada funcional ou de grupos.

A competência funcional pode ser concebida como competência associada ao exercício das funções coletivas básicas da organização (seus principais macroprocessos), financeiros, tecnológicos, comerciais, e assim por diante (WOOD JÚNIOR; PICARELLI FILHO, 1999).

Há distintos conteúdos em relação às competências organizacionais, que configuraram diferentes áreas de desenvolvimento de competências individuais: competências sobre processos, envolvendo os conhecimentos sobre o processo de trabalho; competências técnicas, referentes aos conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser efetuado; competências sobre a organização, relacionadas ao saber organizar os fluxos de trabalho; competências de serviço, que procuram aliar a competência técnica à avaliação do impacto que esse produto ou serviço terá sobre o consumidor; e competências sociais, relacionadas ao saber ser, abrangendo atitudes que apoiem o comportamento das pessoas (ZARIFIAN, 2001).

É no nível funcional que se concretiza o desdobramento para as áreas da empresa, das capacidades demandadas em nível corporativo ou organizacional (ZARIFIAN, 2001).

Dutra (2001) entende que a competência pode ser atribuída a diferentes atores: de um lado, temos a organização, detentora de um conjunto de competências que lhe são inerentes, oriundas de sua gênese e formação ao longo do tempo, as quais podem ser definidas como sendo características de seu patrimônio de conhecimento, o qual, por sua vez, lhe confere vantagens competitivas no contexto em que se insere.

De outro lado, há as pessoas detentoras de um conjunto de competências que poderiam ser aproveitadas pela organização; podem ser definidas como a capacidade da pessoa de agregar valor à organização. A agregação de valor deve ser entendida como uma contribuição efetiva que possibilite à organização manter as suas vantagens competitivas no mercado.



Para Fleury e Fleury (2001), o fato de dispor de competências individuais não necessariamente leva às competências organizacionais; faz-se necessário dispor de um direcionamento e de condições para que isso venha a ocorrer.

Para esses autores, a competência profissional, funcional, individual ou específica diz respeito ao conjunto de saberes (conhecimento), de saber fazer (habilidades) e de saber ser (atitudes e comportamento) que propiciem ao profissional “um saber agir de forma responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21).

A noção de competência surge, dessa forma, identificada por expressões como saber agir, mobilizar recursos, assumir responsabilidades, integrar saberes múltiplos e complexos, saber engajar-se, saber aprender e apresentar visão estratégica.

Para fazer o levantamento dos desafios econômicos e sociais importantes da gestão e do desenvolvimento das competências, para evitar as desilusões devidas a abordagens precipitadas ou erradas, é importante que as organizações adotem uma definição de competências que: (1) esteja de acordo com a evolução dos contextos e das situações de trabalho; (2) dê conta da dupla dimensão individual e coletiva da competência; (3) dê conta da necessidade de considerar a competência não somente como disposição para agir, mas igualmente como um processo; (4) permita raciocinar em termos de combinatória e já não somente em termos de adição; (5) permita distinguir e tratar a diferença entre a competência exigida e a competência real; (6) apele para a responsabilidade partilhada; e (7) torne possível uma avaliação das competências (LE BORTEF, 2005, p. 20-29).

Le Bortef (2005) relaciona o desenvolvimento das competências com a aprendizagem experiencial e com os conceitos de flexibilidade e transferibilidade. Para tanto, inspira-se nos estudos de Argyris, Kolb, Piaget e Schön.

A flexibilidade “consiste em ganhar distanciamento em relação às práticas profissionais, de modo a explicitar a forma como se atuou para modelar e para fazer evoluir os esquemas operatórios no sentido de os transferir ou transpor para novas situações” (LE BORTEF, 2005, p. 48).

A transferência diz respeito à “recontextualização de uma aprendizagem efetuada num contexto partícula. Implica que o aprendiz construa uma representação do problema a tratar e aplique um raciocínio analógico, comparando esta representação com a aprendizagem que adquiriu anteriormente” (LE BORTEF, 2005, p. 57).

No contexto educacional, segundo o documento básico referente ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), as competências são “associadas a modalidades estruturais da inteligência ou a ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas” (BRASIL, 2002, p. 11).

Cruz (2001, p. 29) leciona que

a competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos nas instituições de ensino. Essa articulação e relação se constroem a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras com as quais temos que dialogar.

A competência é uma ação cognitiva, afetiva e social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade.

Nessa acepção, as competências poderiam ser consideradas a capacidade de expressão, de compreensão de fenômenos, de resolução de problemas, de edificação de argumentos para possibilitar uma interação comunicativa, de ligação entre o individual e o coletivo, por meio da elaboração de projetos/propostas de intervenção na realidade (MACHADO, 2000).

A proposição do modelo de gestão por competência, geralmente, pressupõe o desenvolvimento contínuo, bem como a constante avaliação, o monitoramento e a renovação das competências em seus distintos níveis (organizacional, funcional e individual), o que pleiteia postura proativa por parte das pessoas e da gestão (BECKER; LACOMBE, 2005).

Por estar sujeito a várias interpretações, o uso do conceito de competência não pode ser considerado um processo homogêneo, nem no campo acadêmico nem tampouco no empresarial (RUAS, 2005).

Ainda segundo esse autor, a abordagem de competências ainda se encontra em fase de construção na maioria das organizações brasileiras.

#### 3.4.1.4 *Teoria da competição baseada em competência*

Vive-se num mundo de instabilidade, com transformações profundas e velozes nos campos econômico, político, tecnológico, social e dos valores pessoais. Dessa forma, certas características no ambiente de negócios têm trazido impactos e mudanças para as organizações, conforme se pode observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Características no ambiente de negócios relacionadas a mudanças nas organizações

Característica	Mudança
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acelerado desenvolvimento tecnológico</li> <li>▪ Impacto significativo da tecnologia da informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Novas formas de trabalho</li> <li>▪ Grande diferenciação de produtos e serviços</li> <li>▪ Ênfase em serviços adicionais</li> <li>▪ Mudanças no fluxo e tratamento das informações</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competição em mercado globalizado</li> <li>▪ Novas relações com fornecedores e concorrentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientação para um mercado global, independentemente de atuação dentro ou fora do país</li> <li>▪ Relevância da ética</li> <li>▪ Parcerias, alianças</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elevado nível de exigência dos clientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visão e ação estratégica de todos os membros, com orientação para resultados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pressões da sociedade em geral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exercício da responsabilidade social</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mudanças difundidas, persistentes e velozes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Novas relações entre empregador e empregado</li> <li>▪ Busca de participação e autonomia por parte dos empregados</li> <li>▪ Estruturas organizacionais flexíveis</li> <li>▪ Ênfase em equipes multifuncionais e autogerenciadas</li> <li>▪ Orientação para o aprendizado organizacional</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Vergara (2003).

As características apontadas no Quadro 6 conformam uma teia de relacionamentos dialeticamente cooperativos e conflitivos. Essa dinamicidade do mundo contemporâneo acarreta para as organizações novos imperativos no que tange às formas de organização do trabalho, novas necessidades de aprendizagem para lidar com a complexidade desse mundo que nos impacta, repercutindo na configuração de novos formatos organizacionais e na implantação de modelos de gestão<sup>(22)</sup>.

A atratividade da abordagem por competência está relacionada à capacidade de conviver com a instabilidade e a baixa previsibilidade desses cenários. Nessa situação, grande parte das tarefas repetitivas e apoiadas em comportamentos tipo padrão já não mais atenderia às necessidades das organizações. Em contrapartida, atividades mais flexíveis e customizadas segundo a especificidade de clientes e consumidores tendem a ser predominantes.

Dessa forma, a abordagem para competência associada à de aprendizagem organizacional tem ganhado espaço nas organizações, para fazer frente a essas novas necessidades.

Ruas (2005) alerta que é antiga a discussão sobre o que é relevante nas decisões estratégicas, se o posicionamento externo ou os recursos internos (MINTZBERG;

<sup>(22)</sup> Modelo de gestão “é a apresentação de forma estruturada e organizada de como ocorre a integração entre os seus sistemas internos, formais e informais que fazem com que seja assegurado o atendimento às estratégias de negócio suportadas pelas pessoas dentro de uma organização formal de poder” (RODRIGUEZ, 2002, p. 156).

Dutra (2004, p. 55-56) diferencia processos de gestão: “são interações de partes com um objetivo e dentro de parâmetros previamente definidos”, de práticas de gestão: “conjuntos de procedimentos, métodos e técnicas utilizados para a implementação de decisões e para nortear as ações no âmbito da organização e em sua relação com o ambiente externo”.

AHLSTRAND; LAMPEL, 2000), e que a noção de competência pode constituir um fator mobilizador de estratégias competitivas, tanto na perspectiva da abordagem da Teoria de Posicionamento Estratégico quanto na ótica da corrente da Visão Baseada em Recursos.

A Teoria de Posicionamento Estratégico distingue a vantagem competitiva como resultado externo à organização, sendo uma questão de posicionamento derivada da estrutura da organização, da dinâmica da concorrência e do mercado, norteadas por uma visão de fora para dentro (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Reconhecido como um dos expoentes dessa teoria, Porter (1989) afirma que a noção de estratégia está relacionada com a noção de adaptação. Esse autor destaca que o conteúdo das estratégias consiste na verificação empírica das relações entre o contexto (externo) e as estratégias internas, procurando conhecer as variáveis responsáveis pelo sucesso ou fracasso das organizações em diferentes contextos.

No final dos anos 1980, a Visão Baseada em Recursos (VBR), enfocando essencialmente as questões internas às organizações, originou uma nova corrente de pensamento estratégico, apresentando-se como contraponto à análise externa de Porter (1989).

A VBR reconhece as especificidades das organizações, explicando a vantagem competitiva por meio de fatores internos à firma, ou seja, de dentro para fora da instituição (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Assim, a vantagem competitiva seria explicada pelos recursos e competências desenvolvidos e controlados pelas organizações, sendo esses elementos escassos e valiosos, de difícil e trabalhosa imitação e substituição (BARNEY; WRIGHT; KETCHEN, 2001).

Dentro do mesmo entendimento, para Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência organizacional tem sua origem na abordagem da organização como um portfólio de recursos, ou seja, na visão baseada em recursos. Esse entendimento parte do pressuposto de que toda organização tem portfólios físico (infraestrutura), financeiro, intangível (marca, patente, etc.), organizacional (sistemas administrativos, cultura organizacional<sup>(23)</sup>) e de recursos humanos.

Tidd, Bessant e Pavitt (1997) classificam a abordagem de Porter como racionalista, e a visão baseada em recursos como incrementalista, em virtude de agrupar e estimular a noção

---

<sup>(23)</sup> Cultura organizacional pode ser definida como “os valores e crenças compartilhados pelos membros de uma organização, a qual funciona como um mecanismo de controle organizacional, informalmente aprovando ou proibindo comportamentos e que dá significado, direção e mobilização para os membros da organização” (SANTOS, F., 2000, p. 38).

de aprendizagem organizacional e de experiência para tratar com a complexidade e a mudança como variáveis importantes no processo estratégico e de aquisição de vantagem competitiva.

A abordagem dos recursos destaca a importância de direcionar a formulação estratégica para uma categoria específica de recursos – aqueles que garantem retorno econômico-financeiro a longo prazo. Essa abordagem distingue recursos de competências, e ao considerar que um recurso é algo de que a empresa dispõe ou a que tem acesso, ainda que esse acesso seja temporário, enquanto uma competência é uma habilidade para fazer alguma coisa, sendo construída a partir de um conjunto de recursos (FLEURY; FLEURY, 2001).

Leite e Porsse (2005, p. 61) fazem uma crítica às duas citadas teorias, apontando

que as teorias tradicionais de estratégia não ilustram adequadamente a dinâmica dos ambientes competitivos, nos quais a maioria das organizações compete. Em ambientes dinâmicos e marcados pela incerteza, a construção das duas teorias baseia-se numa abordagem positivista, o que leva a explicações teóricas *ex post* dos ambientes competitivos e dos recursos importantes estrategicamente. Todavia, em suas formas tradicionais, as teorias mencionadas apresentam uma capacidade limitada para fazer avaliações *ex ante* de resultados competitivos.

No sentido de suprir tais lacunas, no início da década de 1990 foi elaborada a Teoria da Competição Baseada em Competências, numa perspectiva de integração da Teoria de Posicionamento Estratégico com a Baseada em Recursos, fundamentada no conceito central de competência.

Essa teoria tem sua origem no conceito de competências essenciais de Prahalad e Hamel (1990).

Leite e Porsse (2005) asseguram que a partir desse conceito, a Teoria da Competição Baseada em Competências integra as perspectivas das duas teorias retromencionadas.

A competitividade de uma organização seria originada pela inter-relação das competências organizacionais com a estratégia competitiva. Assim, a abordagem de recursos possibilita que o processo de formulação da estratégia e a formação de competências formem um círculo que se retroalimenta. As competências seriam constituídas a partir de recursos, e as estratégias são construídas a partir de grupos de recursos, ou seja, as competências essenciais (FLEURY; FLEURY, 2001).

A implantação da estratégia determina novas configurações de recursos e novas competências, as quais influenciariam novamente a elaboração da estratégia (FLEURY; FLEURY, 2001).

Como consequência disso, o conhecimento e a capacidade de aprendizagem nas organizações são considerados o centro da mudança estratégica, dando origem às dotações de

recursos das organizações e à dotação de recursos coletivos que determina a estrutura da organização.

Nesse cenário, o papel da cognição é tido como essencial na Teoria da Competição Baseada em Competências, suscitando diferenças nas capacidades das organizações. As competências são geridas como sistema, e os objetivos estratégicos são gerenciados holisticamente. A manutenção da vantagem competitiva depende de uma capacidade superior para identificar, estabelecer e alavancar novas competências. Assim sendo, a aprendizagem apresenta-se como uma variável estratégica crítica para o êxito competitivo.

Para Heene e Sanches (1997), a Teoria da Competição Baseada em Competências mostra-se mais adequada, comparativamente às duas teorias anteriormente descritas, em virtude de analisar a competição como uma disputa dinâmica entre competências, tentando equilibrar duas situações: de um lado, a velocidade e a complexidade do mundo; de outro lado, as capacidades restritas do homem diante de tal situação.

Os mesmos autores destacam que o conceito de competência diz respeito à capacidade de uma empresa para manter alocações coordenadas de recursos objetivando atingir seus objetivos.

A utilização de modelos de gestão de competências tem proporcionado às organizações a oportunidade de planejar, selecionar e desenvolver as competências indispensáveis aos respectivos negócios.

Segundo Fischer (2002, p. 12), o modelo de gestão de pessoas “é a maneira pela qual a empresa se organiza para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho”.

Esse mesmo autor aduz ainda que, para isso, a organização se estrutura elaborando um conjunto de políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos, objetivando orientar os estilos de atuação dos gestores em suas relações no ambiente de trabalho.

#### O modelo de gestão por competência

é aquele que segue a abordagem e os conceitos de competências organizacional e profissional, integrando as dimensões empresariais, individuais e grupais sob a ótica do direcionamento estratégico, dos negócios e dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias aos colaboradores (LIMA; ROCHA; MARINELLI, 2004a, p. 70).

São premissas básicas de um modelo de gestão por competência: (1) conscientização de que cada tipo de organização precisa de pessoas com perfis específicos; (2) cada posto de trabalho na empresa tem características próprias e deve ser ocupado por profissional que apresente um determinado perfil de competências; (3) reconhecimento de que aqueles que ocupam funções de liderança são responsáveis pela oferta de oportunidades que possibilitem o

desenvolvimento e a aquisição de novas competências; e (4) crença de que sempre haverá a demanda para o desenvolvimento de novas competências, e que o que hoje é exigido para a boa execução de um trabalho poderá agregar novas exigências no futuro (GRAMIGNA, 2002, p. 21).

Dutra (2002, p. 23) afirma que

ao colocarmos organização e pessoas lado a lado, podemos verificar um processo contínuo de troca de competências. A organização transfere seu patrimônio de conhecimentos para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, quer na organização, quer fora dela. As pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem à organização seu aprendizado, capacitando a organização para enfrentar novos desafios. Esse processo, que é natural em qualquer comunidade, pode ser gerenciado e potencializado com efeitos benéficos para a organização e para as pessoas.

Assim, uma proposta teórica inovadora procura integrar o sistema de educação corporativa ao direcionamento estratégico organizacional, conectando as competências organizacionais às competências funcionais e às competências profissionais, favorecendo a coerência de um modelo de gestão que possui o referencial estratégico da organização, portanto, tornando a gestão do sistema de educação corporativa também estratégica.

Essa integração do sistema de educação corporativa com o direcionamento estratégico da organização é importante, mas não suficiente. Numa perspectiva crítica, concorda-se com Silva, M. R. (2008, p. 147-148), quando ele afirma que a noção de competência deve ser compreendida

[...] como o processo de mobilização dos saberes e de recursos cognitivos de que um indivíduo dispõe, e que essa compreensão contribui para atribuição de significados aos saberes escolares, torna-se imprescindível que se tome essa mobilização como resultado de uma ação que conduza à reflexão, à crítica e à autonomia de pensamento e ultrapasse o mero saber-fazer. Nesse sentido, a noção de competências deveria ser tomada muito mais em sua dimensão explicativa do que prescritiva, isto é, como um modo de se pensar a relação do indivíduo com o saber e de que forma se irá tomar essa relação ao se considerar as mediações entre indivíduo, sociedade e cultura no processo de escolarização.

Além disso, a educação e o conhecimento são elementos importantes para o desenvolvimento social e econômico das nações, contribuindo para a afirmação de identidades culturais, para a formação do capital humano, para o incremento da riqueza material e para minimizar as desigualdades econômicas e sociais das nações.

### **3.5 Os modelos de sistema de educação corporativa de Meister e Eboli**

O sistema de educação corporativa vem sendo adotado no intuito de possibilitar que as organizações desenvolvam seus colaboradores com efetividade. O impacto positivo nos

resultados do negócio, decorrente da adoção desse sistema educacional estratégico e integrado, tem proporcionado o aumento do interesse pelo tema (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

A missão de um sistema de educação corporativa consiste em formar e desenvolver os colaboradores de acordo com as orientações estratégicas, propiciando a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativo e contínuo (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

Apresenta como objetivo principal o desenvolvimento e instalação das competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias empresariais, sendo fundamental que os programas e as ações educacionais sejam concebidos e desenhados a partir de um diagnóstico integrado das competências críticas organizacionais e humanas (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

A educação corporativa é um sistema de desenvolvimento de pessoas orientado pela gestão de pessoas por competência. Assim sendo, um sistema de educação corporativa está para o conceito de competência como os tradicionais centros de treinamento e desenvolvimento estiveram para o conceito de cargo (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

O modelo de sistema de educação corporativa (universidade corporativa) baseia-se em competências e interliga a aprendizagem às necessidades estratégicas de negócios da organização (MEISTER, 1999).

De uma maneira simplificada, pode-se dizer que implantar um sistema de educação corporativa requer que sejam respondidas três questões-chave: (1) Por que implantar? Diz respeito à principal razão de implantação de um sistema de educação corporativa, que é aumentar o patamar de excelência e competitividade empresarial, por meio do desenvolvimento, implantação e concretização das competências críticas organizacionais e humanas; (2) O que fazer? Refere-se ao que deve ser feito, para que o sistema seja eficaz, ou seja, aumentar a inteligência da empresa por meio da implantação de um modelo de gestão de pessoas por competência e de gestão de conhecimento; e (3) Como fazer? Para que um sistema de educação corporativa alcance seus propósitos é essencial que as pessoas se envolvam e se comprometam com o processo de educação e aprendizagem, pois só por meio da sua vontade, mentalidade e postura será construído um sistema de educação verdadeiramente dinâmico e eficaz (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

Para tanto, são essenciais três aspectos: (1) a criação de um contexto e uma cultura organizacional cujos princípios e valores sejam favoráveis para processos de aprendizagem



ativos e contínuos; (2) a formação e atuação de lideranças exemplares e educadoras; e (3) a incorporação de uma postura voltada para o autodesenvolvimento contínuo.

Os modelos de Meister (1999) e Eboli (2004) tiveram origem em grandes corporações do segmento privado.

Segundo as citadas autoras, há dez componentes fundamentais, necessários para o sucesso na construção de um sistema de educação corporativa, sendo que a proposição de Eboli foi uma adaptação ao modelo de Meister.

Para Meister esses componentes estariam representados na Figura 5.

Figura 5 – Dez componentes do projeto de uma universidade corporativa



Fonte: Meister (1999, p. 63).

Esses componentes estariam assim caracterizados na forma demonstrada no Quadro 7.

Quadro 7 – Componentes fundamentais do projeto de uma universidade corporativa

<b>Componente</b>	<b>Característica</b>
Formar um sistema de controle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar uma estrutura</li> <li>• Desenvolver uma visão da universidade corporativa</li> <li>• Analisar e definir o papel e a responsabilidade desse órgão</li> <li>• Vincular as principais estratégias empresariais ao projeto e desenvolvimento de soluções de aprendizagem</li> <li>• Criar um conselho consultor técnico – conselho controlador</li> </ul>
Criar uma visão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda a clarear a direção na qual a universidade corporativa deve caminhar</li> <li>• A declaração da visão deve ser inspiradora, memorizável, confiável e concisa</li> </ul>
Recomendar o alcance e a estratégia de obtenção de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir o alcance de suas operações e o leque de funcionários atendidos e de programas ofertados</li> <li>• Definir a origem dos recursos</li> </ul>
Criar uma organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralizar funções por motivos de custo e eficiência</li> <li>• Descentralizar, no caso de fazer mais sentido, que elas fiquem próximas do cliente</li> <li>• Critério – em que são obtidas as maiores eficiências de custo sem que se perca o vínculo entre a aprendizagem do funcionário e as metas da empresa</li> </ul>
Identificar os interessados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir amplitude e necessidades do público-alvo que irá atender</li> <li>• Enfocar aquelas que darão maior projeção à universidade corporativa</li> <li>• Identificar seu objetivo, audiência-alvo, problema empresarial e a lacuna existente entre as competências e conhecimentos atuais e futuros, necessários para o sucesso da organização</li> </ul>
Criar produtos e serviços	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver um modelo de soluções de aprendizagem</li> <li>• Criar estrutura para suportar a aplicação do modelo</li> </ul>
Selecionar parceiros de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar parceiros, que vão desde fornecedores de treinamento, consultores e instituições de educação superior até empresas de educação com fins lucrativos</li> </ul>
Esboçar uma estratégia de tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a tecnologia para treinar mais pessoas, com mais frequência, mais economia, e ao mesmo tempo acompanhar os resultados</li> <li>• Considerar as várias opções em termos de mídia logo no início do processo, e responder a três perguntas: A tecnologia está adequada às necessidades do aluno? Ela está disponível e é justificável? Simula condições reais de trabalho?</li> </ul>
Criar um sistema de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhar a universidade corporativa com as estratégias empresariais e desenvolver programas relacionando-as com os objetivos empresariais</li> <li>• Adotar o modelo de quatro níveis de Kirkpatrick</li> </ul>
Comunicar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar o que está por trás da decisão de implantar uma universidade corporativa</li> <li>• Os membros do conselho devem ser o primeiro alvo da comunicação</li> <li>• Criar veículos marcantes de comunicação</li> <li>• Desenvolver veículos audaciosos de comunicação</li> <li>• Divulgar o sucesso da universidade corporativa tem a ver tanto com clientes internos como com participantes externos</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Meister (1999).

Na concepção de Eboli, a modelagem e implantação de um sistema de educação corporativa deve seguir os dez passos descritos na Figura 6.

Figura 6 – Passos para modelagem e implantação de um sistema de educação corporativa



Fonte: Eboli (2009, p. 14).

Esses dez passos estariam constituídos conforme mostra o Quadro 8.

Quadro 8 – Passos para modelagem e implantação de um sistema de educação corporativa

Passo	Descrição
Direcionadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapear as competências organizacionais</li> <li>• Elaborar planejamento estratégico</li> <li>• Definir valores e princípios</li> </ul>
Governança	• Estruturar com clareza e transparência os processos de planejamento, decisão e gestão
Missão e Visão	• Elaborar as diretrizes, filosofia de atuação e objetivos, bem como definir os meios necessários
Serviços	• Indicar os principais serviços, programas e ações educacionais
Programas	• Definir os públicos-alvo para as grandes escolas de formação
Recursos	• Definir os recursos e a infraestrutura necessários
Organização	• Definir a estrutura para suportar a aplicação do modelo (equipe executiva e equipe de <i>staff</i> )
Parceiros	• Selecionar provedores locais e internacionais
Tecnologia	• Estabelecer as alternativas tecnológicas para apoio e aprendizado
Resultados	• Elaborar as sugestões gerais para o sistema de mensuração

Fonte: Adaptado de Eboli (2004, 2009).

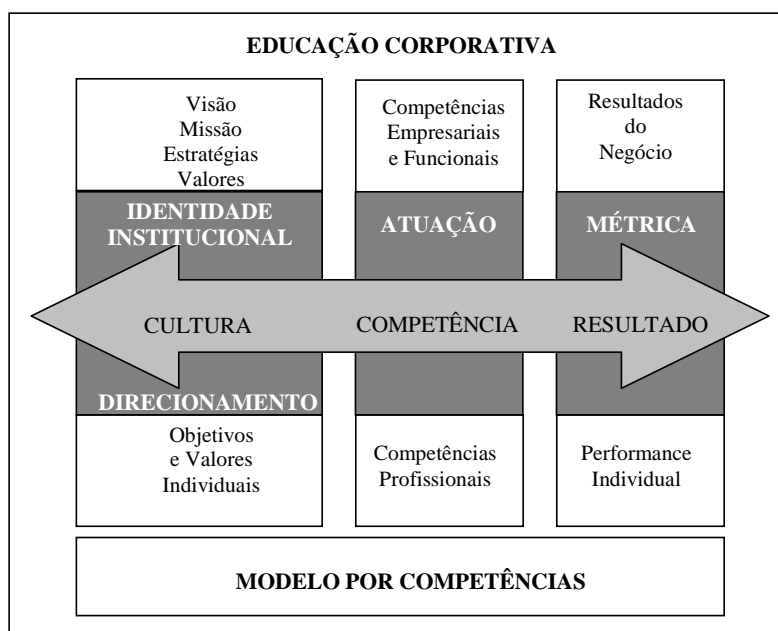
Nem toda organização enfatiza igualmente esses componentes, mas, segundo Meister, aquela que ignore ou negligencie um ou mais desses elementos descobre que seu sistema de educação corporativa talvez não esteja tão ligado à *performance*, nem seja tão importante para os negócios como desejado.

### 3.5.1 A lógica do modelo de sistema de educação corporativa de Meister e Eboli

As competências que contemplam o sistema de educação corporativa são tidas como dinâmicas (interagem entre pessoas e grupos da empresa e demais *stakeholders*), sistêmicas (a organização funciona dentro de uma lógica estratégica e de resultados, por meio da utilização de vários processos gerenciais), holísticas (por contemplar todas as dimensões da organização, indo além das econômicas e financeiras) e cognitivas (as capacidades são utilizadas para identificar competências importantes para a organização), caracterizando a complexidade e dinamicidade do ambiente (RUAS, 2005).

Para que isso aconteça, faz-se necessária a implementação de ações integradas e interligadas nos campos organizacional e das pessoas, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 – Educação corporativa: modelo por competência



Fonte: Adaptada de Eboli (2002).

No lado superior da Figura 7, estão as dimensões relacionadas à organização; no lado inferior, aquelas relacionadas aos indivíduos componentes dessa instituição, ou seja, seus colaboradores.

A partir da definição da visão, missão, estratégias e valores, a organização apresenta seu direcionamento, consolidando e disseminando a sua identidade organizacional<sup>(24)</sup> de

<sup>(24)</sup> A identidade organizacional compreende as crenças compartilhadas pelos membros de uma organização sobre o que é central, distintivo e duradouro na organização. A centralidade estaria relacionada com a essência da organização; a distintividade com os elementos que distinguiriam uma organização de outras com as quais poderia ser comparada; e a continuidade temporal ressalta as características estáveis no tempo (ALBERT; WHETTEN, 1985, p. 265).

forma consistente, para que seja incorporada pelos colaboradores, tornando-se norteadora do comportamento dos profissionais, procurando conciliar os objetivos e valores individuais e organizacionais, alimentando, conseqüentemente, a cultura organizacional.

Da mesma forma, é atribuída uma identidade para o sistema de educação corporativa, considerando visão, missão, estratégias e valores alinhados à identidade da organização a que está vinculado.

Para Eboli (2004), os princípios são as bases filosóficas e os fundamentos que direcionam uma ação, ou seja, são os elementos qualitativos conceituais que prevalecem na elaboração de um sistema de educação corporativa bem-sucedido. São os princípios que originam a elaboração de um plano estratégico de qualidade. Para que a estratégia se transforme em realidade, é necessário que se façam escolhas organizacionais integradas do ponto de vista da cultura, estrutura, tecnologia, processos e modelo de gestão empresarial (em especial Modelo de Gestão de Pessoas por Competência), que favoreçam escolhas pessoais que transformem esses princípios em ações, práticas e hábitos, que gerem um comportamento cotidiano nos colaboradores, coerente com a estratégia definida.

Eboli idealizou um conjunto de sete princípios que, se seguidos, propiciariam o sucesso de um sistema de educação corporativa, conforme descritos no Quadro 9.

Quadro 9 – Sete princípios de sucesso de um sistema de educação corporativa

PRINCÍPIO	PRÁTICA
Competitividade	Alinhar estratégias, diretrizes e práticas de gestão de pessoas às estratégias de negócio Implantar Modelo de Gestão de Pessoas por Competência Conceber programas educacionais a partir do mapeamento e alinhamento de competências – empresariais e humanas
Perpetuidade	Disseminar a cultura organizacional nos programas educacionais
Conectividade	Adotar educação inclusiva Integrar sistema de educação corporativa com gestão do conhecimento
Disponibilidade	Utilizar de forma intensiva a tecnologia aplicada à educação Adotar múltiplas formas de aprendizagem
Cidadania	Obter sinergia entre os programas educacionais e projetos de atuação social Comprometer-se com a cidadania empresarial
Parcerias	Internas: responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem Externas: estabelecer parcerias estratégicas com academia, centros de pesquisa e instituições de ensino superior
Sustentabilidade	Implantar sistema de avaliação de resultados Criar mecanismos que favoreçam a autossustentabilidade financeira do sistema de educação corporativa

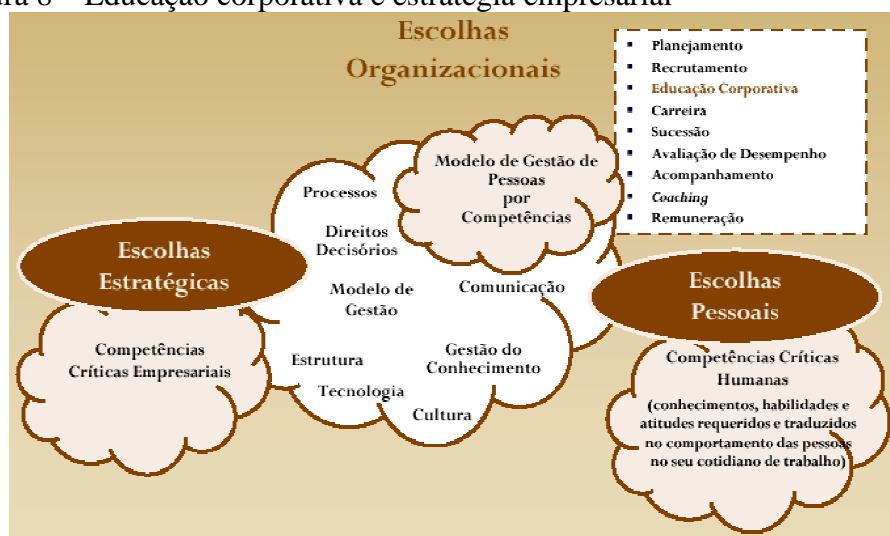
Fonte: Adaptado de Eboli (2004).

Definidos a identidade institucional e o direcionamento, elabora-se o diagnóstico das competências empresariais e funcionais críticas, que, por sua vez, servirá de insumo para a definição das competências profissionais.

Com esses insumos, propõe-se a configuração do sistema de educação corporativa, que, em muitos casos, se subdivide em escolas, funcionando como um guarda-chuva estratégico para direcionar e para desenvolver suas competências empresariais, funcionais e humanas.

A Figura 8 ilustra o esquema como se dá a transformação das competências empresariais em competências humanas (profissionais).

Figura 8 – Educação corporativa e estratégia empresarial



Fonte: Banco A.

A Figura 8 aponta para uma interação das competências empresariais com as competências humanas, traduzida pelas escolhas estratégicas e pessoais. Essas escolhas estariam em uma troca permanente, influenciando e sendo influenciadas umas pelas outras, geridas pelo Modelo de Gestão de Pessoas por Competência.

Assim, a gestão de competências toma como referência a estratégia e direciona suas ações de recursos humanos (educação e desenvolvimento, desempenho, remuneração, recrutamento e seleção, dentre outras) para a atração e o desenvolvimento das competências necessárias, visando atingir os seus objetivos, proporcionando a consistência interna da estratégia e possibilitando um impacto positivo e cumulativo dessas ações sobre o desempenho organizacional (TILLES, 1997).

Instituídos os objetivos e as metas a serem perseguidos, conforme seja a intenção estratégica da organização, estabelece-se a condição para identificar as lacunas entre as competências indispensáveis ao alcance desses objetivos e as competências internas presentes na organização (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Os passos seguintes incluem o planejamento, o recrutamento e a seleção, o desenvolvimento e a avaliação de competências, procurando minimizar as referidas lacunas, o que pressupõe o uso de distintos subsistemas de recursos humanos, dentre os quais recrutamento e seleção, desenvolvimento, treinamento e gestão de desempenho. A lógica é que a organização e seus profissionais “eliminam as lacunas entre o que podem fazer e o que os clientes esperam que eles façam” (STEWART, 1998, p. 84).

O Modelo de Gestão de Pessoas por Competência contempla, além do sistema de educação, os subsistemas de recrutamento e seleção, carreira e remuneração e gestão do desempenho, e trazem na mesma base as competências organizacionais, funcionais e profissionais ou humanas.

### 3.6 Relação entre educação e desenvolvimento

A educação é um dos principais mecanismos dentre aqueles empregados para possibilitar a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Segundo Menezes Filho (2009, p. 201),

[...] ao melhorar o nível educacional de sua população os países conseguem reduzir sua desigualdade de renda, aumentar a adoção de novas tecnologias e com isso crescer de forma sustentada ao longo prazo. [...] é uma das variáveis mais importantes, senão a mais importante, para aumentar o bem-estar de uma sociedade.

A orientação da Comissão da Unesco sob a perspectiva do desenvolvimento humano extrapola qualquer concepção de educação basicamente utilitária.

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo da vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS, 2001, p. 85).

O desenvolvimento de recursos humanos é requisito básico não só para a aquisição de aptidões e conhecimentos técnicos, mas também para o estabelecimento de novos valores que ajudem os indivíduos e as nações a enfrentarem as realidades sociais, ambientais e de desenvolvimento que se encontram em rápida transformação. Se o mundo partilhar o conhecimento, haverá maior entendimento mútuo e maior empenho em partilhar equitativamente os recursos globais (CMMAD, 1991, p. 13).

A Comissão da Unesco sugere ainda, como alternativa para os desafios da educação no século XXI, a necessidade de organizar-se em torno de quatro aprendizagens, que seriam

os pilares do conhecimento:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 90).

"A empresa tem um natural papel pedagógico na elevação da capacidade do capital humano da nação, com vistas à formação de empreendedores e líderes, tarefa que, pela sua magnitude, extrapola a capacidade do Estado" (ALMEIDA; MARQUES; ABREU, 2012, p. 113).

Assim, pode-se dizer que educação e desenvolvimento estão intimamente ligados, e que a educação pode gerar desenvolvimento econômico.

### 3.7 Síntese do capítulo

Neste capítulo foi realizada uma breve descrição das perspectivas epistemológicas da educação, considerando, para tanto, abordagens de autores brasileiros (SAVIANI, 1987; LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; BOMFIN, 2004), assim como de autores europeus, levando-se em conta a influência da filosofia da educação europeia para os modelos brasileiros (LESNE, 1977; SANTOS, B. S., 1997; BERTRAND, 2001), na tentativa de se encontrar um método de análise que ajudasse a ordenar os elementos que direcionam a prática educacional em sistemas de educação corporativa.

A partir das perspectivas epistemológicas analisadas, foi possível deduzir-se que, no geral, essas abordagens estariam referenciadas em três formas diferentes, a saber: (1) um modo transmissivo, orientado para as aquisições e dissociado da subjetividade dos sujeitos; (2) um modo experimental, centrado na valorização do sujeito e das suas experiências; e (3) um modo crítico, norteado para a valorização das interações com o coletivo e com a transformação da sociedade em que o aprendiz se encontra.

Foram, também, analisadas as correntes teóricas de educação de adultos, nas perspectivas pragmática, humanista, com o modelo andragógico e abordagem crítica, por se julgarem mais alinhadas com o objeto deste estudo.

As abordagens pragmática e humanista orientam suas pressuposições, especialmente para o aprendiz e o processo de aprendizagem, enquanto a abordagem crítica direciona sua atenção para os resultados da aprendizagem, notadamente para a mudança social.

Entende-se, todavia, que, notadamente em relação aos bancos de desenvolvimento, ao profissional é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem aplicados e das



técnicas do dia a dia frente aos diversos atores e ao contexto, mas esse saber perde seu significado se não estiver ligado a uma atitude crítica do profissional sobre os meios e os fins de sua atuação, situação que o ajudaria a caminhar mais seguro na direção dos objetivos pessoais e organizacionais.

Abordou-se, ainda, neste capítulo, uma breve reconstrução histórica da educação profissional no Brasil, em que foi possível perceber que a educação profissional, no seu nascedouro, foi distinta da europeia e da norte-americana, com uma lógica dualista, atendendo aos imperativos das culturas dominantes: a elite acessava o ensino secundário, visando à formação de dirigentes e à preparação para o ensino superior; enquanto isso, para a grande massa de pobres e desafortunados, a prática educacional servia como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e legitimador da dignidade da pobreza, com uma política assistencialista e compensatória.

Somente a partir da década de 1930 a educação profissional adquiriu características da racionalidade técnica, em função da ascendente organização científica do trabalho, levando, a partir da década de 1940, à continuidade da separação da educação secundária do ensino profissionalizante, situação essa que, na prática, perdurou até 2004.

Na década de 1990, o Brasil, influenciado pela onda neoliberalizante, aquiesceu às pressões do FMI e do Banco Mundial e aos interesses do capital, momento em que houve um retrocesso na política educacional, e consequente processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Essa situação perdurou até o fim do segundo governo FHC, em 2002. Logo após a eleição e posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, teve início um processo de revitalização da educação profissional, mediante aumento dos investimentos e da oferta de oportunidades de ensino, expresso nos indicadores apresentados ao longo da década de 2000, processo esse ainda em andamento.

Contudo, apesar das melhoras apresentadas, os números apontam ainda para um quadro de exclusão da ambiência educacional brasileira, carecendo de incremento expressivo de recursos financeiros, bem como do número de ofertas de vagas, além da elevação da sua qualidade, objetivando melhorar a atual situação.

Essa circunstância, somada às transformações nas dimensões econômica, tecnológica e dos meios de comunicação, bem como na produção da informação, vem a justificar as mudanças ocorridas no sistema educacional, em que as organizações abraçaram a responsabilidade de formação e desenvolvimento dos seus profissionais, surgindo, a partir da década de 2000, o fenômeno das universidades corporativas.

Inspiradas no desafio de fazer convergir educação e desenvolvimento, as organizações

implantaram seus sistemas de educação corporativa (universidades corporativas) objetivando elevar o patamar de excelência e de competitividade empresarial, envolvendo uma nova filosofia de atuação e novos parâmetros de atuação para a prática da educação nessas instituições, demonstrando a preocupação com a formação dos seus empregados, potencializando seus resultados por meio de um processo de aprendizagem ativo e contínuo.

A grande mudança percebida em decorrência da implantação dos sistemas de educação corporativa estaria relacionada ao conceito de competência, que se apresenta enquanto base para a concepção e modelagem das universidades corporativas, garantindo ao modelo um diferencial em relação aos tradicionais centros de treinamento que havia nessas organizações, afirmando que formação e desenvolvimento sejam concebidos de forma articulada com a estratégia organizacional.

Foi descrito o modelo de educação corporativa da norte-americana Jean Meister, assim como o da brasileira Marisa Eboli, que tomou por base o primeiro modelo, adaptando-o à realidade brasileira, sendo utilizado por um grande número de instituições brasileiras que possuem universidade corporativa, inclusive financeiras.

Nada obstante, entende-se que os bancos de desenvolvimento, pela natureza de sua missão, deveriam estar atentos aos riscos que os modelos por competência acarretam, podendo levar ao excesso de pragmatismo e à proeminência da lógica de mercado, em detrimento das funções sociais que lhes são características, apresentando tais organizações o desafio de procurar direcionar seus sistemas de educação corporativa para conciliar a dimensão econômico-financeira com as dimensões sociais e ambientais, elegendo como pano de fundo o desenvolvimento sustentável, para, assim, fazer convergir a produção e transmissão de conhecimentos com a formação de cidadãos, de indivíduos sociais conscientes e profissionalmente capacitados.

Por fim, procurou-se estabelecer uma relação entre a educação e o desenvolvimento, apontando para a importância da educação como um dos fatores que influenciam o desenvolvimento das nações, auxiliando-as a enfrentar as realidades sociais, ambientais e de desenvolvimento.

## CAPÍTULO 4 – CATEGORIA DESENVOLVIMENTO

### 4.1 Perspectivas epistemológicas do desenvolvimento

#### 4.2 Desenvolvimento: conceitos e correntes teóricas

##### 4.2.1 *Visão clássica e neoclássica de desenvolvimento*

##### 4.2.2 *Visão crítica de desenvolvimento*

#### 4.3 Desenvolvimento local

#### 4.4 Desenvolvimento sustentável

#### 4.5 Indicadores de desenvolvimento

##### 4.5.1 *Modelo da CSD*

##### 4.5.2 *Modelo da OECD*

##### 4.5.3 *Modelo do Banco Mundial*

##### 4.5.4 *Modelo do IBGE*

#### 4.6 Síntese do capítulo

"[...] o caminho para o desenvolvimento sustentável está em uma revolução na educação, sob duas formas. Educação para todos e a educação que coloque, entre os valores a serem ensinados, o respeito à natureza, o compromisso com a solidariedade humana, o gosto para entender as coisas do mundo, o gosto por deslumbrar-se com as coisas bonitas do mundo e, sobretudo, a raiva com que se indignar com as coisas erradas [...]."

(Cristovam Buarque)

## 4 CATEGORIA DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo são apresentados aspectos epistemológicos e conceituais de desenvolvimento e algumas das correntes teóricas que envolvem a categoria desenvolvimento, assim como os temas *desenvolvimento local*, *desenvolvimento sustentável* e *indicadores de desenvolvimento*.

### 4.1 Perspectivas epistemológicas do desenvolvimento

A categoria desenvolvimento assenta-se sobre um arcabouço ideológico que remete a modelos ou estilos de desenvolvimento que permeiam dois polos opostos e complementares – o tradicional e o moderno (emancipador) –, trazendo certa simetria entre as percepções que vão de uma visão regulatória a uma visão emancipadora na educação, evidenciando que certos estilos (modelos) de desenvolvimento determinam os estilos (modelos) educacionais (SAVIANI *et al*, 1983).

Esse movimento, do tradicional ao moderno, pode ser observado ao longo da história dos países da América Latina, sendo detectado a partir do período que precede a independência dessas nações. Funcionaria, ao longo da história, como um pêndulo, ora de um lado (tradicional – conservador), ora do outro (moderno – liberal), a depender dos interesses vigentes à época (WEINBERG, 1983).

O modelo modernizador articula-se contra o tradicionalismo arbitrário, opondo as ideias de razão e modernização às de fé e tradição, considerando-se, para tanto, a educação como fator-chave para minar o rigoroso tradicionalismo nas metrópoles coloniais.

O modelo tradicional era identificado com os conservadores e a metrópole colonial. Após o rompimento dos vínculos com a metrópole e a conseqüente conquista da independência, acirrou-se o conflito entre tradicional e moderno, expresso na disputa entre conservadores e liberais. Surgiu a necessidade da realização política das ideias iluministas, substituindo o ideal do súdito fiel pelo do cidadão ativo, implicando o estímulo à participação de todo o povo na tarefa educacional (WEINBERG, 1983).

Apesar da contradição entre os liberais em relação ao princípio da liberdade de ensino, a consolidação dos estados nacionais ou do Estado-Nação<sup>(25)</sup> parecia irrealizável sem a superação do isolamento, da miséria, da fragmentação linguística e sem a criação de instituições e legislação modernas e estáveis, surgindo uma nova geração de liberais para os quais a consolidação dos Estados não se faria sem a formulação de políticas educacionais de longo prazo. Dentre os representantes dessa geração, destacam-se Benito Juarez, no México, Domingo Faustino Sarmiento, na Argentina, e José Pedro Varela, no Uruguai (WEINBERG, 1983). O Brasil não chegou a produzir estadistas da educação no mesmo patamar (SAVIANI *et al*, 1983).

A educação foi concebida como o grande instrumento de integração nacional, de transformação das massas em povo, de conversão de súditos em cidadãos, sendo erigida em variável modernizadora, o que viria a orientar uma proposta de universalização da educação.

O progresso material acelerado pela Revolução Industrial ocasionou, para os setores dominantes, a reivindicação do controle político e da estabilidade social, que lhes desse condições de desfrutar, sem riscos, os benefícios proporcionados pelo progresso. O modelo positivista veio a atender essa demanda, sintetizando o tradicional e o moderno entre conservadores e liberais. O pêndulo inclinou para o lado tradicional, com a vinculação do progresso à ordem. O liberalismo tornou-se conservador, antepondo a ordem à liberdade, em nome do progresso.

O pêndulo tornaria para o polo moderno, com a classe média se beneficiando de um modelo de desenvolvimento que propiciou o crescimento do setor terciário, enquanto o ensino superior era centrado nas humanidades e profissões liberais, precedido de um ensino médio propedêutico, que se assentou sobre a base de um ensino primário que não conseguiu se universalizar na maioria dos países da América Latina (WEINBERG, 1983).

As classes dirigentes elaboraram um modelo de desenvolvimento a cujo serviço estava o sistema educacional; daí a congruência que nele se observou uma vez consolidados e obtidos os resultados. É um fato suficientemente analisado que, com o tempo, o sistema favoreceu fundamentalmente as classes médias não ligadas à produção primária nem a secundária, mas que certamente se beneficiavam com o crescente desenvolvimento dos setores terciários (burocracia, prestação de serviços, etc.) (WEINBERG, 1983, p. 38).

Em alguns países da América Latina, essa proposta beneficiou os setores urbanos, destinatários efetivos dessas melhorias, em detrimento de uma população predominantemente

---

<sup>(25)</sup> Surgiu na Europa em finais do século XVIII e início do século XIX. [...] pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de ‘todos’ os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes) (ORTIZ, 1999, p. 78).

rural, de tal forma que a educação contribuiu para aprofundar as contradições, em vez de reduzi-las ou superá-las.

Os setores dominantes manteriam, assim, a classe média subordinada aos seus interesses, por meio do controle da classe trabalhadora, evitando sua organização e não hesitando em lançar mão da repressão quando a ordem que correspondia aos seus interesses fosse ameaçada (SAVIANI *et al.*, 1983).

No Brasil, o modo de produção escravocrata, as estruturas políticas associadas e as descontinuidades sociais e culturais da população dificultaram a incorporação das camadas populares à educação até meados do século XX, momento em que teve início um processo de industrialização, exigindo um novo disciplinamento e qualificação da mão de obra (TIRAMONTI, 2000).

Outra abordagem em relação aos estilos (modelos) de desenvolvimento social diz respeito ao estudo de Rama (1983), o qual privilegia uma perspectiva lógica e aponta cinco estilos de desenvolvimento social: o tradicional, o de modernização social, o de participação cultural, o tecnocrático e o de congelamento político. Considerando as mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, bem como as novas exigências para a educação no século XXI, o autor acrescenta três outros estilos: transição democrática (do governo militar para a sociedade civil – década de 1980); neoliberalismo (década de 1990); e progressista (crise do neoliberalismo – século XXI).

Ainda segundo Rama (1983), o tipo de distribuição da renda e de acesso à educação não é resultante do desenvolvimento do capitalismo, mas uma variável política deste, derivando da relação de forças sociais manifestadas no poder.

No acesso à educação e na forma de distribuição da renda expressavam-se as concessões parciais estratégicas para evitar reivindicações, as formas com que o poder conseguia a sua legitimação e os valores que compunham a imagem da sociedade (RAMA, 1983).

Assim, as funções sociais que a educação exercia estariam sintetizadas da seguinte forma (RAMA, 1983): (1) transmissão da cultura da sociedade e de sua classe dominante; (2) conservação do sistema e provisão de inovadores; (3) funções políticas – obtenção de apoio ao sistema de governo vigente e recrutamento de líderes; (4) funções em relação com as classes sociais – manutenção e seleção de candidatos para os diferentes postos, segundo critério de aceitação ou rejeição da mobilidade social; e (5) funções econômicas – aplicadas essencialmente ao recrutamento da mão de obra na qualidade e na quantidade requeridas pelo sistema econômico.

De acordo com o tipo de estrutura social, com a natureza das relações de poder entre grupos e classes sociais e com as estratégias de luta, define-se um estilo de desenvolvimento orientado para certos objetivos. Da mesma forma, em relação às orientações gerais do estilo, exercer-se-ão demandas sobre a educação, privilegiando algumas de suas funções e situando as restantes em torno delas com diversos graus de dependência. No passado, a educação institucionalizada não incluía toda a população escolarizável e, como não comprometesse a totalidade do processo por ser uma entre as várias agências encarregadas da reprodução social, sua função podia ser mais estritamente cultural e pedagógica e gozar de uma margem maior de autonomia política. Atualmente, ao profissionalizar-se a sociedade, o papel do agente principal conferido ao sistema educacional no processo de socialização determina uma dependência maior dela com referência às relações sociais do poder; assim sendo o processo pedagógico reestrutura-se em torno da maior hierarquia que adquirem algumas funções educacionais (RAMA, 1983, p. 50).

O Quadro 10 reúne e explicita os estilos educacionais caracterizados segundo as funções educacionais.

Quadro 10 – Estilos educacionais caracterizados segundo as funções educacionais

Estilo	Função educacional relevante	Dimensão econômica	Dimensão política	Dimensão social
Tradicional	<u>Conservação</u> Socialização para a manutenção da ordem constituída de acordo com os valores da classe dominante	Estancamento e base econômica agrícola	Oligarquia Controle político não sujeito a contestação por parte das massas	Classe dominante indiferenciada. Fracá identidade e organização das outras classes sociais. Pobreza e marginalidade
De modernização social	<u>Mobilização</u> Integração das massas e formação segundo valores de participação num sistema educacional relativamente aberto a demandas de grupos em processo de incorporação	Crescimento moderado com distribuição. Importância crescente do mercado interno	Instável relação e/ou aliança de classes integradas ao sistema, manipulação da mobilização	Orientada para uma estrutura capitalista de classes. Diferenciação interna dos setores dominantes. Ascensão das classes média e trabalhadora. Sociedade de massas e marginalidade
De participação cultural	<u>Cultura</u> Implantação de um código que legítima um <i>status</i> e o ingresso num setor com relações internas igualitárias	Abundância e geração de excedentes no setor econômico específico difundidas por meio do Estado	Pluralismo elitista. Autonomização da burocracia política no quadro de uma aliança de setores dominantes e classe média legitimada democraticamente	Distensão das relações de classes sociais por ampliação em matéria de ocupação e renda. Consolidação de setores dominantes e ascensão da classe média
Tecnocrático e/ou de formação de recursos humanos	<u>Economia</u> Educação limitada à preparação funcional e estratificada de recursos humanos em alguns casos ideologicamente despolitizados	Crescimento acelerado com concentração, internacionalização do mercado interno e exportação de bens	Controle por parte da classe alta ou tecnoestrutura político-militar com participação de setores dominantes	Polarizada estrutura de classes. Incorporação parcial e gradual de grupos sociais de acordo com as ampliações do mercado
De congelamento político	<u>Política</u> Reimposição da autoridade e dos valores da classe dominante, desmobilização popular; inclui compartimentação educacional segundo estratificação e redução do diálogo intelectual	Crise por esgotamento de modelo ou por projeção das lutas de classe	Setores da classe alta com apoio dos setores médios e presença militar	Reestruturação autoritária das relações de classe. Redução dos níveis de renda e diminuição da participação das classes média e trabalhadora

Continua

Continuação

Estilo	Função educacional relevante	Dimensão econômica	Dimensão política	Dimensão social
Transição democrática (governo militar para sociedade civil – década de 1980)	<u>Política</u> Transição negociada do governo militar para o governo civil	Década perdida. Estagnação da economia e índices de inflação extremamente elevados e baixo crescimento do PIB <sup>(26)</sup> Grande desemprego	Reorganização dos movimentos sociais. Reestabelecimento de eleições diretas e do voto secreto	Aumento da participação das classes média e trabalhadora
Neoliberalismo (década de 1990)	<u>Mercado</u> Abertura econômica e processo de globalização. Influência das agências multilaterais na reforma educacional (Banco Mundial e BID)	Influência de organismos internacionais (Banco Mundial e BID) nos ajustes econômicos. Privatização de empresas estatais. Transformação de instituições públicas em organizações sociais sob a lógica do mercado	Redimensionamento das funções do Estado sob a égide do pensamento neoliberal: ideário cultural de mercado e consumo. Democratização política	Políticas econômicas compensatórias de alívio da pobreza orientadas pelas diretrizes de focalização, descentralização e privatização (Banco Mundial e BID). Consolidação jurídica dos direitos sociais
Progressista (crise do neoliberalismo – século XXI)	<u>Cidadania</u> Equidade social. Educação ao longo da vida. Desenvolvimento local e sustentável. Cultura global	Crise do crédito hipotecário em 2007. Crise nos países desenvolvidos. Prosperidade para países em desenvolvimento: BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China). Crise econômica da União Europeia em 2011 – endividamento público da Grécia, Portugal, Espanha, Itália e Irlanda	Fortalecimento das funções do Estado, principalmente dos setores estratégicos de infraestrutura. Predominância de governos com ideologia de esquerda, comprometida com reformas sociais e defesa dos interesses nacionais	Políticas econômicas compensatórias de alívio da pobreza. Aumento da participação das classes média e trabalhadora. Surgimento de movimentos sociais geradores de novos sujeitos sociais fortalecendo a sociedade civil

Fonte: Adaptado de Rama (1983), Krawczyk, Campos e Haddad (2000), Tiramonti (2000) e Delors (2001).

O estilo tradicional tem como objetivo prioritário conservar o sistema social, reproduzindo os valores dos setores dominantes sem demonstrar muito interesse pelo desenvolvimento científico ou pela formação das pessoas.

No estilo de modernização social, a mobilização é a característica fundamental. Procura integrar as massas em um novo tipo de consenso, cujos valores-chave sejam a legitimidade do poder, derivada de sua aceitação, e a crença nos benefícios da mobilidade social. O sistema educacional é considerado um instrumento imparcial para a seleção social.

No estilo de participação cultural, a educação apresenta grande autonomia, podendo fixar seus objetivos e manter a lógica proveniente de suas estruturas internas. A sociedade se

<sup>(26)</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) corresponde à dimensão econômica do desenvolvimento, e tem por objetivo mensurar a atividade econômica de uma dada região. Considera o valor da produção final total de todos os bens e serviços gerados internamente numa economia ao longo de determinado período (geralmente um ano). No PIB são considerados os seguintes fatores: consumo privado, investimentos realizados no período, gastos do governo, volume de exportações e de importações (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).



vale de seus critérios, assumindo-os como hierarquias sociais. A pluralidade ideológica não é limitada na prática docente, nem provoca preocupação nos setores dominantes, haja vista que a legitimidade do sistema não está em discussão.

No estilo tecnocrático, as funções predominantes são o crescimento e o salto tecnológico e gerencial, fortalecendo os conteúdos ideológicos com o objetivo de formar técnicos aptos a viabilizar modelos e instituições não sujeitos a análises valorativas. Não admite discussões, e procura reduzir todas as áreas do conhecimento social e político capazes de proporcionar instrumentos para a análise da sociedade e para o questionamento do poder.

O estilo de congelamento político tem como função dominante o controle político da educação, com o consequente controle social dos valores. A educação age a serviço de um programa de diferenciação e estratificação de grupos. A hierarquia se transforma em padrão social: cada agente é definido por seu papel produtivo ou reprodutivo, e não como ser social (RAMA, 1983).

As análises de Rama (1983) e Weinberg (1983) constituem versões de estudos incluídos no Projeto Desenvolvimento e Educação na América Latina e Caribe, realizado pela Unesco em 1977, em parceria com a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Apresenta-se, a seguir, uma breve análise na perspectiva histórica relativa ao período que vai da década de 1980 até a primeira década do século XXI, aportando informações que possibilitaram a elaboração dos três estilos: transição democrática (do governo militar para a sociedade civil – década de 1980), neoliberalismo (década de 1990) e progressista (crise do neoliberalismo – século XXI).

O início dos anos 1970 inaugura ditaduras na América Latina, marcada por golpes militares, destacando-se o Brasil (1964), a Bolívia (1971), o Chile (1973) e a Argentina (1976).

A partir da década de 1980, sucede-se a transição de governos militares para a sociedade civil. No campo econômico, o período ficou conhecido como a década perdida, devido à estagnação econômica vivenciada pela América Latina, quando se constatou uma intensa retração da produção industrial e uma desaceleração do crescimento da economia. Na dimensão política, essa década é marcada pela reorganização dos movimentos sociais e dos sindicatos. O período também ficou conhecido como década da redemocratização, principalmente no Brasil, devido à promulgação da Constituição Federal, em 1988; ao retorno das eleições diretas para governador de Estado, em 1982; à condução, ainda que via eleição indireta, de um civil ao comando da nação, em 1985; e à primeira eleição direta para

presidente da República, em 1989 (KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000).

A década de 1990 se inicia com uma onda neoliberal, originando transformações nas economias e nos setores sociais dos países. Com base no modelo econômico proposto no Consenso de Washington, foram realizadas importantes reformas, como a redução drástica do Estado e a estabilização da economia, a partir do ajuste fiscal e do uso de políticas ortodoxas, apresentando o mercado como linha central.

No campo social, cresceram a desigualdade social e a concentração da riqueza. A educação passou a considerar a lógica de mercado e da competência. Aumentou a desigualdade no acesso à educação de qualidade, expressa em anos de escolaridade e na qualidade da educação. Para atender à nova lógica (mercado), foram implantados, sob o *slogan* da modernização da educação, novo modelo de gestão do sistema educacional, da gestão escolar, conteúdos, formas de financiamento e estrutura acadêmica (TIRAMONTI, 2000).

No Brasil, a década de 1990 se inicia marcada por dois movimentos contraditórios: de um lado, o desejo de implantação dos direitos sociais então recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil; do outro, a posse de Fernando Collor de Mello na presidência da República, com um projeto neoliberal de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade, iniciando o processo de desmonte e privatização das empresas estatais, para em pouco tempo passar pelo processo de *impeachment*, dados os desmandos e inconseqüências do seu governo.

No campo educacional não havia um projeto consistente de intervenção social. Com a posse de Itamar Franco em 1992, o projeto neoliberal se consolidaria, pressionado pelos organismos internacionais (Banco Mundial e FMI).

Na educação, foi aberto um processo de discussão com os diversos atores da sociedade, prevalecendo, contudo, os interesses dos setores dominantes e das agências de financiamento internacionais.

Com a eleição de FHC para o período 1995-1998, fica mais clara a reforma liberal, com o ideário cultural globalizante de mercado e consumo, a redução do aparelho do Estado e do financiamento das áreas sociais, a privatização de empresas estatais rentáveis, a redução de direitos sociais de trabalhadores assalariados e a reconceituação de público e privado, transformando instituições públicas em organizações sociais que seguissem a lógica de mercado.

Na área da educação, passou-se a legislar por meio de medidas provisórias, desrespeitando o Poder Legislativo e o sistema democrático representativo, sendo FHC o

governo de maior número de medidas provisórias editadas desde a Proclamação da República, superando as edições de todo o período de regime militar, de 1964 a 1985 (KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000).

Como consequência, a racionalidade e os critérios de mercado passam a constituir os novos referenciais de competência administrativa e pedagógica para as escolas e sistemas de ensino (KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000).

Na primeira década do século XXI, os países latino-americanos experimentaram governos com ideologia de esquerda, mais comprometidos com reformas sociais, com a democracia e com a forte defesa dos interesses nacionais.

No campo social, notou-se o incremento do financiamento de programas sociais, com políticas compensatórias de alívio à pobreza. A retomada do crescimento econômico possibilitou a mobilidade social, com a inclusão de novos participantes na classe média.

Na Conferência do Desenvolvimento (Code) de 2011, durante o painel Fortalecimento do Estado, das Instituições e da Democracia, foi ressaltada a linha de atuação do governo federal brasileiro adotada no período de 2000 a 2010, a qual apresentou forte ação na política social, com programas sociais, como o Bolsa Família, a elevação do salário-mínimo e o lançamento do Estatuto do Idoso, propiciando o aquecimento do mercado interno (IPEA, 2011b).

Houve um fortalecimento do setor estratégico de infraestrutura, com a criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a partir de 2007, possibilitando a alavancagem da indústria pesada e o processo de internacionalização para muitas empresas brasileiras (IPEA, 2011b).

Na educação, como um estilo que se contrapunha ao estilo neoliberal, defendeu-se um modelo de educação ao longo da vida, que privilegiasse a equidade social e a cidadania, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, com práticas locais que reforçassem uma cultura global (DELORS, 2001; GADOTTI, 2008).

Nessa perspectiva, o governo brasileiro concebe em 2007 o PDE, na esfera do MEC, o qual

[...] perpassa a execução de todos os seus programas e reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia<sup>(27)</sup>, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. [...] a política nacional de educação exige formas de organização que favoreça a individuação e a socialização para a autonomia (BRASIL, 2007, p. 5).

O PDE traça uma relação com os objetivos da República Brasileira, fixados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007, p. 5-6):

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Dentro da definição das políticas públicas do governo brasileiro, crê-se só ser “possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos” (BRASIL, 2007, p. 6).

Contudo, apesar do desejo expresso, o próprio documento do PDE não dá o devido destaque à educação profissional, ao direcionar três estratégias para essa modalidade de ensino, das trinta ali previstas.

Por ocasião do painel Fortalecimento do Estado, das Instituições e da Democracia, apresentado na Code 2011, na primeira década do século XXI ocorreu uma transição do modelo referenciado pelo mercado para um modelo fundamentado em que o Estado desempenhou papel mais ativo e mais adequado aos novos tempos (IPEA, 2011b).

Contudo, houve avanços

em termos do poder infraestrutural do Estado, ou seja, do alcance territorial das políticas públicas estatais de transferência de renda, com custo relativamente baixo, e alto grau de eficiência na execução, porém, o alcance das políticas em saúde, educação, segurança, e saneamento ainda são ineficientes. Se houve universalização do acesso às escolas públicas de ensino fundamental, isso se fez paralelamente à degradação da qualidade desse nível de ensino público, o que é verificado pelo alto grau do analfabetismo funcional registrado no Brasil (IPEA, 2011b).

Os estilos de desenvolvimento educacional aqui descritos não esgotam todas as possibilidades teóricas, e sua apresentação busca um método de análise que conceitue o

---

<sup>(27)</sup> A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. [...] essa condição que permite ao indivíduo autônomo tanto sua autodeterminação quanto sua autorrealização, seja colocando-se da perspectiva ética de membro de uma comunidade em devir, seja pela afirmação de seu próprio valor por meio de atividades criativas (BRASIL, 2007, p. 41).

conteúdo da educação no quadro de cada estrutura social e tente defini-la como um estilo de desenvolvimento.

Na perspectiva histórica e analítica (RAMA, 1983; SAVIANI *et al*, 1983; WEINBERG, 1983; KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000; TIRAMONTI, 2000; DELORS, 2001; GADOTTI, 2008; IPEA, 2011b), essas visões possibilitam uma reflexão e entendimento sobre muitos dos atuais desajustes, contradições e inadequações do sistema educacional, ou das suas relações com a sociedade.

O conhecimento não é só força produtiva e capital de grande importância para o desenvolvimento econômico, mas também instrumento de cidadania e condição de compreensão da pluralidade e das diferenças. As práticas educacionais de um sistema de educação corporativa de banco de desenvolvimento poderiam convergir na produção e transmissão de conhecimentos com a formação de cidadãos, de indivíduos sociais conscientes e profissionalmente capacitados.

#### 4.2 **Desenvolvimento: conceitos e correntes teóricas**

Há um grande debate sobre o conceito de desenvolvimento. “Apesar das divergências existentes entre as concepções de desenvolvimento, elas não são excludentes. Na verdade, em alguns pontos, elas se completam” (SCATOLIN, 1989, p. 24).

Há inúmeras teorias relacionadas ao desenvolvimento econômico, destacando-se: a corrente clássica, que tem como expoentes Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823), Thomas Malthus (1766-1834); a corrente keynesiana, proposta por John Maynard Keynes (1883-1946); a corrente neoclássica, com Robert Solow (1924-); a corrente neoliberal, com Milton Friedman (1912-2006); e a corrente neokeynesiana, que apresenta como expoentes Joseph Stiglitz (1943-), Paul Davidson (1930-), Olivier Blanchard (1948-) (ex-economista-chefe do FMI), e Lawrence Summers (1954-), secretário do Tesouro dos EUA no governo Bill Clinton.

O objeto deste estudo não contempla uma descrição pormenorizada das teorias de desenvolvimento, mas apenas uma breve descrição de algumas dessas correntes.

Assim, resumidamente, pode-se dizer que há duas correntes de pensamento econômico sobre o tema *desenvolvimento* (SOUZA, N. J., 1993).

A primeira percebe crescimento como sinônimo de desenvolvimento. Essa corrente abriga os modelos de crescimento da tradição clássica e neoclássica.

Na segunda corrente, crescimento é condição necessária para o desenvolvimento, mas

não suficiente. Reúne os economistas de orientação crítica, formados na tradição marxista<sup>(28)</sup> ou cepalina<sup>(29)</sup>, que conceitua o crescimento como uma variação quantitativa do produto. São exemplos da corrente crítica os economistas Raul Prebisch (1901-1986) e Celso Furtado (1920-2004). O desenvolvimento seria caracterizado por transformações qualitativas no costume das pessoas, nas organizações e nas estruturas produtivas.

#### 4.2.1 *Visão clássica e neoclássica de desenvolvimento*

A Teoria Keynesiana, formulada como alternativa à crise de 1929, e que tinha como hipótese que o Estado deveria intervir ativamente na economia, impulsionando e promovendo o desenvolvimento econômico e social, partia do pressuposto de que a iniciativa privada, por si só, não era capaz de promover a estabilidade da economia. Assim, o Estado surge como o ente responsável pelo processo histórico da sociedade em questões de economia, política e bem-estar social – *welfare state* (KEYNES, 1976).

Essa teoria perdurou até a década de 1970, quando eclodiu a crise do petróleo, trazendo, como consequência, uma mudança de enfoque na política econômica, dando surgimento à corrente neoliberal, fundamentada nos pressupostos da Lei de Say, delineada pelo economista austríaco Friedrich Von Hayek (1899-1992), em 1940, que apregoava a redução de gastos públicos e a desregulamentação, de modo a possibilitar que as organizações com recursos suficientes pudessem investir em todos os setores da economia.

Essa reforma encolheu o espaço público democrático dos direitos e ampliou o espaço privado, convertendo a comunicação, a eletricidade, o transporte, a saúde e a educação em mercadorias.

No Chile, em 1970, Pinochet (1915-2006) experimentou o neoliberalismo, seguido por Margareth Thatcher (1925-2013), na Inglaterra, em 1979; Ronald Reagan (1911-2004), nos Estados Unidos, em 1980; e Felipe González (1942-), na Espanha, em 1982; chegando ao Brasil, com Fernando Collor de Melo (1949-), em 1990.

No período de 1990 a 2004, vários países, inclusive o Brasil, implementaram reformas utilizando como pressuposto a crença de que a abertura dos mercados iria atrair maior volume de investimentos, prática neoliberal preconizada pelo Consenso de Washington, pelo FMI e pelo Banco Mundial.

---

<sup>(28)</sup> Pensamento formado no modelo criado por Karl Marx (1818-1883) que defende a supressão da exploração do homem por seu semelhante e a instalação do regime socialista (OLIVEIRA, G. B., 2002, p. 40).

<sup>(29)</sup> Refere-se aos economistas que seguem os ensinamentos da Cepal.

Como consequência das políticas neoliberais, dá-se a falência dos Estados nacionais, que não mais apresentariam poderes para estabelecer suas próprias políticas econômicas, considerando a globalização da economia. Surgem, então, questões sociais, como o desemprego, baixos níveis de renda e aumento da fome e da miséria, decorrentes da transferência de responsabilidades estatais para a sociedade civil.

Nesse contexto, percebe-se que algumas funções anteriormente desempenhadas pelo Estado não interessam ou não podem ser atendidas pelo setor privado, fazendo eclodir uma nova corrente de desenvolvimento – a neokeynesiana. Trata-se de uma versão adaptada da corrente keynesiana, na qual economistas como Davidson (1994) e Stiglitz (2004) percebem uma complementaridade entre Estado e mercado; e da visão cepalina neoestruturalista, segundo a qual a industrialização latino-americana não foi capaz de reduzir as desigualdades sociais da região, sugerindo a proposição de estratégias de transformação produtiva com equidade social, de modo a possibilitar um crescimento econômico sustentável, com melhor distribuição de renda.

O surgimento dessa nova corrente coincide com o estabelecimento, no início do século XXI, de governos de países latino-americanos com ideologia de esquerda, como é o caso do Brasil.

Essas medidas de regulação, contudo, poderiam ser consideradas estratégias compensatórias, e de alívio da pobreza para alguns grupos vulneráveis, mas não chegam a tocar no essencial do sistema capitalista, ou seja, nos interesses dos setores dominantes.

#### 4.2.2 *Visão crítica de desenvolvimento*

A visão crítica de desenvolvimento passou a ser disseminada no final da década de 1940, coincidindo com a reconstrução da Europa e do Japão no Pós-Guerra, assim como com os processos de industrialização de alguns países chamados de Terceiro Mundo, ocasião em que se procurou identificar formas alternativas para acelerar o desenvolvimento, bem como conhecer a natureza do subdesenvolvimento e os obstáculos à sua transição para o desenvolvimento (CASTRO, 2011).

A partir de então, os economistas estruturalistas (ligados à Cepal) manifestaram sua visão diferenciada entre desenvolvimento e crescimento: “Enquanto este era entendido como um processo de mudança ‘quantitativa’ de uma determinada estrutura, desenvolvimento era interpretado como um processo de mudança ‘qualitativa’ de uma estrutura econômica e social” (SCATOLIN, 1989, p. 15).

A visão de desenvolvimento trazia forte relação com os aspectos econômicos, estando, assim, associada ao crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) ou à expansão da renda por habitante (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

Furtado (2009, p. 19) tinha o mesmo entendimento quanto à distinção dos estruturalistas, de tal forma que para ele o desenvolvimento econômico se classificaria como progresso na “organização da produção e na forma como se distribui e utiliza o produto social”. Também defendia que “o conceito de desenvolvimento compreende a ideia de crescimento, superando-a” (FURTADO, 2000a, p. 102). Ia além, afirmando: a “ideia de um crescimento sem desenvolvimento está no centro de minha reflexão teórica” (GAUDÊNCIO; FORMIGA, 1995, p. 77). Para ele, “quando a capacidade criativa do homem se volta para a descoberta de suas potencialidades e ele se empenha em enriquecer o universo que o gerou, produz-se o que chamamos de desenvolvimento”, o qual “se efetiva quando a acumulação conduz à criação de valores que se difundem na coletividade” (FURTADO, 1998, p. 47).

Holanda (1979, p. 7) define desenvolvimento como "um complexo processo de mudança social, que tem implicações de natureza não apenas econômica, como também política, sociológica, cultural e psicológica".

Percebe-se, assim, que a visão de Furtado acerca de desenvolvimento vai bem mais além do que a lógica do consumismo, pelo mecanismo de mercado e pelo sistema capitalista, percepção teórica essa que prega crescimento econômico como o fim último da economia e da vida social (CAVALCÂNTI, 2009).

Furtado expressa o seguinte pensamento sobre desenvolvimento:

[...] não é apenas um processo de acumulação, de aumento de produtividade macroeconômica, mas principalmente o caminho de acesso às formas sociais mais aptas a estimular a criatividade humana e responder às aspirações da coletividade. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um futuro melhor para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza e efetiva a melhoria das condições de vida desta população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento. Ora, essa metamorfose não se dá espontaneamente. Ela é fruto da realização de um projeto, expressão de uma vontade política. As estruturas de países que lideram o processo de desenvolvimento econômico e social não resultaram de uma evolução inercial, mas de uma opção política orientada para formar uma sociedade apta a assumir um papel dinâmico nesse processo (CADERNOS DO DESENVOLVIMENTO, 2006, p. 25).

A obra de Celso Furtado seria caracterizada por sua preocupação com a emancipação nacional. Seu projeto central envolve a superação do subdesenvolvimento<sup>(30)</sup> por meio de um

---

<sup>(30)</sup> O subdesenvolvimento é a manifestação de complexas relações de dominação-dependência entre povos, e que tende a autoperpetuar-se sob formas cambiantes, e engloba a falta de acesso da população em geral a oportunidades de emprego, saúde, água, alimentação, educação e moradia, demandando, para sua superação, a formação de centros nacionais de decisão válidos, ou seja, a tomada de consciência da dimensão política da situação de subdesenvolvimento (FURTADO, 2000b, p. 265).



projeto nacional, carente no país, que prevê a transformação de nosso quadro histórico de exclusão social em um quadro de aprofundamento dos fundamentos de nossa democracia política (TAVARES, 2000; FURTADO, 2009).

Furtado (1974, p. 75-76) afirmava que

a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito. Graças a ela tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abrem ao homem os avanços da ciência, para concentrá-las em objetivos abstratos como são os investimentos, as exportações e o crescimento.

A partir da década de 1970, alguns estudiosos passaram a perceber que o PIB ou a renda por habitante não era suficiente para explicar o significado e a dimensão de desenvolvimento, havendo outras condições sociais, culturais, ambientais e políticas que influenciavam a qualidade de vida das pessoas e que precisariam ser consideradas na perspectiva do desenvolvimento (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

Em 1990, é cunhado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH<sup>(31)</sup>) que oferecia, além do fator renda do PIB, a inclusão dos fatores longevidade (expectativa de vida ao nascer) e educação. Desde 1993 o IDH vem sendo usado pelo Pnud no seu relatório anual, o qual serve para comparação entre os países, com o objetivo de medir os respectivos graus de desenvolvimento econômico e níveis de qualidade de vida de suas populações (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

Com a incorporação do IDH, o significado de desenvolvimento corresponderia

[...] a um processo de melhoria da qualidade das vidas humanas, de forma que ao menos três aspectos se sobressaíam quando se fala de desenvolvimento: (1) aumento dos níveis de vida da população, isto é, renda e níveis de consumo de alimentos, educação, moradia, saúde e lazer, através do crescimento da renda per capita; (2) criação de condições que contribuam para o aumento do autorrespeito da população, através do estabelecimento de sistemas econômicos, políticos, sociais e institucionais que garantam a dignidade e o respeito humanos; (3) o aumento da liberdade de alternativas da população, através da ampliação de sua gama de variáveis de escolha (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007, p. 20).

O último relatório anual do Pnud aponta que em 2012 o Brasil registrou IDH 0,730, significando ligeira melhora em comparação ao valor assinalado em 2011, de 0,728. Apesar dessa variação, o Brasil manteve a posição registrada em 2011: 85ª entre 187 países (OLIVEIRA, C. M., 2013).

O autor do presente estudo se identifica com as ideias de Furtado, por também

---

<sup>(31)</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) incorpora à dimensão econômica as dimensões longevidade (expectativa de vida) e educação (taxa de analfabetismo e taxa de matrícula em todos os níveis de ensino). No IDH, essas três dimensões têm a mesma importância (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

entender que a construção de uma nação, percebida enquanto processo de unificação do espaço socioeconômico nacional, passa pelo crescimento sustentado, pela inclusão social e pela geração de empregos e melhor distribuição de renda, por meio de uma participação mais ativa e efetiva do Estado, como forma de minimizar as desigualdades regionais e elevar o nível da qualidade de vida do povo.

Qualquer novo projeto alternativo de nação deverá contemplar o aumento da participação e influência do povo nos centros de decisão do país.

#### 4.3 Desenvolvimento local

O desenvolvimento local engloba as diversas experiências que surgiram desde a crise da década de 1970, quando os espaços locais passaram a constituir uma nova unidade de análise para redescobrir e reintegrar os recursos e potencialidades locais, em busca de uma nova lógica de articulação dos espaços para se enfrentar os desequilíbrios e as dependências de um desenvolvimento central e autoritário e a desarticulação das sociedades locais (MARTIN, 2001).

As descentralizações político-administrativas, junto com a descentralização produtiva, proporcionaram maior autonomia ao território (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

Diversos autores han reformulado las características del Desarrollo Local, lo que lleva a comprenderlo como un proceso dinamizador de la sociedad local para mejorar la calidad de vida de la comunidad local. Siendo el resultado de un compromiso por el que el espacio es comprendido como lugar de solidaridad activa, esto implica cambios de actitudes y comportamientos de instituciones, grupos e individuos. En los nuevos modelos, [...] si las personas son protagonistas y partícipes de su propio desarrollo, las metas están insertas en el mismo proceso de desarrollo, sin excluir las metas (MARTIN, 2001, p. 7).

Há varias interpretações sobre o sentido de desenvolvimento local. Suas ideias centrais apresentam relação com a geração de emprego, participação ativa da comunidade (instituições, grupos e indivíduos), agentes internos e externos, sustentabilidade, mobilização, preservação dos recursos naturais, inovação, solidariedade e igualdade social (MARQUES, 2009).

O desenvolvimento local pode ser definido como “[...] um processo endógeno de mudança, que leva ao dinamismo econômico e à melhora da qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos” (BUARQUE, S. C., 2002, p. 25).

A promoção do desenvolvimento local depende da capacidade de organização dos atores locais para a gestão dos recursos locais e de sua capacidade de afrontar os fatores

externos (MARQUES, 2009).

La identidad (sea regional o local) es una construcción social que a veces se manifiesta como resistencia a intervenciones exteriores, así como en ocasiones la noción de identidad representa una construcción mitificada de un pasado ya perdido. Lo cierto es que la identidad es un proceso cultural de enseñanza-aprendizaje por parte de una sociedad local. En un proceso que se ubica y se nutre de la tensión entre lo global y lo local (MELO, 2006, p. 143).

Llorens (2001) analisou, a partir da década de 1980, em países desenvolvidos, algumas iniciativas locais no processo de adaptação ao desenvolvimento local: as iniciativas locais de emprego; as iniciativas locais de desenvolvimento empresarial; e as iniciativas de desenvolvimento local.

As iniciativas locais de emprego procuraram somar esforços para encarar o desemprego, mediante criação de atividades produtivas ou de prestação de serviços, a partir da formação de pequenas empresas individuais ou de cooperativas, ou, ainda, da formação de redes de ajuda na luta contra a exclusão social. Surgiram, também, observatórios de mercado de trabalho, com bases de dados sobre empregos (LLORENS, 2001).

As iniciativas locais de desenvolvimento empresarial vieram a valorizar o papel das micro e pequenas empresas, reconhecendo sua importância na geração de emprego e renda, bem como no crescimento econômico. Para tanto, contaram com o apoio e financiamento de programas governamentais e fundações privadas (LLORENS, 2001).

As iniciativas de desenvolvimento local abordaram aspectos como a qualificação dos recursos humanos locais para o emprego e a inovação da base produtiva e das instituições do território. Trata-se de processo em que os atores e organizações locais se movimentam para apoiar ações, visando gerar, fortalecer e manter atividades e empregos, considerando, para tanto, os meios e recursos locais, assegurando a conservação dos recursos naturais (LLORENS, 2001).

Dessa maneira, se a participação é uma das necessidades essenciais do ser humano, é também a chave para o desenvolvimento local. Seu fundamento se encontra na tomada de consciência, na formação de um senso crítico, de uma identidade e uma sensibilidade comunitária (MELO, 2006).

O desenvolvimento local sustentável envolveria um processo de mudança social, que apresenta por desafio a conciliação do crescimento econômico com a conservação do meio ambiente, bem como com a qualidade de vida e equidade social, numa perspectiva de comprometimento com as gerações futuras.

#### 4.4 Desenvolvimento sustentável

A passagem para um novo paradigma de desenvolvimento deu-se no início da década de 1970, por ocasião da crise do petróleo, bem como pela publicação do primeiro Relatório do Clube de Roma, que fazia uma crítica em relação à disponibilidade dos recursos naturais – fontes energéticas e matérias-primas (BUARQUE, S. C., 2002).

A partir desse debate, sucedeu em 1972, em Estocolmo, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, suscitando uma nova discussão sobre os estilos de desenvolvimento.

Segundo Baroni (1992), o termo *desenvolvimento sustentável* teria sido citado pela primeira vez em 1980, no documento *The world conservation strategy: living resource conservation for sustainable development*, da International Union for the Conservation of Nature and Nature Resources (IUCN).

Em 1986, na Conferência de Ottawa, patrocinada pela United Nations Environmental Program (Unep), pelo Worldwide Fund for Nature (WWF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), o tema é revisitado, sendo então estabelecido que o desenvolvimento sustentável procurava responder às seguintes condições: integração da conservação e desenvolvimento; satisfação das necessidades humanas básicas; alcance de equidade e justiça social; provisão da autodeterminação social e da diversidade cultural; e manutenção da integração ecológica (BARONI, 1992).

Em 1987, a World Commission on Environment and Development (WCED) elaborou o documento *Our Common Future*, também conhecido como Relatório Brundtland, no qual definiu desenvolvimento sustentável como "o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer as habilidades das futuras gerações de satisfazerem suas necessidades" (CMMAD, 1991, p. 47).

O conceito formulado pela WCED passou a ser adotado por grande número de organismos internacionais, destacando-se Pnuma, IUCN, WWF, Banco Mundial, Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional, as Agências Internacionais de Desenvolvimento do Canadá e Suécia, o World Resources Institute (WRI) e o International Institute for Environment and Development (IIED) (BARONI, 1992).

Em 1992, aconteceu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas de Desenvolvimento e Meio Ambiente, movimentando países e pesquisadores de várias partes do planeta, redundando na elaboração da Agenda 21, que apresentava as orientações de um modelo de desenvolvimento sustentável, com várias ações e compromissos para as nações

participantes (BUARQUE, S. C., 2002).

Em Johannesburgo, na África do Sul, ocorreu em 2002 a Rio+10, ocasião em que foram elaborados os documentos Declaração Política e Plano de Implementação, que alertavam para o imperativo da erradicação da pobreza, da mudança dos padrões de produção e consumo, bem como da proteção dos recursos (RABELO, L. S., 2008).

Em 2012, sobreveio a Rio+20, no Rio de Janeiro. Durante quatro dias cerca de três mil pessoas, representando aproximadamente 1.500 empresas de 60 países, participaram de eventos do *Global Compact* – o braço da ONU para relação com a iniciativa privada – e produziram 220 compromissos. Ao todo, organizações, governos e sociedade civil assumiram aproximadamente 700 compromissos voluntários, totalizando cerca de 500 bilhões de dólares (RIO+20, 2012).

O entendimento do conceito de desenvolvimento sustentável transita num *continuum* entre autores com um enfoque mais pessimista, assim como entre autores otimistas. A visão pessimista percebe o desenvolvimento sustentável como utópico (MONTAÑO, 2002; CABETTE, 2004). Outros acreditam ser difícil alcançar os resultados esperados com as propostas éticas e econômicas vigentes (BRÜSEKE, 2003; LEONARDI, 2003; VECCHIATTI, 2004; LEFF, 2006). Há ainda os que apresentam uma visão mais progressista, percebendo que o conceito de desenvolvimento sustentável, como toda transformação, é processual, sendo percebidas mudanças de modo pontual (SIENA, 2002; HALES; PRESCOTT-ALLEN, 2005; BELLEN, 2005).

Todavia, a maioria dessas visões traz em comum a necessidade de mudanças, considerando a escassez de recursos e a preservação do meio ambiente (SIENA, 2002).

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI apresenta para o conceito de desenvolvimento uma significação mais ampla, que extrapola a ordem econômica, para apreciar também a dimensão cultural, ética e ecológica:

O mundo conheceu, durante o último meio século, um desenvolvimento econômico sem precedentes. [...] estes avanços se devem, antes de mais nada, à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio ambiente em função de suas necessidades, isto é, à ciência e à educação, motores principais do progresso econômico. Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano<sup>(32)</sup> (DELORS, 2001, p. 69).

<sup>(32)</sup> Processo abrangente de expansão do exercício do direito de escolhas individuais em diversas áreas: econômica, política, social ou cultural. Algumas dessas escolhas são básicas para a vida humana: as opções por uma vida longa e saudável, ou por adquirir conhecimento, ou por um padrão de vida decente, são fundamentais para os seres humanos (PNUD *et al*, 1998, p. 35).

Entende-se que o desenvolvimento sustentável deve procurar atender às demandas da geração atual, sem afetar a capacidade das gerações futuras de satisfazer as suas próprias necessidades. Significa possibilitar que os indivíduos, agora e no futuro, alcancem um nível aceitável de desenvolvimento econômico e social, bem como de satisfação humana e cultural, realizando, concomitantemente, a partir da utilização razoável dos recursos da terra e resguardando as espécies e os habitats naturais (CMMAD, 1991; WCED, 1987).

A proposta cepalina de desenvolvimento, concebida na década de 1990, instituía uma articulação entre a racionalidade (eficiência) econômica, a ética social e a conservação ambiental, de modo que a combinação de competitividade, equidade e meio ambiente – antes considerada contraditória – passasse a compor a base de um modelo de desenvolvimento (CEPAL, 1990; BUARQUE, S. C., 2002).

Segundo Lago (2012), atualmente o Brasil estaria seguindo a vertente do desenvolvimento sustentável nas dimensões social, ambiental e econômica, sendo exemplos disso a redução das desigualdades (dimensão social), a redução do desmatamento (dimensão ambiental) e a dinamização da matriz energética renovável (dimensão econômica).

A sustentabilidade alusiva ao segmento financeiro "se concretiza de maneira indireta pela influência que o setor exerce, no sentido de promover práticas de sustentabilidade por parte das organizações empresariais, incluindo seus fornecedores, e mesmo por parte dos indivíduos que dependem de seus recursos" (MATTAROZZI, 2012, p. 48).

O desenvolvimento, qualquer que seja a concepção, deve resultar do crescimento econômico, seguido de elevação do nível da qualidade de vida, que se traduz no bem-estar da população e, conseqüentemente, da sociedade, usando como referenciais os indicadores sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos.

#### **4.5 Indicadores de desenvolvimento**

Segundo Delors (2001, p. 80-81), em 1990 o Pnud propôs

[...] que o bem estar humano fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento, sublinhando a gravidade e amplitude dos fenômenos da pobreza no mundo. Os indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente. [...] Por outro lado a noção de sustentabilidade vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), indicador baseia-se em parâmetros ou valores derivados de parâmetros que descrevem ou dão informação acerca do estado de fenômeno específico. “Um indicador deve ter uma significância superior à diretamente associada ao valor do parâmetro, ter um significado sintético e ser desenvolvido para um objetivo específico” (OECD, 2003, p. 4-5).

A European Environment Agency (EEA, 2005, p. 7) define indicador como sendo “[...] uma medida, geralmente quantitativa, que pode ser usada para ilustrar e comunicar um conjunto de fenômenos complexos de uma forma simples, incluindo tendências e progressos ao longo do tempo”.

Segundo Bossel (1999, p. 9), os indicadores são “a nossa ligação ao mundo. Eles condensam a sua enorme complexidade numa quantidade manejável de informação significativa, para um subgrupo de observações que informam as nossas decisões e direcionam as nossas ações”.

Na opinião de Siena (2002), os indicadores de sustentabilidade desempenham um papel adicional, ao nortear as pessoas, grupos e organizações para discernir que as decisões individuais geram consequências sobre a natureza da sustentabilidade que se procura.

Os indicadores de sustentabilidade apresentam características de dinamicidade, variando conforme a natureza do objeto pesquisado.

Na sequência, são descritos os modelos de indicadores da Comissão das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (CSD), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), do Banco Mundial e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

#### 4.5.1 *Modelo da CSD*

A Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CSD) da Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada na Assembleia Geral da ONU, em 1992 (Rio-1992), objetivando garantir a continuidade da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento.

Segundo Louette (2009, p. 24), a CSD

[...] é responsável por acompanhar o processo de implantação da Agenda 21 e da Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Além disso, busca prover um melhor direcionamento para que se acompanhe o Plano de Aplicação de Joanesburgo nos âmbitos local, regional e internacional (conhecida, também, como Joanesburgo 2002, Rio+10 ou Cúpula da Terra II, pois foi realizada dez anos

depois da Rio-1992 para avaliar a implantação da Agenda 21 e dos demais acordos da primeira Cúpula da Terra).

O Plano de Execução de Joanesburgo (Capítulo X) e a Comissão sobre Desenvolvimento Sustentável (CDS), nas suas 11ª e 13ª sessões, incentivaram a continuação dos trabalhos sobre indicadores de desenvolvimento sustentável dos países, em consonância com as suas condições específicas e prioridades. A CDS-13 convidou a comunidade internacional a apoiar os esforços dos países em desenvolvimento nesse aspecto.

A terceira revisão de indicadores da CDS foi finalizada em 2006, por um grupo de peritos dos países desenvolvidos e em desenvolvimento e organizações internacionais. A nova edição contém 96 indicadores, incluindo um subconjunto de 50 indicadores básicos.

As orientações ([www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/guidelines.pdf](http://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/guidelines.pdf)) sobre indicadores e sua metodologia detalhada ([www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/methodology\\_sheets.pdf](http://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/methodology_sheets.pdf)) estão disponíveis como uma referência para todos os países, para desenvolverem seus indicadores nacionais de desenvolvimento sustentável.

Em 1995, a CSD aprovou um conjunto de indicadores de desenvolvimento sustentável, para servir de parâmetro para os países em desenvolvimento, o qual foi revisto em 2007. Esses indicadores estão segmentados segundo 14 temas, a saber: pobreza, perigos naturais, desenvolvimento econômico, governança, ambiente, parceria global econômica, saúde, terra, padrões de consumo e produção, educação, oceanos, mares e costas, demografia, água potável, escassez de água e recursos hídricos e biodiversidade (CSD, 2006, 2007).

#### 4.5.2 *Modelo da OECD*

O programa da OECD para a elaboração de indicadores sociais surgiu em 1970, como consequência das declarações dos seus países-membros, apontando que o crescimento não era um fim em si, mas um meio para gerar melhores condições de vida (BARRETO, 1978).

Nos últimos 40 anos, os países da OECD têm avançado significativamente no que tange às políticas ambientais e atividades relacionadas. Essa evolução tem sido em grande parte impulsionada pelo aumento da consciência pública acerca das questões ambientais, pelos aspectos internacionais e suas ligações com as questões econômicas e sociais. Inicialmente, a procura de informação ambiental foi estreitamente relacionada com a definição e implementação de políticas ambientais e seus efeitos sobre o meio ambiente. Ao longo dos anos, as prioridades políticas evoluíram, assim como a demanda por informação confiável e de fácil compreensão, não só da comunidade ambiental, mas também de outras autoridades públicas, empresas, público em geral, ONGs ambientais e outras partes interessadas. Ao mesmo tempo, as atividades internacionais e de cooperação sobre o meio ambiente continuaram a crescer (OECD, 2003).



O trabalho da OECD centra-se principalmente sobre os indicadores para subsidiar decisões em âmbitos nacional, internacional e global. Possibilita, também, a utilização de indicadores por área temática (OECD, 2003).

A OECD elabora seus indicadores considerando as seguintes áreas temáticas: contabilidade nacional, finanças, projeções econômicas, paridade do poder de compra, produtividade, comércio externo, administração pública, demografia e população, saúde, educação e formação, mercado de trabalho, agricultura e pesca, indústria e serviços, tecnologias de informação e comunicação, meio ambiente e energia (OECD, 2003).

As áreas temáticas do modelo da OECD apresentam certa relação com os modelos do Banco Mundial, da CSD e do IBGE.

#### **4.5.3 *Modelo do Banco Mundial***

Popularmente conhecido como Banco Mundial, o BIRD é uma instituição financeira internacional, cuja atividade principal consiste em superar a pobreza e impulsionar o crescimento econômico nos países em desenvolvimento. Para tanto, concede empréstimos a governos de países de renda média e a países de baixa renda solventes.

O BIRD foi criado em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods, realizada na cidade americana de mesmo nome. Em junho de 2010 reunia 187 países-membros (BANCO MUNDIAL, 2011).

O BIRD propõe 18 indicadores para monitorar os resultados em cada país, englobando os seguintes temas: agricultura e desenvolvimento rural, eficácia da ajuda, mudança climática, política econômica e dívida externa, educação, energia e mineração, ambiente, setor financeiro, gênero, saúde, infraestrutura, trabalho e segurança social, pobreza, desenvolvimento do setor privado, administração do setor público, ciência e tecnologia, desenvolvimento social e desenvolvimento urbano (BANCO MUNDIAL, 2012).

As áreas temáticas do modelo do Banco Mundial apresentam certa relação com os modelos da OECD, da CSD e do IBGE.

#### **4.5.4 *Modelo do IBGE***

No Brasil, a construção de indicadores de desenvolvimento sustentável integra-se ao conjunto de esforços internacionais para realizar as ideias e princípios definidos na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio

de Janeiro em 1992, no que tange à relação entre meio ambiente, desenvolvimento e informações para subsidiar decisões, e vem sendo aplicada pelo governo por meio do IBGE.

O modelo de indicadores de sustentabilidade do IBGE se baseia nos indicadores da CSD (2005). A aplicação realizada em 2008 pelo IBGE utilizou 60 indicadores, distribuídos em quatro dimensões (Ambiental, Social, Econômica e Institucional) e 16 áreas temáticas (IBGE, 2004, 2008). Esses indicadores trazem uma relação com os 14 temas propostos pela CSD (2006, 2007), conforme se pode observar no Quadro 11.

Quadro 11 – Relação entre os temas propostos pela CSD e pelo IBGE para o desenvolvimento sustentável

CSD		IBGE		
Dimensão	Tema	Tema	Ordem	Indicador
Ambiental	Atmosfera	Atmosfera	1	Emissões de origem antrópica (ação do homem) dos gases associados ao efeito estufa
			2	Consumo industrial de substâncias destruidoras da camada de ozônio
			3	Concentração de poluentes no ar em áreas urbanas
	Terra	Terra	4	Uso de fertilizantes
			5	Uso de agrotóxicos
			6	Terras em uso agrossilvipastoril <sup>(33)</sup>
			7	Queimadas e incêndios florestais
			8	Desflorestamento da Amazônia Legal
			9	Área remanescente e desflorestamento na Mata Atlântica e nas formações vegetais litorâneas
			10	Desertificação e arenização
	Água Potável, Escassez de Água e Recursos Hídricos	Água Doce	11	Qualidade de águas interiores
	Oceanos, Mares e Costas	Oceanos, Mares e Áreas Costeiras	12	Balneabilidade <sup>(34)</sup>
			13	Produção de pescado marítima e continental
			14	População residente em áreas costeiras
	Biodiversidade	Biodiversidade	15	Espécies extintas e ameaçadas de extinção
			16	Áreas protegidas
			17	Tráfico, criação e comércio de animais silvestres
			18	Espécies invasoras
	Pobreza	Saneamento	19	Acesso a serviço de coleta de lixo doméstico
			20	Destinação final do lixo
			21	Acesso a sistema de abastecimento de água
			22	Acesso a esgotamento sanitário
			23	Tratamento de esgoto

Continua

<sup>(33)</sup> O sistema agrossilvipastoril integra árvores, arbustos, lavoura e pecuária em um conjunto produtivo. Seu correto manejo possibilita concomitantemente a conservação ambiental, o aumento da produtividade agrícola, o conforto e a maior produção animal, além de melhor qualidade de vida, contribuindo para a fixação do homem no campo (AGROAMBIENTAL MATO GROSSO DISCUSSION BLOG, 2009).

<sup>(34)</sup> Balneabilidade é a qualidade das águas destinadas à recreação de contato primário, sendo este entendido como um contato direto e prolongado com a água (natação, mergulho, esqui-aquático, etc.), onde a possibilidade de ingerir quantidades apreciáveis de água é elevada (CETESB, [2012?]).

Continuação

CSD		IBGE					
Dimensão	Tema	Tema	Ordem	Indicador			
Social	Demografia	População	24	Taxa de crescimento da população			
			25	Taxa de fecundidade			
			26	População e terras indígenas			
	Pobreza / Desenvolvimento Econômico	Trabalho e Rendimento	27	Índice de Gini da distribuição do rendimento			
			28	Taxa de desocupação			
			29	Rendimento familiar <i>per capita</i>			
			30	Rendimento médio mensal			
	Saúde	Saúde	31	Esperança de vida ao nascer			
			32	Taxa de mortalidade infantil			
			33	Prevalência de desnutrição total			
			34	Imunização contra doenças infecciosas infantis			
			35	Oferta de serviços básicos de saúde			
			36	Doenças relacionadas ao saneamento ambiental inadequado			
	Educação	Educação	37	Taxa de escolarização			
38			Taxa de alfabetização				
39			Escolaridade				
Perigos Naturais (áreas de risco)	Habitação	40	Adequação de moradia				
Governança	Segurança	41	Coefficiente de mortalidade por homicídios				
		42	Coefficiente de mortalidade por acidentes de transporte				
Econômica	Desenvolvimento Econômico	Quadro Econômico	43	Produto Interno Bruto <i>per capita</i>			
			44	Taxa de investimento			
			45	Balança comercial			
			46	Grau de endividamento			
	Padrões de Consumo e Produção	Padrões de Produção e Consumo	47	Consumo de energia <i>per capita</i>			
			48	Intensidade energética			
			49	Participação de fontes renováveis na oferta de energia			
			50	Consumo mineral <i>per capita</i>			
			51	Vida útil das reservas minerais			
			52	Reciclagem			
			53	Coleta seletiva de lixo			
			54	Rejeitos radioativos: geração e armazenamento			
			Institucional	Parceria Global Econômica	Quadro Institucional	55	Ratificação de acordos globais
						56	Existência de conselhos municipais
Capacidade Institucional	57	Gasto com Pesquisa e Desenvolvimento – P&D					
	58	Gasto público com proteção ao meio ambiente					
	59	Acesso aos serviços de telefonia					
	60	Acesso à internet					

Fonte: Adaptado de CSD (2006, 2007) e IBGE (2008).

Na segunda metade do século XX registrou-se uma melhora substantiva nos indicadores sociais da América Latina, destacando-se nesse resultado o papel da educação, o aumento da renda *per capita* e a conscientização social dos governantes. O PIB cresceu cinco vezes, em termos reais, e o incremento da renda *per capita* seguiu o crescimento demográfico, que foi da ordem de 2,7%. A vida média passou de 50 para 65 anos, e a taxa de mortalidade infantil diminuiu de 130 por mil para 50 por mil. A taxa de natalidade infantil diminuiu de 4,5% para 3%, e a educação primária universalizou-se (HIRSCHMAN, 1986).

Por essa perspectiva de melhora dos resultados econômicos, sociopolíticos, culturais,

ambientais e educacionais, os bancos de desenvolvimento, enquanto instituições que desempenham o papel de braço do governo na execução das políticas públicas, também deram a sua contribuição.

#### 4.6 Síntese do capítulo

Neste capítulo foi apresentada uma breve descrição das perspectivas epistemológicas do desenvolvimento, sendo possível deduzir-se que, de uma forma geral, esses estilos de desenvolvimento dizem respeito a dois extremos opostos e complementares: o tradicional e o moderno (emancipador), podendo ser percebidos ao longo da história, trabalhando como um pêndulo, ora num polo (tradicional – conservador), ora noutro (moderno – liberal), estando sujeitos aos interesses que vigoraram à época.

Outra abordagem assinalou cinco estilos de desenvolvimento até a década de 1980: o tradicional, o de modernização social, o de participação cultural, o tecnocrático e o de congelamento político, os quais foram atualizados até o presente século, agregando-se mais três estilos: transição democrática (do governo militar para a sociedade civil – década de 1980), neoliberalismo (década de 1990) e progressista (crise do neoliberalismo – século XXI). Essa abordagem considerou que os estilos de desenvolvimento e seus direcionamentos eram influenciados pelos tipos de estrutura social, pelas relações de poder entre grupos e classes sociais e pelas estratégias de luta adotadas, privilegiando, assim, determinadas dimensões – política, econômica ou social, com rebates na educação.

A partir do ano 2000, pôde-se perceber a orientação do governo brasileiro para a dimensão social, com a aplicação de programas sociais e implementação de políticas econômicas compensatórias de alívio da pobreza, aportando, como consequência, o aquecimento do mercado interno.

Em relação às correntes teóricas de desenvolvimento, optou-se por uma breve descrição das visões clássica e neoclássica de desenvolvimento, em que se percebe crescimento como sinônimo de desenvolvimento, e da abordagem crítica de desenvolvimento, na qual o crescimento é condição necessária para o desenvolvimento, mas não suficiente.

Este estudo identificou-se com o pensamento de Furtado sobre desenvolvimento, o qual está relacionado ao crescimento sustentado, considerando a inclusão social e a geração de empregos, bem como a melhoria da distribuição de renda, por meio de uma ação ativa e efetiva do Estado, que influenciaria a redução das desigualdades regionais e a elevação do nível de qualidade de vida da população.

Ainda neste capítulo, fez-se uma breve descrição de desenvolvimento local, com destaque para a importância da participação dos atores locais como artífices das soluções para o desenvolvimento, considerando os aspectos econômicos, sociais e ambientais.

Considerou-se, também, uma sinopse da evolução histórica do desenvolvimento sustentável, oportunidade em que se percebeu que o conceito desse tema apresenta abordagens com autores que oscilam de visões pessimistas, que consideram o desenvolvimento sustentável algo utópico, até progressistas, percebendo a temática enquanto um processo, e que, como tal, estariam em andamento. Nada obstante, essas visões teriam em comum uma preocupação com o modelo de desenvolvimento vigente, considerando-se a escassez de recursos e a necessidade de preservação do meio ambiente.

Apresentou-se, em seguida, breve descrição de indicadores de desenvolvimento, com exposição dos modelos de indicadores de desenvolvimento da CSD e da OECD, sendo este último orientado pelo modelo do CSD.

Os indicadores de desenvolvimento aportam informações importantes, auxiliando no processo no que diz respeito à sustentabilidade.

## **CAPÍTULO 5 – CATEGORIA BANCOS DE DESENVOLVIMENTO**

### **5.1 Conceitos, características e correntes teóricas dos estudos organizacionais**

#### **5.1.1 A teoria sistêmica**

##### **5.1.1.1 Sistema de processamento da informação**

##### **5.1.1.2 Sistema cultural**

##### **5.1.1.3 Sistema político**

#### **5.1.2 A emergência da teoria crítica nos estudos organizacionais**

### **5.2 Bancos de desenvolvimento**

#### **5.2.1 Estruturação das unidades de treinamento e desenvolvimento**

### **5.3 Síntese do capítulo**

"Tomar partido não significa apenas se declarar de acordo, de quando em quando, com as decisões concretas de um partido, significa não ficar indiferente em face de alternativas sociais, participar e produzir em relação com toda a vida civil e social."

(Agnes Heller)

## 5 CATEGORIA BANCOS DE DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo são analisados aspectos epistemológicos e teóricos dos estudos organizacionais, assim como sua relação com as organizações objeto da pesquisa, ou seja, os bancos de desenvolvimento.

### 5.1 Conceitos, características e correntes teóricas dos estudos organizacionais

O conceito de organização é complexo e plural. Pode ser abordado de diferentes perspectivas e por distintas disciplinas.

Ao analisar os conceitos de organização de diversos autores (WEBER, 1922; SIMON, 1952; CHAPPLE, 1954; WEISS, 1956; ARGYRIS, 1959; BARNARD, 1959; PFIFFNER; SHERWOOD, 1961; ETZIONI, 1964; SCOTT, 1964; FRIEDMANN, 1971; MAYNTZ, 1972; PORTER; HACKMANN, 1975; KATZ, KAHN, 1978, dentre outros), Peiró (1983) identificou cinco características essenciais a toda organização: (1) composição – indivíduos e grupos inter-relacionados; (2) orientação – em direção a metas e objetivos; (3) meios – diferenciação de funções e coordenação racional intencionada; (4) continuidade ao longo do tempo; e (5) relação com o ambiente.

O mesmo autor lembra a interdependência dessas características, de tal maneira que qualquer mudança em uma delas afeta e modifica as demais.

Segundo Quijano (2000, p.22), organização pode ser entendida como

formações sociais complexas e plurais, compostas por indivíduos e grupos, com limites relativamente fixados e identificáveis, que constituem um sistema de papéis, coordenado mediante um sistema de autoridade e de comunicação, e articulado por um sistema de significados compartilhados para a integração do sistema e a consecução de metas e objetivos.

Bertrand e Guillemet (1988, p. 14) definem uma organização como

[...] um sistema situado em um meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conhecimento, técnicas, tecnologias e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas), assim como um subsistema de gestão (planificação, controle e coordenação).

A organização é uma instituição social, mas nem todas as instituições sociais são organizações. Por instituições compreendem-se os diversos sistemas de ordenação social da vida de uma sociedade – a família, as classes sociais, a economia, o direito, dentre outros – que nem sempre podem identificar-se com as organizações formais, objeto deste estudo.

Para efeito dessa pesquisa, os termos *instituição*, *organização* e *empresa*, quando aplicados ao ambiente organizacional, são considerados sinônimos.

Em relação às abordagens teóricas dos estudos organizacionais, não constitui objeto deste estudo sua reconstrução ao longo da história, nem tampouco discorrer sobre cada uma delas.

Contudo, cabe relacionar historicamente as principais teorias organizacionais e seus responsáveis, conforme demonstrado no Quadro 12.

Quadro 12 – Teorias organizacionais: perspectivas históricas

ANO	TEORIA	PRINCIPAIS RESPONSÁVEIS	CONCEPÇÃO
1903	Administração Científica	Frederick Winslow Taylor (1856-1915) Henry Ford (1863-1947)	Racionalização do trabalho
1909	Teoria da Burocracia	Maximilian Karl Emil Weber (1864-1920) Robert King Merton (1910-2003)	Racionalidade organizacional Organização formal burocrática
1916	Teoria Clássica	Jules Henry Fayol (1841-1925)	Funções e princípios da administração Organização formal
1932	Teoria das Relações Humanas	Georges Elton Mayo (1880-1949) Victor Vroom (1932-)	Motivação Organização informal Liderança e comunicação Dinâmica de grupo
1947	Teoria Estruturalista	Karl Henrich Marx (1818-1883) Max Weber Claude Lévi-Strauss (1908-2009)	Organização formal e informal Múltipla abordagem Análise intra e interorganizacional
1951	Teoria dos Sistemas	Karl Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972) Daniel Katz (1903-1998) Robert L. Kahn (1918-)	Sistema aberto Organização autorregulada
1953	Abordagem Sociotécnica	Eric Lansdown Trist (1911-1993) Fred Edmund Emery (1925-1997)	Abordagem de sistema aberto Mudança organizacional planejada
1954	Teoria Neoclássica	Cryriol O'Donnel (1900-1976) Peter Ferdinand Drucker (1909-2005) Ernest Dale (1917-1996)	Análise intraorganizacional e análise ambiental Abordagem de sistema aberto
1957	Teoria Comportamental	Douglas McGregor (1906-1994) Abraham Maslow (1908-1970) Herbert Alexander Simon (1916-2001) Frederick Herzberg (1923-2000) Chris Argyris (1923-)	Teoria das decisões Estilos de administração Integração dos objetivos organizacionais com os individuais
1962	Desenvolvimento Organizacional	Leland P. Bradford (1936-2007)	Abordagem de sistema aberto Mudança organizacional planejada
1972	Teoria da Contingência	Alfred D. Chandler Jr. (1918-2007)	Abordagem de sistema aberto (imperativo ambiental) Análise ambiental
1980	Teoria Crítica	Herbert Marcuse (1899-1979) Jürgen Habermas (1929-) Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) Maurício Tragtenberg (1929-1998)	Alternativa aos pressupostos modernistas do controle, da racionalização e da dominação progressiva dos trabalhadores
1990	Novas Abordagens na Administração	Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) Thomas J. Peters (1942-) Edgar Morin (1921-) Thomas A. Stewart (1928-2006) Ikujiro Nonaka (1935-) Hirotaka Takeuchi (1946-) Peter Senge (1947-)	Caos e complexidade Capital intelectual Aprendizagem organizacional Gestão do conhecimento

Fonte: Adaptado de Koontz, O'Donnell e Wehrich (1986), Bronner (1997), Quijano (2000), Hollenbeck e Wagner III (2003) e Robbins (2004).

Faz-se uma breve descrição das correntes sistêmica e crítica, sob uma perspectiva organizacional, por apresentarem maior proximidade com este estudo.



### 5.1.1 A teoria sistêmica

A teoria dos sistemas abertos surgiu na análise organizacional, bem como na ciência política, na psicologia, na sociologia e na economia, a partir do estudo do biólogo Ludwig Von Bertalanffy (1973), nos Estados Unidos, o qual admitia a existência de leis, princípios e modelos que poderiam ser aproveitados em qualquer espécie de sistema (BERTALANFFY, 1973).

Essa abordagem considera a organização como um sistema, como uma série de partes interdependentes que se relacionam entre si, de modo que a alteração em qualquer dos subsistemas afeta o todo (QUIJANO, 2000).

A complexidade do sistema resulta da existência de vários subsistemas dentro da organização, e sobretudo das suas inter-relações e mútua dependência, o que constitui uma rede complexa, a qual se amplia quando o sistema organizacional é contemplado como um sistema aberto.

Na teoria organizacional há vários esquemas teóricos, mas o presente estudo deter-se-á em dois: o de Trist e Rice, do Instituto Tavistock, de Londres, e o de Katz e Kahn, da Universidade de Michigan, dos Estados Unidos.

Motta (1986) ressalta a relação entre organização e ambiente, percebendo a organização como um sistema sociotécnico, composto de um subsistema social e um subsistema técnico, dotados de normas, aspirações e valores. O ambiente apresenta como principais elementos as demandas da tarefa, a implantação física e o equipamento existente, o que implica uma eficiência potencial. A conjugação dos dois subsistemas transforma a eficiência potencial em eficiência real.

Katz e Kahn (1978) compreendem igualmente a organização como um sistema social aberto. Resumiram e sistematizaram as características desse sistema, aplicadas às organizações: (1) importação de energia: os sistemas abertos necessitam, para seu desenvolvimento e manutenção, captar energia do ambiente externo. Enquanto sistemas sociais, as organizações precisam de insumos do ambiente, como matéria-prima, mão de obra, materiais, ou alunos e docentes; (2) processamento: a organização transforma insumos disponíveis, processando materiais, criando novos produtos ou serviços. Essas atividades supõem um trabalho que reorganiza o insumo. Pode ser representado pelo desenvolvimento de soluções educacionais, pelo treinamento ou ensino; (3) exportação de energia (resultado ou *output*): os sistemas abertos aportam algum produto ou serviço ao ambiente. São produtos, ideias ou realidades materiais que de alguma maneira modificarão o ambiente; (4) ciclos de

eventos: os produtos exportados para o ambiente proporcionam energias para a repetição do ciclo de atividades; (5) entropia negativa: refere-se a um processo pelo qual toda e qualquer forma organizada tende à indiferenciação e à morte. Os sistemas procuram repor a energia para resistir a esse processo entrópico. A entropia negativa mostra o empenho dos sistemas em se organizar para a sua sobrevivência, por meio de maior ordenação (OLIVEIRA, D. P. R., 2002); (6) informação como insumo, controle por retroalimentação e processo de codificação: os insumos não são somente de caráter energético, mas também de caráter informativo e proporcionam ao sistema sinais provenientes do ambiente, que possibilitam conhecer a qualidade de sua relação com o meio ambiente. O controle por retroalimentação refere-se à condição de correção de desvios. A codificação diz respeito aos mecanismos de seleção por meio dos quais o sistema aceita ou recusa insumos para a estrutura<sup>(35)</sup>; (7) estado estável e homeostase dinâmica: na busca de evitar a entropia, as organizações procuram o equilíbrio entre exportação e importação. Contudo, no empenho de adaptação, as organizações procuram absorver novas funções ou até mesmo novos subsistemas, levando, por consequência, à expansão; (8) diferenciação: sistemas abertos nos padrões globais são substituídos por funções especializadas. Os diferentes subsistemas modificam a estrutura formal, e influem nas orientações cognitivas e emocionais de seus membros em função dos graus de incerteza do ambiente; (9) integração e coordenação: quanto maior for a diferenciação entre os subsistemas de um sistema, maior é a necessidade de integração e coordenação. A integração pressupõe o emprego de mecanismos e recursos para conseguir articulação funcional de tarefas e papéis. A coordenação supõe a unificação por meio de normas e valores compartilhados; e (10) equifinalidade: pressupõe a inexistência de uma única maneira de se atingir um estado estável. Uma mesma condição final pode ser obtida, partindo de diferentes estados iniciais e por diferentes maneiras.

O estudo do comportamento organizacional há de contemplar a multiplicidade de dimensões, haja vista que o sistema objeto de estudo é um sistema de papéis, de tomada de decisões, com redes de comunicação, com indivíduos dotados de capacidades, motivações, expectativas e valores, com grupos funcionais diferenciados segundo a tarefa e coordenados entre si. Há ainda a interação com o ambiente externo, seja envolvendo outros sistemas ou o supersistema<sup>(36)</sup>.

---

<sup>(35)</sup> [...] elo entre o meio organizacional e os subsistemas. [...] elemento que assegura a integração dos subsistemas (KAST; ROSENZWEIG, 1985, p. 240).

<sup>(36)</sup> Sistema formado por outros sistemas (QUIJANO, 2000, p. 67).

O meio organizacional ou contexto organizacional pode ser entendido como “um conjunto de fatores interligados que confrontam ou coagem a sua estrutura, assim como os seus processos, limitando seu design” (GERLOFF, 1985, p. 1). Bertrand e Guillemet (1988) consideram contexto organizacional como sendo um conjunto de forças exercidas por um meio em uma organização. O meio serve de base para as ações organizacionais, porém a organização pode influenciar e estruturar esse meio. O contexto ou meio organizacional pode ser expresso em macromeio ou contexto geral, externo; e micromeio ou contexto específico, no qual a organização se encontra ativa.

Ao longo do tempo, surgiram várias proposições de configuração de modelo, considerando um agregado de subsistemas, na tentativa de entender as relações entre o macromeio ou contexto geral e as organizações, destacando-se, entre eles, os estudos de Katz e Kahn (1978), Crener e Monteil (1981), Gerloff (1985), Kast e Rosenzweig (1985) e Schein (1988).

Num esforço de síntese desses estudos, Ribeiro (2010b) elenca as principais forças do contexto geral: (1) a cultura: com seus valores sociais, as normas, as convicções, as ideologias, os modelos de comportamento, o modo de vida; (2) o sistema político: englobaria o clima político geral, as leis nacionais, provincianas e locais, a regulamentação, os serviços governamentais, os partidos políticos, a natureza da organização política; (3) o sistema econômico: compreenderia os recursos, a estrutura do mercado, a centralização e descentralização da planificação econômica, o sistema bancário e as políticas fiscais; (4) a tecnologia: a força tecnológica envolveria o conjunto dos conhecimentos, métodos, técnicas e materiais usados nos processos de transformação; e (5) organização social: categoria abrangente que envolveria os dados demográficos, a natureza dos recursos humanos disponíveis, a distribuição da população nas concentrações urbanas e rurais e a presença de diferentes grupos étnicos (RIBEIRO, 2010b).

Em relação ao micromeio ou contexto específico, a mesma autora sugere que uma organização típica apresentaria a seguinte configuração: fornecedores, sindicatos, instituições financeiras, acionistas, clientela, público em geral, governo, grupos de pressão (influência) e competidores (RIBEIRO, 2010b).

Dessa forma, uma organização pode ser entendida como um sistema, subsistema ou supersistema, dependendo do objeto de análise.

No presente estudo, o sistema de educação corporativa é considerado enquanto subsistema, ou seja, uma unidade da área ou segmento que trata dos recursos humanos nas organizações.

Essa unidade engloba um conjunto de políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos de educação corporativa, objetivando orientar as pessoas em sua relação no ambiente de trabalho.

Contudo, alguns autores lançam críticas ao enfoque sistêmico, assinalando como limitações, como obstáculos, a negligência (1) dos efeitos ecológicos da ação organizacional; (2) de questões relacionadas à origem e desenvolvimento das organizações; (3) dos aspectos micro, ligados ao comportamento dos indivíduos, para ressaltar os aspectos macro, centrados nas relações entre estrutura, tecnologia, objetivos e ambiente da organização (QUIJANO, 2000).

Outra crítica diz respeito ao problema de linguagem como mecanismo de comunicação, de influência na cultura organizacional (QUIJANO, 2000).

A abordagem sistêmica identificou-se, ao longo do tempo, com distintos fenômenos, dimensões e elementos particulares e concretos nas organizações, fazendo emergir vários modelos de interpretação do comportamento organizacional. Dentre eles, destacam-se o sistema de processamento da informação, o sistema cultural e o sistema político.

#### 5.1.1.1 *Sistema de processamento da informação*

Esse modo de conceber a organização traduz-se em duas aproximações distintas, denominadas perspectiva vertical e perspectiva horizontal. Diferenciam-se, entre outros elementos, as suposições de coordenação racional e articulação funcional de tarefas e papéis, frente aos de identificação com as normas e valores da organização, como duas maneiras de conseguir a redução da ambiguidade e a integração dos subsistemas.

Essa cultura se constitui por meio de um sistema de processamento da informação, que utiliza a linguagem e outros signos para construir e reconstruir, por meio de processos simbólicos de caráter sociocognitivo, a realidade organizacional, podendo ser chamado de paradigma construtivista.

Quijano (2000) informa que o maior representante da perspectiva horizontal foi Galbraith (1908-2006), que se valeu dos estudos de Woodward, Perrow, Burns e Stalker, Lawrence e Lorsch sobre a relação entre a estrutura das organizações e sua adaptação ao ambiente (coordenação racional e articulação funcional de tarefas e papéis), como chave da eficácia organizacional. Considera que todos os estudos desses autores têm como fator-chave o caráter de previsibilidade ou imprevisibilidade das atividades a serem desenvolvidas por uma organização.

A aproximação do sistema de processamento da informação definido por Galbraith se ajusta à concepção da organização como sistema aberto, cujos subsistemas ou elementos inter-relacionados devem articular-se e estruturar-se de modo diverso, para dar resposta ao ambiente externo, pelo qual é fortemente influenciado.

A perspectiva vertical da concepção da organização como sistema de processamento da informação foi desenvolvida por Weick (n. 1936), surgindo, também, da necessidade organizacional de reduzir a ambiguidade de seu ambiente e de dotar seus membros de uma comunicação válida para consegui-lo (QUIJANO, 2000).

Quando se constata uma acentuada ambiguidade nos critérios de eficácia, ou nos objetivos a alcançar, ou ainda nas relações causa-efeito que possibilitam alcançá-los, a organização precisaria incorporar informação de seu ambiente, interpretando-a e dotando-a de significado.

Essa é uma das funções da gestão: interpretar a informação, reduzir sua ambiguidade e dotar os membros da organização de uma comunicação comum que possibilite a ação conjunta e coordenada frente ao ambiente, configurando-se de significado.

A perspectiva horizontal se inscreveria numa visão mais objetiva (realista) e mais vinculada a uma concepção da ciência positivista, enquanto a perspectiva vertical se aproximaria do paradigma construtivista, concebendo a organização como um sistema de crenças, valores e significados compartilhados.

#### 5.1.1.2 *Sistema cultural*

A cultura como fenômeno organizacional adquiriu relevância na década de 1980. Robbins (2004) ensina que a origem da cultura como uma variável independente que afeta o comportamento organizacional está relacionada com o surgimento da noção de institucionalização<sup>(37)</sup>.

A cultura pode ser percebida como um sistema de valores, compartilhado pelos integrantes de uma organização e que a diferencia de outras organizações. Esse sistema envolve um conjunto de características que a organização valoriza (ROBBINS, 2004).

Da mesma forma como a perspectiva horizontal e a perspectiva vertical se distinguiram no sistema de processamento da informação – realista e construtivista –, elas

---

<sup>(37)</sup> A institucionalização opera para produzir uma compreensão comum, entre os membros da organização, sobre aquilo que é o comportamento apropriado e significativo. Assim, quando uma organização adquire uma permanência institucional, os modos aceitáveis de comportamento se tornam amplamente autoevidenciados para seus membros (ROBBINS, 2004, p. 498).

podem se diferenciar no sistema cultural. Segundo Peiró (1990), uma e outra perspectiva se ocupam do fenômeno cultural, cuja conceituação inclui cinco elementos, a saber: (1) seus conteúdos; (2) a formação social que estabelece os limites sociais; (3) os processos de configuração, por meio dos quais se produz a aprendizagem de significados compartilhados; (4) os resultados ou o impacto social produzidos pelo fenômeno cultural; e (5) a dimensão histórica ou fenômenos de transmissão intergeracional encarregados de mantê-lo.

Ao abordar os conteúdos da cultura organizacional, Peiró (1990) distingue três níveis de abordagem do fenômeno cultural, detalhados a seguir: (1) nível observável referente aos produtos da cultura: considera aspectos como linguagem, rituais, sanções, normas, padrões de conduta, costumes, símbolos, artefatos, práticas laborais, clima organizacional, mitos, histórias, espaços físicos, mobiliário, decoração, vestuário e recompensas; (2) nível apreciativo e valorativo: possibilita justificar, dar razão e interpretar os produtos mencionados no nível observável. Considera valores, filosofia, ideologias, expectativas, atitudes, predisposições, conhecimento, perspectivas, prioridades e significados; (3) nível constituído de pressupostos fundadores e crenças básicas: explicaria a essência da cultura, fazendo referência ao nível mais profundo de suposições e crenças que compartilham os membros de uma organização, os quais definiriam inconscientemente, como uma interpretação básica, a visão que a organização tem de si mesma e de seu ambiente.

A formação social que estabelece e configura os limites sociais reside na identificação do sujeito da cultura. Para estabelecer a força e a solidez de uma cultura, assim como os limites da formação social que a suporta, Quijano (2000) propõe quatro variáveis: (1) dispersão: relacionada com a área que atinge grupos distintos, grupos hierárquicos, grupos funcionais, geográficos, dentre outros; (2) homogeneidade: percebida como consistência nas interpretações e significados compartilhados, em suas diferentes áreas; (3) estabilidade: que mostra durante quanto tempo a cultura tem sido eficaz e tem mantido a sua consistência; e (4) direção: que expressa a sua orientação para os objetivos da organização ou objetivos conflitantes.

Qualquer que seja o paradigma adotado para analisar e definir a cultura organizacional, e sejam quais forem os níveis exigidos de análise de seus conteúdos, o certo é que quando se fala de cultura organizacional, faz-se referência a produtos observáveis, a ideias e valores, ou a crenças, compartilhadas pelos membros de uma organização ou de um subgrupo organizacional. A pergunta cabível, no caso, seria: De que forma as pessoas chegam a compartilhar essas ideias, valores, comportamentos ou crenças?

Várias podem ser as respostas dadas a essa questão. Ao se considerar a perspectiva realista, seriam enfatizados processos de aprendizagem sociais baseados em sistemas de recompensas e reforços, ou em sistemas de processamento da informação (perspectiva horizontal). Perspectivas mais construtivistas explicariam a aprendizagem e a integração dos significados compartilhados por meio de dinâmicas de grupo, ou de sistemas de interação social (QUIJANO, 2000).

No primeiro caso, as pessoas, ao processar a informação necessária para resolver problemas organizacionais e realizar a tarefa, desenvolveriam sistemas de crenças coletivas e suposições implícitas sobre a forma apropriada de realizar transações de todo tipo; os critérios de êxito e a forma de consegui-lo; as expectativas aceitáveis da organização acerca dos trabalhadores e destes a respeito da organização; os objetivos perseguidos pela organização; o caráter e a legitimidade da autoridade nela reconhecida; e a forma de tomar decisões, promover os empregados, ou motivá-los, dentre outras.

Como suporte importante desse processo, o sistema de recompensas influencia o reforço e/ou eliminação de determinados valores e/ou crenças, configurando e estimulando comportamentos coerentes com a cultura do sistema.

No segundo caso, a interação dos membros de uma organização, suas relações interpessoais e suas reações emocionais configurariam a aquisição de significados compartilhados.

No que tange aos efeitos ou impactos da cultura, Quijano (2000) propõe três pontos de análise: (1) amplitude: determinada pela população sobre a qual incide e provoca impactos a cultura; (2) força: com que a cultura provoca impactos que afetam o comportamento; e (3) sentido: positivo ou negativo da cultura em relação ao alcance dos objetivos da organização.

Ao recorrer aos elementos próprios de toda cultura, Quijano (2000) assinala o seu caráter histórico, sua tradição de algo transmitido de uma geração a outras ao longo da existência de uma organização.

“A cultura, enquanto elemento de sustentação da sociedade e patrimônio dos sujeitos que a constituem, precisa ser preservada e transmitida exatamente porque não está incorporada ao patrimônio natural” (RIOS, 2007, p. 34).

As organizações precisam preservar e transmitir sua cultura, e os sistemas de educação corporativa desempenham a função de transmitir esse saber historicamente acumulado pela organização.

A partir do paradigma realista (positivista), a cultura é algo que as organizações apresentam, uma característica que se pode observar, uma variável que pode ser medida e

relacionada com outras, tais como o êxito na consecução dos objetivos, a satisfação de seus membros, os estilos de liderança ou seus sistemas de promoção.

Essa perspectiva tende a se concentrar no primeiro nível, e, às vezes, no segundo nível de conteúdos, conforme descrito nos elementos da cultura. Linguagem, rituais, padrões de conduta, costumes e outros produtos e manifestações observáveis da cultura, junto com as ideias, opiniões e/ou valores que orientam o comportamento da organização, são os conteúdos que trabalha.

Dessa forma, quem se situa nesse paradigma considera que a cultura pode ser gerida e alterada, ao menos parcialmente, por meio de adequadas técnicas de diagnóstico e intervenção.

Coerentemente com essa visão, aos gestores, como principais responsáveis pela gestão da organização, cabe utilizar os procedimentos e mecanismos de implantação e/ou mudança cultural na organização. Suas funções gerenciais incluem, basicamente, a criação e transformação da cultura organizacional, orientada para o atingimento dos objetivos organizacionais (QUIJANO, 2000).

Dentre esses mecanismos, destacam-se sistemas de recompensas e reforço; juízo de valores sobre aspectos que se considere importante potencializar ou suprimir; reações perante incidentes críticos; planejamento da formação e treinamento; implantação de critérios de recrutamento, seleção, promoção, sanções e desligamento (SCHEIN, 1988).

Segundo Quijano (2000), para a perspectiva construtivista, as organizações são construções sociais, constituídas de linguagem e de símbolos, e formadas por uma série de significados compartilhados, por meio da interação. Nessa perspectiva, as organizações não teriam culturas, mas seriam culturas.

Nesse contexto, a função do líder seria diferente daquela própria da perspectiva realista. O líder tenderia a um papel mais indireto. Estabeleceria as bases e provocaria as situações que possibilitassem a emergência e o desenvolvimento de processos sociais de alocação de significados. Ofereceria interpretações dos acontecimentos externos e internos, que sejam racionalmente aceitas e assumidas por todos. Empregaria como instrumentos a linguagem e a gestão de símbolos que propiciassem explicações e significados aos membros da organização (QUIJANO, 2000).

É fundamental o domínio dos conteúdos a serem propagados e das técnicas para articular esses conteúdos às características dos membros da organização e do contexto, mas esse saber perde sentido se não está vincado a uma vontade política que determine a intencionalidade do gesto educativo.



### 5.1.1.3 Sistema político

Processos de negociação e de poder<sup>(38)</sup>, jogos de coalizão, pressão das forças sociais relevantes do ambiente, interação de líderes com membros de grupos, enfoques globais e políticos são alguns dos elementos identificados por Peiró (1990) que intervêm nos processos de mudança cultural nas organizações. Esses elementos destacariam uma nova dimensão da vida organizacional – a dimensão política da organização.

Tradicionalmente, a organização é considerada um sistema, porém orientado a fins e objetivos, por meio de um conjunto de papéis diferenciados e de coordenação racional – perspectiva realista.

O poder relativo de uns grupos ou de umas pessoas sobre outras seria determinado por sua contribuição estratégica à concretização dos fins da organização.

Em toda a sociedade, as relações entre os membros estabelecem-se em função de um objetivo, que lhe é próprio, e a Política, longe de ser um fim em si, é uma técnica para a realização de valores proposta pela sociedade. Da mesma forma, o poder é um instrumento que só encontra a sua razão de ser no objetivo ou nos objetivos em função dos quais a sociedade é constituída (GILES, 1985, p. 1).

Contudo, nem sempre um conflito entre pessoas ou subsistemas dentro da organização é orientado para o alcance dos fins institucionais. Por vezes os conflitos ocorrem a partir de situações outras, que visam manter o poder e a influência de pessoas, grupos de pessoas ou subsistemas, e que não guardam relação com os objetivos organizacionais.

Segundo Peiró (1990, p. 76), a perspectiva construtivista considera

as insuficiências do paradigma racional e introduz uma nova concepção das organizações como formações sociais estruturadas por relações de poder. Neste novo marco, o poder já não é um elemento organizacional, mas o fenômeno básico que acaba configurando todos os demais que compõem a realidade organizacional.

Rios (2007, p. 40), por sua vez, tem a seguinte opinião:

Partindo da conceituação de poder como possibilidade de influência no comportamento de outros, vamos verificar como ele “acontece” numa instituição que tem como função específica essa influência, na medida em que se destina a ensinar, a convencer os sujeitos, transmitindo-lhes o saber necessário para direcionar sua inserção na sociedade. É preciso, portanto, refletir sobre os objetivos específicos da educação [corporativa], não só para a distinguirmos da prática política propriamente dita, mas para podermos ver claramente a presença da dimensão

---

<sup>(38)</sup> Poder é definido por vezes como uma relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade e lhe determina, malgrado seu, o comportamento. Mas, como o domínio sobre os homens não é geralmente fim em si mesmo, mas um meio para obter qualquer vantagem ou, mais exatamente, os efeitos desejados, como acontece com o domínio da natureza, a definição de poder como tipo de relação entre sujeitos tem de ser completada com a definição do poder como posse dos meios (entre os quais se contam como principais o domínio sobre os outros e sobre a natureza), que permitem alcançar justamente uma vantagem qualquer, ou os efeitos desejados. O poder político pertence à categoria do homem sobre outro homem e não do homem sobre a natureza (BOBBIO, 1986, p. 954-955).

política na prática educativa. Pois é com relação à sua intencionalidade que se evidencia nas práticas sociais sua dimensão política.

Quijano (2000) faz alusão a quatro contribuições de um perspectiva política das organizações: (1) salienta o caráter de construção social da organização, baseada em interesses diversos e suscetíveis de negociação, o que abre uma via para a superação construtiva dos conflitos; (2) a análise política possibilita explorar e colocar em causa o mito da racionalidade, ao perguntar de que maneira essas metas e objetivos são os mesmos objetivos da coligação dominante, e como a organização e sua cultura resultam num instrumento de legitimação de interesses, tanto internos como externos, nem sempre claros; (3) possibilita entender os conflitos, o jogo de interesses e as fontes de poder como os verdadeiros responsáveis pelas mudanças internas; e (4) possibilita reconhecer os membros das organizações como atores políticos, e as suas culturas e subculturas como modelos de significação política.

Se é verdade que, a cada momento, parece que se destaca, por força das características do contexto, um esforço ora no sentido da manutenção, ora no sentido da transformação, ainda assim a reflexão crítica nos mostrará que a contradição é inerente à [ambiência educacional], como a toda a realidade: ela mantém e transforma ao mesmo tempo (RIOS, 2007, p. 38-39).

Dessa forma, seria possível considerar as organizações sob a ideia construtiva da negociação e do compromisso, a partir da qual seja admissível examinar e reestruturar as relações entre indivíduo, organização e sociedade dentro de um marco plural, efetivo e não meramente de revestimento estético.

### 5.1.2 *A emergência da teoria crítica nos estudos organizacionais*

A teoria crítica surgiu nos estudos organizacionais no final da década de 1970 e início da seguinte, para clarificar os conflitos que ocorriam nas organizações. No campo da administração, surgiu como alternativa à decepção aos pressupostos modernistas que envolviam o controle, a racionalização e a dominação progressiva dos trabalhadores, consumidores e sociedade (ALVESSON; DEETZ, 1999).

A teoria crítica percebe as organizações e as teorias sociais enquanto subordinadas à razão instrumental, privilegiando os meios em detrimento dos fins.

Desde Taylor e Weber, a racionalização e a burocratização têm sido usadas como recursos, com sua lógica moderna e o raciocínio instrumental, tendo como objetivo um maior retorno sobre os investimentos dos acionistas.

No transcorrer da história, a sociedade gerou formas de manipulação e controle para que os setores dominantes mantivessem a ideologia dominante, levando a sociedade à conformação, à dominação social e à manutenção do *status quo*, disciplinando a população a aceitar as decisões, mesmo a contragosto, contanto que legítimas.

Na década de 1990, Morgan, G. (1996) ensina que ao longo da história a imagem das organizações esteve relacionada a práticas de dominação social de indivíduos ou grupos, a partir do momento em que proprietários e gestores impunham sua vontade sobre os interesses dos outros.

A teoria crítica não se apresenta *anti-management*, contudo percebe a administração, acadêmicos e profissionais de diversas áreas como ideólogos que servem aos interesses de setores dominantes da sociedade, muitas vezes sem se dar conta disso.

A teoria crítica apresenta como contribuição a possibilidade de enxergar além das aparências, a partir do exercício do raciocínio dialético e da complexidade analítica, incitadora de reflexões sobre os indivíduos, as organizações e a sociedade.

Motta (1986) relata que dentre as novas matrizes que apresentariam uma nova orientação ao pensamento organizacional brasileiro estariam as abordagens de Guerreiro Ramos e Maurício Tragtenberg.

Tragtenberg (1977) faz uma crítica à burocracia e ao poder burocrático, apoiando-se em teóricos como Hegel, Marx e Weber, a partir de uma análise histórico-crítica das formas de dominação burocráticas existentes no modelo de produção asiático, bem como na sociedade capitalista moderna.

Esse autor retrata como as teorias administrativas incorporaram um caráter ideológico, possibilitando que desavisados venham a interpretá-las como meras teorias explicativas da administração e da organização racional dos processos produtivos. Para ele, as teorias administrativas se constituíam como herdeiras do positivismo durkheimiano, e eram vistas como ideologias de harmonia, valendo-se de estratégias de manipulação e de imposição hierárquica, mas que no fundo não passavam de mecanismos do poder e da opressão de classe, enquanto ideologia e poder de dominação (TRAGTENBERG, 1977).

Tragtenberg (1980) também entende que as teorias participativas e de cogestão não passavam de estratégias de manipulação e controle, cuja linguagem psicologizante e sofisticada escondia seu verdadeiro objetivo: garantir a ordem e a paz social, estabelecendo-se, dessa forma, mais uma tentativa de obter a harmonia administrativa nas esferas privada e estatal.

Esse autor apontava que a relação entre a ideologia, o poder e a educação estava relacionada ao papel da instituição de ensino como meio disciplinador dos futuros profissionais da indústria e burocracia do Estado (TRAGTENBERG, 1980).

Ramos, G. (1984) entende que hodiernamente uma inquietação assola as organizações, refletindo nas teorias sobre elas formuladas. Para superar esse estado de confusão que envolve as organizações, far-se-ia necessário um novo modelo de homem, com um novo tipo de personalidade, ao qual denomina homem parentético.

Para tanto, relaciona três tipos (modelos) de homem. Essa tipologia traria relação com o tipo ideal de Weber (1992), sintetizando características próprias para cada um dos modelos de homem.

Esse autor afirma que na teoria administrativa atual, o modelo de homem operacional tem prevalecido sem questionamento. Esse modelo equivaleria ao *homo economicus*, predominante na teoria clássica; ao *homo sociologicus*, adotado no modelo acadêmico da sociologia; e ao *homo politicus*, frequente na ciência política. As características psicológicas básicas comuns a esses tipos induzem os estudiosos a se acomodar com o critério inerente ao sistema social industrial, e, dessa forma, buscar sua manutenção.

Esse modelo percebe o homem como um recurso a ser maximizado, no sentido de um produto físico mensurável. Apresenta as seguintes características: vale-se de “um método autoritário de alocação de recursos, no qual o trabalhador é visto como um ser passivo que deve ser programado por especialistas para atuar dentro da organização”; utiliza uma “concepção de treinamento como uma técnica destinada a ajustar o indivíduo aos imperativos da maximização da produção”; apresenta uma “visão de que o homem é calculista, motivado por recompensas materiais e econômicas e, enquanto trabalhador, um ser psicologicamente isolado e independente de outros indivíduos”; crê que “a administração e a teoria administrativa são imparciais, isentas ou neutras”; evidencia “uma indiferença sistemática às premissas éticas e de valor do ambiente externo”; demonstra “o ponto de vista de que questões de liberdade pessoal são estranhas ao design organizacional” (RAMOS, G., 1984, p. 3-4).

Como alternativa ao modelo do homem operacional, a Escola de Relações Humanas propôs um novo perfil de homem, diferente daquele concebido pela visão tradicionalista: a organização passou a ser vista como um sistema social aberto, influenciado pelo ambiente externo, incorporando os aspectos relacionados à motivação humana, bem como a importância dos valores, sentimentos e atitudes nos resultados. Surge o modelo do homem

reativo. Contudo, apesar de uma aparente preocupação dos humanistas com as pessoas, o objetivo principal continuava o mesmo: estimular comportamentos que reforçassem a racionalidade vigente, ou seja, ajustar os indivíduos aos contextos de trabalho, e não ao seu crescimento pessoal (RAMOS, G., 1984).

Dada a importância do sistema econômico dentro da estrutura social e dada a importância da organização empresarial dentro do sistema econômico, se não se quer alterar a sociedade, é fundamental que a ciência que estude as organizações seja fundada em paradigmas que não questionem a realidade e sim que a aceitem como algo imutável. O paradigma funcionalista desempenha perfeitamente esse papel (RIBEIRO, 2010a, p. 94).

Os modelos operacional e reativo continuam a influenciar amplamente os sistemas sociais e organizacionais (RAMOS, G., 1984).

Em relação à integração do indivíduo à organização, Ramos, G. (1984, p. 6) argumenta que há uma racionalidade substantiva, denominada razão noética, que não se adéqua ao comportamento administrativo. A razão noética “é um atributo intrínseco do indivíduo enquanto criatura de razão, e jamais pode ser entendida como dizendo respeito a qualquer administração”.

Esse autor esclarece o caráter duplo e fundante da racionalidade do homem enquanto ser racional: racionalidade instrumental e racionalidade noética.

E acrescenta:

A racionalidade noética não se relaciona sistematicamente com coordenação de meios e fins, do ponto de vista da eficiência. Ela deriva de imperativos imanentes à razão em si, entendida como uma faculdade específica do homem que impede a obediência cega a requisitos de eficiência (RAMOS, G., 1984, p. 6).

Dessa forma, Ramos, G. (1984) apresenta sua concepção de homem parentético, propondo um modelo que consiga transcender o homem operacional e reativo, trazendo à teoria administrativa a sofisticação conceitual necessária para enfrentar as questões e os problemas que ocasionem tensões entre as racionalidades noética e funcional.

Afirma que o homem parentético não pode deixar de participar da organização. Contudo, por procurar ser autônomo, ele não pode ser enquadrado na psicologia da conformidade, como o são os indivíduos que se comportam conforme os modelos operacional e reativo. O homem parentético possui uma postura crítica bem desenvolvida das premissas de valor vigentes no dia a dia (RAMOS, G., 1984).

Há uma distinção entre uma postura natural e uma postura crítica. A natural é a postura do homem adaptado, despreocupado com a racionalidade noética e preso ao

imediatismo. Já a postura crítica suspende ou coloca entre parênteses a crença no mundo comum, possibilitando que o indivíduo venha a obter um nível de reflexão conceitual e, assim, a liberdade (RAMOS, G., 1984).

O homem parentético não se esforçaria em excesso para ascender na organização, segundo padrões convencionais; ao contrário, prestaria mais atenção ao seu *eu* e se apressaria para encontrar significado para sua vida. Não aceitaria padrões de desempenho acriticamente, embora pudesse ser um grande empreendedor quando lhe fossem atribuídas atividades criativas. Não trabalharia apenas com o intento de fugir à apatia ou indiferença, porque a postura passiva contrariaria seu senso de autoestima e autonomia. Esforçar-se-ia para influenciar o ambiente, para retirar dele tanta satisfação quanto fosse possível (RAMOS, G., 1984).

O que provoca crises nas organizações atuais é o fato de que sua estrutura organizacional e forma de operação ainda admitem que as antigas carências continuem básicas, quando o homem contemporâneo acredita que pertencem a outra ordem, isto é, que estão associadas além do nível de simples sobrevivência.

Esse fato é agravado pela convivência de distintas gerações nas organizações (Baby Boomers, com nascimento entre 1946 e 1964; Geração X, nascidos entre 1965 e 1979; e Geração Y, nascidos a partir de 1980), criando o fenômeno da multigeração no ambiente de trabalho. Cada geração apresentaria suas características específicas e, conseqüentemente, prioridades e expectativas diferentes (LAB SSJ, 2010).

Vale exemplificar essa situação. Em pesquisa realizada com jovens de 18 a 24 anos, em 173 cidades de 23 Estados brasileiros, intitulada “Sonho Brasileiro”, 2,9 mil participantes responderam a perguntas como: Qual é o grande sonho dos jovens de hoje? O que eles querem da vida? O que esperam do futuro do país?

De acordo com essa pesquisa, o jovem não é individualista. Ele deseja melhorar e transformar seu hábitat. Quer realizar isso sem deixar de ganhar o seu próprio dinheiro, sem abrir mão de ter sua independência financeira, mas conciliando trabalho e transformação social, sustentando-se, mas transformando o mundo para melhor.

Essa pesquisa apontou que 77% dos jovens acreditam que seu bem-estar está relacionado com o bem-estar da comunidade em que convivem; 74% se disseram interessados em realizar algo pelo coletivo; 8% se consideram transformadores; e 76% creem que o Brasil está mudando para melhor (REDE GLOBO, 2011).

O discurso da sobrevivência das organizações já não é mais suficiente. É difícil motivar as pessoas, notadamente os mais jovens, por meio das práticas gerenciais tradicionais.

O desenvolvimento e a renovação organizacionais apresentariam mais sentido na medida em que simulassem uma tentativa de oportunizar para as pessoas um significado de verdadeira participação social.

## 5.2 Bancos de desenvolvimento

Segundo Aghion (1999, p. 83), “development banks are government-sponsored financial institutions concerned primarily with the provision of long-term capital to industry”<sup>(39)</sup>.

De acordo com a ONU (2006, p. 9),

national development banks can be defined as financial institutions set up to foster economic development, often taking into account objectives of social development and regional integration, mainly by providing long-term financing to, or facilitating the financing of, projects generating positive externalities<sup>(40)</sup>.

O processo de desenvolvimento envolve basicamente um processo de mudança social, apresentando características quantitativas e qualitativas: formação de capital, transformações tecnológicas e mudança nos padrões de comportamento social (HOLANDA, 1979).

Essas mudanças seriam operadas por dois agentes: a iniciativa privada e o governo, sendo os bancos de desenvolvimento caracterizados enquanto intermediários desses agentes, visando à promoção do desenvolvimento e à mudança social (HOLANDA, 1979).

Segundo Holanda (1979), as funções dos bancos de desenvolvimento enquanto agentes de mudança envolveriam: (1) intermediação financeira como agente captador de recursos estáveis e baratos; (2) incentivo à modernização administrativa e gerencial das organizações; (3) promoção das exportações, para melhoria dos mercados existentes e abertura de novos; (4) incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico; e (5) promoção de investimentos.

Para Sagasti (2002), as funções dos bancos de desenvolvimento envolveriam a mobilização de recursos financeiros de longo prazo, a assistência técnica e o desenvolvimento institucional e a provisão de bens públicos internacionais ou regionais.

Castro (2011, p. 93) argumenta que os fatores capazes de justificar o surgimento dos

---

<sup>(39)</sup> Bancos de desenvolvimento são instituições financeiras mantidas pelos governos, voltadas basicamente para a disponibilização de capital de longo prazo para a indústria (AGHION, 1999, p. 83).

<sup>(40)</sup> Bancos de desenvolvimento nacionais podem ser definidos como instituições financeiras criadas para promover o desenvolvimento econômico, muitas vezes tendo em conta objetivos de desenvolvimento social e integração regional, nomeadamente através do fornecimento de financiamento de longo prazo, ou facilitar o financiamento de projetos de geração de externalidades positivas (ONU, 2006, p. 9).

bancos de desenvolvimento englobariam:

a necessidade de complementar a poupança privada nacional, de promover a sua canalização para o investimento, de fomentar setores que geram economias externas (investimentos cujo lucro social é superior ao privado, caso dos setores de infraestrutura) e ainda de atuar em segmentos do mercado nos quais o investimento privado tende a ser mais escasso.

Os bancos de desenvolvimento são objeto da evolução de mecanismos que surgiram a partir da segunda metade do Século XX, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, objetivando a reconstrução das grandes economias devastadas pelo conflito entre Alemanha e Japão e para a promoção da industrialização e do desenvolvimento em nações da Ásia e da América Latina, sendo responsáveis pelo suprimento de elevadas quantias para projetos de implantação de indústrias pesadas e de infraestrutura, notadamente as ferrovias (PANIZA; YEYATI; MICCO, 2004).

A origem das instituições financeiras de desenvolvimento na América Latina remonta ao século XIX, quando surgem com nomes diversos, como bancos rurais, bancos, instituições de fomento, etc., com o objetivo de impulsionar a produção em vários setores econômicos. Seu uso foi disseminado após a primeira metade do século XX, por ocasião do modelo de desenvolvimento por substituição de importações – 1930-1980 (ALCAS, 2005).

Segundo Alcas (2005), foram criadas 36 instituições financeiras de desenvolvimento entre 1930 e 1940, 51 entre 1940 e 1950, e 45 entre 1950 e 1960, sendo a maioria na América Latina, segundo Castro (2011).

Na América Latina, as instituições financeiras de desenvolvimento desempenharam papel fundamental na modificação da estrutura produtiva, sobretudo nos países que se industrializaram, como Brasil, Argentina e México; e também atuaram no financiamento da infraestrutura econômica e no financiamento agrícola, servindo como instrumento de intervenção econômica dos Estados nacionais em suas respectivas estratégias durante a fase que se convencionou chamar de desenvolvimentista (ARAÚJO *et al*, 2011).

O papel mais ativo dos bancos de desenvolvimento na América Latina se constata pela manutenção de sua presença significativa, sua participação e contribuição no desenvolvimento econômico e social da região. De fato, em dezembro de 2009, os ativos de 107 instituições financeiras de desenvolvimento totalizaram US\$1,2 bilhão, refletindo um aumento de US\$313,1 milhões (34%) em relação a 2008. Enquanto isso, a carteira de crédito, excluindo os investimentos em empresas e em títulos de empresas – o que representa 56% dos ativos –, aumentou 92% em 2009 (ALIDE, 2010).

Essa expansão do nível de ativos reflete, segundo a Alide (2010), ações de



capitalização dos bancos públicos, canalizando os recursos de linhas de financiamento de organizações internacionais, bem como dos recursos aportados pelos Estados, balizados pelos planos de estímulo econômico.

Ao longo da história brasileira, os bancos de desenvolvimento serviram como mecanismos de promoção de desenvolvimento da atividade econômica. O crédito agrícola e industrial surgiu em 1937 no Banco do Brasil (BB), objetivando promover o setor. O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) foi criado em 1952 para atender ao setor de infraestrutura, sendo mais tarde o principal agente de fomento ao setor industrial, com o crédito de longo prazo. Em 1982 passou a ser chamado de Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Para promover o desenvolvimento regional, em 1942 foi criado o Banco de Crédito da Borracha, passando, posteriormente, a ser denominado Banco da Amazônia (Basa), e, em 1954, o Banco do Nordeste do Brasil (BNB). Em 1964 foi criado o Banco Nacional da Habitação (BNH) responsável pelo Sistema Financeiro de Habitação, incorporado pela Caixa Econômica Federal (CEF) em 1986 (COSTA NETO, 2004; SALVIANO JR., 2004; CINTRA, 2009).

O BB, o Basa e o BNB são, quanto à sua natureza jurídica, enquadrados como sociedades de economia mista, com participação majoritária do Estado brasileiro. A CEF é uma empresa pública do governo federal. O BB, o Basa, o BNB e a CEF são vinculados ao Ministério da Fazenda. O BNDES, quanto à sua natureza jurídica, enquadra-se como empresa pública, com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio, componente da administração federal indireta, e é vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

Contudo, essas instituições apresentam características de banco de desenvolvimento (COSTA NETO, 2004; SALVIANO JR., 2004; ALCAS, 2005; ALIDE, 2010; IPEA, 2010, 2011a; ARAÚJO; CINTRA, 2011; ARAÚJO *et al*, 2011; CASTRO, 2011), e em suas missões exibem expressões relacionadas ao desenvolvimento sustentável regional ou nacional.

Os bancos de desenvolvimento são instituições híbridas, já que têm a missão de promover o desenvolvimento, orientando-se pela geração de resultados sociais, bem como de apresentar solidez financeira, imprimindo rigor na concessão de crédito.

Silva, J. C. (1995) corrobora essa visão, ao afirmar que

[...] é relevante observar que o fato de buscar, paralelamente ao lucro financeiro, resultados sociais, não o credencia a atuar de forma ineficaz e com desperdícios. Pelo contrário, muito mais eficiente deverá ser, dado que limitado a sua área de atuação e adstrito a uma linha operacional que tem por ênfase o desenvolvimento e o bem-estar social, deve ser capaz de apresentar resultados satisfatórios, competindo em um mercado em que os bancos privados atuam livremente (SILVA, J. C., 1995,

p. 30).

De acordo com Castro (2011, p. 93), para que desempenhem suas funções satisfatoriamente, os bancos de desenvolvimento precisam observar a necessidade de:

[...] se guiar pelos princípios da complementaridade e da transparência, em sua atuação em um ambiente de mercado. Transparência de forma a evitar seu uso político e impor a eles a mesma eficiência exigida de bancos comerciais. [...] Complementaridade para que corrijam as falhas de mercado, como a escassez de financiamento de longo prazo, especialmente para projetos de infraestrutura, e segmentação do mercado, que exclui do acesso ao crédito as micro, pequenas e médias empresas e agricultores e atividades de risco.

Na década de 1990, o sistema bancário brasileiro passou por grandes mudanças. Sob a égide do modelo neoliberal na gestão FHC, o BNDES conduziu o desmonte do Estado nacional-desenvolvimentista, tendo à frente o programa de privatização das empresas estatais, enquanto o Banco Central dirigiu a privatização dos bancos estaduais. Como consequência, diminuiu a quantidade de instituições financeiras, abrindo-se o mercado para a entrada de bancos estrangeiros, cuja participação no total de ativos do setor ampliou-se de 7,2% em 1994, para 29,9% em 2001. Em dezembro de 2008, essa participação caiu para 21,2%.

Dessa forma, observou-se um declínio das operações de crédito e um esvaziamento das funções de fomento ao desenvolvimento (IPEA, 2010).

Outra consequência envolveu a reestruturação de bancos de desenvolvimento, como o BB, o BASA, o BNB e a CEF, que passaram por um processo de esvaziamento, principalmente mediante redução de investimentos e diminuição de suas estruturas (ARAÚJO; CINTRA, 2011).

Nos governos Lula e Dilma Rousseff, a implementação de políticas relacionadas com as reformas sociais, a retomada da defesa dos interesses nacionais e a aplicação em projetos de infraestrutura contribuiu para uma revitalização desses bancos estatais, mediante acréscimo de investimentos e fortalecimento de suas estruturas (IPEA, 2010).

A descrição das instituições financeiras de desenvolvimento objeto desta tese será demonstrada por ocasião da explicitação da pesquisa de campo.

Os bancos de desenvolvimento brasileiros vêm atuando em cinco grandes vertentes: (1) promoção do desenvolvimento econômico, por meio da oferta de créditos para setores e modalidades em que a banca privada não demonstra interesse em operar, devido ao maior risco e à menor rentabilidade – como habitação popular, infraestrutura urbana, exportações e rural – e/ou maiores prazos de maturação e maiores volumes – como inovação tecnológica, matriz energética, de transporte e de telecomunicações; (2) estímulo ao desenvolvimento regional, por razões análogas; (3) expansão da liquidez em momento de reversão do estado de

confiança, caracterizando ação anticíclica; (4) coordenação dos projetos de investimento, reduzindo os riscos de empreendimentos estratégicos; e (5) promoção da inclusão bancária (IPEA, 2010; ARAÚJO; CINTRA, 2011).

O papel desempenhado pelos bancos de desenvolvimento apresenta uma relação direta com a gestão de fundos de ordem parafiscal, que passaram a ser suas principais fontes de recursos. O BB gerencia o Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste (FCO); o BNB administra o Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE); o Basa gerencia o Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FNO); o BNDES administra o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); e a Caixa Econômica gere o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) (IPEA, 2010; ARAÚJO; CINTRA, 2011).

No período 2005-2009, foram investidos pelo governo federal e suas estatais R\$ 299,8 bilhões, sendo que pouco mais de 70% desse montante se destinaram a infraestrutura (IPEA, 2010).

Nesse contexto, a infraestrutura e a indústria – máquinas e equipamentos – são financiadas na maior parte pelo BNDES (60% das operações no Brasil), ainda que BB, CEF, BNB e Basa igualmente disponham de linhas de crédito para esses setores. O BB aparece como o principal financiador do crédito rural no país e como banco regional, enquanto administrador do FCO, enquanto a CEF lidera na oferta do crédito imobiliário, alcançando uma participação de 71,3% do total do segmento em dezembro de 2012 (CEF, 2013). Já o BNB e o Basa atuam como as principais instituições de fomento regional para o Nordeste e o Norte, respectivamente (ARAÚJO; CINTRA, 2011; IPEA, 2011a).

O governo federal passou a utilizar seus bancos públicos para viabilizar a ampliação do crédito, estimulando um ciclo de investimentos – no início da década de 2000 os bancos públicos ofertavam pouco mais de 25% do crédito total da economia, aumentando para 47% em abril de 2011 –, e, dessa forma, mantendo em patamares elevados os níveis de atividade e de emprego (IPEA, 2011a).

A atuação dos bancos públicos federais surge como solução adequada para problemas de natureza estrutural da economia brasileira [...]. Ademais, a crise financeira mostrou que os bancos públicos podem e devem contribuir para suavizar movimentos recessivos do ciclo econômico, em atuação nitidamente conjuntural. Neste particular, é curioso notar que a atuação dos bancos públicos tende a suprir lacunas deixadas pelos bancos privados, nacionais e estrangeiros, cuja aversão ao risco desencadeou contração abrupta do crédito. Os bancos públicos, com função de preferência pela liquidez diferente dos seus congêneres privados, contribuíram para mitigar os efeitos da crise pelo canal do crédito (ARAÚJO; CINTRA, 2011, p. 50).

A ampliação dos serviços bancários (inclusão bancária) tem ocorrido simultaneamente ao crescimento do crédito, significando a melhoria das condições sociais e econômicas dos

indivíduos e da sociedade. Tal fato pode ser evidenciado de forma mais efetiva a partir da concessão de crédito (microcrédito) a pessoas de baixa renda, microempreendedores e pequenos produtores urbanos e rurais, pertencentes, na sua maioria, ao setor informal. O BNB é a maior instituição em microcrédito, alcançando uma participação de 51,2% do total de recursos aplicados nesse segmento (IPEA, 2010).

### 5.2.1 *Estruturação das unidades de treinamento e desenvolvimento*

Nas organizações que fazem parte do presente estudo, percebe-se, a partir da análise documental e de depoimentos, que o processo de educação se confunde com a própria trajetória histórica e estratégica de atuação das próprias organizações analisadas, e que desde a época de sua fundação, apresentam tradição na formação e desenvolvimento dos empregados, procurando proporcionar a suas equipes um nível de conhecimento à altura de sua missão social.

Conscientes de que o investimento em conhecimento seria indispensável para o cumprimento de suas missões desenvolvimentistas, desde o início de suas atividades essas organizações criaram estruturas próprias de treinamento, responsáveis pela formação e desenvolvimento de seus quadros.

Os bancos de desenvolvimento brasileiros, notadamente aqueles objeto da pesquisa de campo, dedicam atenção especial à seleção e preparação dos seus servidores, seja com a oferta de treinamentos internos e externos de curta, média e longa duração, seja com o patrocínio de cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Desde a década de 1950 há registros dessa preocupação com a seleção e preparação de funcionários, bem como com a estruturação das atividades de treinamento (HOLANDA, 1979).

Na década de 1970, devido à expansão dos bancos de desenvolvimento e ao aumento da complexidade dos processos internos, houve uma intensificação dos programas de treinamento, incluindo o fortalecimento das estruturas organizacionais (aumento do quadro de empregados) e a ampliação do suporte ao ensino e criação de infraestruturas específicas para a função de treinamento e desenvolvimento – os então denominados centros de treinamento.

Silva, J. C. (1995) procurou averiguar de que forma as funções de recursos humanos, dentre elas a de treinamento e desenvolvimento, vinham sendo desempenhadas em bancos públicos e privados.

A partir da década de 1980, agora com uma melhor estruturação do setor de

treinamento, tem início a oferta do treinamento a distância, possibilitando a uma grande quantidade de servidores a participação em programas de treinamento no próprio local de trabalho, diferentemente da única opção até então existente, que era o treinamento presencial. Nessa época, a partir da inscrição do servidor, o material didático era encaminhado para a sua unidade de trabalho (RUMBLE, 2003).

A pesquisa de Silva, J. C. (1995) apontou que os núcleos de treinamento dos bancos públicos contavam com adequadas instalações, completo instrumental e equipes de monitores para o exercício da função de treinamento e desenvolvimento. Elaboravam seu programa de treinamento com periodicidade anual, submetendo-o à aprovação da diretoria da organização. Utilizavam várias modalidades de treinamento (presencial, em serviço, a distância), direcionadas para públicos diversos – funcionários recém-admitidos, técnicos e gestores.

Com o surgimento dos microcomputadores e sua massificação a partir da década de 2000, bem como com as inovações em *softwares*, com as plataformas em *web*, a partir da expansão da *internet*, a modalidade de treinamento a distância ganhou um novo sentido, já que possibilitou as adesões a qualquer momento, com acesso virtual aos conteúdos, bem como viabilizou uma nova forma de atuação dos instrutores, sendo possível interagir com os participantes, acompanhando-os de forma mais próxima e regular.

Nessa mesma época, o segmento de educação corporativa vê o florescimento de organizações especializadas em desenvolvimento de soluções educacionais que venham a atender não apenas às necessidades de formação da modalidade presencial, mas, também, a distância, surgindo os treinamentos atendidos por instituições parceiras, via *internet*.

A partir da segunda metade da década de 2000, os segmentos de educação corporativa ganham um caráter mais estratégico, oportunidade em que seus modelos de gestão são revistos, ganhando corpo o fenômeno das universidades corporativas (EBOLI, 2004).

Considerando-se o exposto, indaga-se se os bancos de desenvolvimento incluem em seu planejamento estratégico estratégias de desenvolvimento sustentável, com as respectivas metas e indicadores, e se estas são consideradas enquanto orientação estratégica aos sistemas de educação corporativa?

O grande desafio consiste em deslocar o eixo da lógica dos meios a serviço da acumulação, para uma lógica dos fins em função do bem-estar social, da possibilidade de uso da liberdade e da cooperação, estabelecendo-se novas prioridades para a ação política em função de uma nova concepção do desenvolvimento, posta ao alcance de todos e apropriada à preservação do equilíbrio ecológico.

### 5.3 Síntese do capítulo

Neste capítulo foi apresentada uma breve descrição dos aspectos epistemológicos e teóricos dos estudos organizacionais, assim como de sua relação com os bancos de desenvolvimento.

Apesar das diferentes abordagens para o conceito de organização, foram identificadas cinco características essenciais a toda organização: composição da organização: indivíduos e grupos inter-relacionados; orientação: em direção a metas e objetivos; meios: diferenciação de funções e coordenação racional intencionada; continuidade ao longo do tempo; e relação com o ambiente.

Os estudos organizacionais podem ser explicados a partir de várias abordagens. Contudo, adotaram-se as correntes sistêmica e crítica, devido a sua maior proximidade com este estudo. O sistema de educação corporativa foi considerado enquanto subsistema do segmento que trata dos recursos humanos nas organizações. A unidade de educação corporativa englobaria um conjunto de políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos de educação corporativa, objetivando orientar as pessoas em sua relação no ambiente de trabalho. A abordagem da teoria crítica possibilitou algumas reflexões sobre as organizações, os indivíduos e a sociedade.

Na sequência, foram apresentados aspectos conceituais, históricos e da atuação dos bancos de desenvolvimento na América Latina e no Brasil, demonstrando sua importância enquanto braços executores das políticas públicas para o desenvolvimento. Demonstrou-se, também, o caráter híbrido dessas instituições financeiras: de um lado, por oferecer particularidades de promotor do desenvolvimento, e, como tal, responsabilizar-se pela geração de resultados sociais; de outro lado, por proporcionar solidez financeira.

Por fim, foi possível perceber-se a tradição na formação e desenvolvimento dos servidores nas organizações objeto do presente estudo, confundindo-se a estruturação da área de treinamento e desenvolvimento com a trajetória histórica e estratégica de atuação dessas instituições.

Com o crescente investimento em formação e desenvolvimento, a autoavaliação institucional possibilita apontar os pontos fortes e as necessidades de melhoria do sistema de educação corporativa, bem como dispor de informações para subsidiar decisões, propiciando analisar sua contribuição para o alcance das expectativas organizacionais e dos *stakeholders* envolvidos no processo de educação corporativa. Este assunto será objeto de análise do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 6 – CATEGORIA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM SISTEMAS DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

### **6.1 Perspectivas epistemológicas da avaliação institucional em educação**

### **6.2 Avaliação educacional: considerações terminológicas e conceituais**

### **6.3 Avaliação institucional dos sistemas de educação corporativa na perspectiva das organizações**

### **6.4 Avaliação institucional na educação superior**

#### **6.4.1 *Modelo de avaliação dos sistemas educacionais da OECD***

#### **6.4.2 *Modelo de autoavaliação institucional do Sinaes***

### **6.5 Modelos de avaliação organizacional**

#### **6.5.1 *Modelo Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (MBNQA)***

#### **6.5.2 *Modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM)***

#### **6.5.3 *Instrumentos para avaliação da gestão pública brasileira***

##### **6.5.3.1 *Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP)***

##### **6.5.3.2 *Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GesPública)***

### **6.6 Confrontação dos modelos avaliativos nas perspectivas das categorias educação, desenvolvimento e avaliação**

### **6.7 Proposição de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros**

#### **6.7.1 *Configuração da proposta de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros***

#### **6.7.2 *Descrição da proposição do modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros***

##### **6.7.2.1 *Instrumento de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros***

##### **6.7.2.2 *Dimensões e fatores propostos para o modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros***

###### **6.7.2.2.1 *Dimensão liderança***

###### **6.7.2.2.2 *Dimensão estratégias e planos***

###### **6.7.2.2.3 *Dimensão usuários***

###### **6.7.2.2.4 *Dimensão sociedade***

###### **6.7.2.2.5 *Dimensão informações e conhecimento***

6.7.2.2.6 Dimensão pessoas

6.7.2.2.7 Dimensão recursos

6.7.2.2.8 Dimensão processos

6.7.2.2.9 Dimensão resultados

**6.8 Síntese do capítulo**

“É preciso refletir para medir, e não medir  
para refletir.”  
(Gaston Bachelard)



## **6 CATEGORIA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM SISTEMAS DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Neste capítulo são apresentados aspectos epistemológicos e teóricos da avaliação institucional na perspectiva da educação superior e das organizações, com a descrição e análise de alguns modelos de autoavaliação institucional, sendo ao final proposto modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

### **6.1 Perspectivas epistemológicas da avaliação institucional em educação**

A educação é um fenômeno complexo, seja na dimensão técnica, seja na científica, mas, sobretudo, na dimensão humana. São inúmeros os interesses e valores em debate na sociedade. A educação vai além do ensino, e a avaliação é muito mais do que controle ou verificação. Avaliação pode ser entendida como uma atitude filosófica que institui metodologias para atender a determinados fins e objetivos de forma integrada (DIAS SOBRINHO, 2003).

O ato de avaliar reflete a concepção do conhecimento de quem avalia. Ao estabelecer a pergunta ou sugerir o problema, o avaliador já optou, ao mesmo tempo, por uma maneira de resolvê-lo, o que provoca um modo de perceber e interpretar o conhecimento. Todavia, ocorre que essas etapas costumam acontecer de uma forma tão automática, que muitos avaliadores não levam em conta as bases epistemológicas em que se fundamenta a avaliação (MÉNDEZ, 2002).

A noção de obstáculo epistemológico pode ser observada no desenvolvimento histórico do conhecimento científico e na prática da educação. Em ambos os casos, essa observação se vê dificultada pela necessidade de se exercer um juízo epistemologicamente normativo: julgar a eficácia do pensamento (BACHELARD, 1996).

A avaliação não pode ser entendida como um ato neutro e universal. Não se avalia tecnicamente uma instituição educacional sem que sobrevenha um pressuposto político e filosófico sobre concepções de mundo e de sociedade (LEITE, 2005).

Assim, ao tratar de “valores, de custos, de validade, de apreciação e análise, de quantificação e qualificação de objetos [...], a avaliação [...] se transforma em um tema político. Um tema que realiza a equação educação como um ato político e o político como um ato educativo” (LEITE, 2005, p. 17).

O que é peculiar à educação [...] é o desenvolvimento de sistemas complexos e sistematizados de avaliação, e o uso regular de seus resultados para diversos fins. A forma que estes sistemas assumem, e o papel que eles desempenham, dependem de muitos fatores, que variam de uma época a outra, e de uma a outra sociedade: suas tradições culturais e intelectuais, seu regime político-institucional, e os diferentes papéis que a sociedade atribui e espera da educação, em seus diversos níveis (SCHWARTZMAN, 2005, p. 15).

[...] as avaliações emergem em determinadas condições e cumprem seus papéis num quadro razoavelmente estruturado de valores que, de um lado, oferecem sustentação e consistência relativas. Por outro lado, essas avaliações desempenham também funções de reforço e reafirmação de determinadas concepções e de denegação de outras (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 149).

Os sistemas de educação corporativa precisam saber, de forma sistemática e integrada, quais são os valores dominantes nas suas práticas educacionais e administrativas, exercendo continuamente os seus julgamentos de valor acerca da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto dos atores envolvidos no processo avaliativo.

Avaliar é necessário; mas, que avaliação? Da mesma forma que as categorias *educação* e *desenvolvimento*, a categoria *avaliação institucional* em educação também se assenta sobre um arcabouço político-filosófico que orbita entre polos opostos e complementares: controle e transformação e aperfeiçoamento (FERNANDES, M. E. A., 2001); controle (função econômica) e educativa (função social) (DIAS SOBRINHO, 2002); regulação e emancipação (SANTOS, B. S.; 2005b); liberal (LEITE, 2005) e fenomenológico conscientizado (emancipatório e participativo) (LEITE, 2005).

Segundo Fernandes, M. E. A. (2001), dentre as abordagens de pensamento sobre avaliação institucional em educação, a mais difundida e utilizada é a avaliação para controle ou meritocrática. Apresenta as seguintes características: relacionada à mensuração de desempenhos e resultados; e usada para hierarquizar, classificar ou ranquear instituições, estimulando a competição entre elas. Já a corrente de pensamento *transformação e aperfeiçoamento* objetiva a formulação de ações para transformação e aperfeiçoamento da instituição e do sistema educacional, sendo considerada um instrumento para a melhoria, apresentando uma natureza reflexiva e construtiva.

Dias Sobrinho (2002) distingue a universidade entre controle e educativa, sendo a primeira direcionada para atender aos interesses de mercado, e a segunda voltada para o interesse social. O Quadro 13 apresenta as principais características desse enfoque.

Quadro 13 – Distinção entre universidade para o mercado e universidade para a sociedade

<b>Universidade para o Mercado</b>	<b>Universidade para a Sociedade</b>
<b>Função econômica Avaliação como controle</b>	<b>Função social Avaliação educativa</b>
Eficiência, lucro, produtividade, competitividade, operacionalidade, racionalidade instrumental, ética subjetivista, sucesso individual	Relevância social, equidade, pertinência, democracia, cidadania, solidariedade, ética social, desenvolvimento da sociedade
Ênfase em resultados e produtos específicos, segundo a lógica competitiva	Ênfase em processos globais, segundo a lógica dos interesses da sociedade
Controlar a qualidade como quantidade de produtos e aumentar a competitividade, segundo a lógica do mercado e do sucesso individual. Informar o mercado (clientes) e a administração central (para fins de regulação e fiscalização)	Melhorar/construir a educação cooperativamente, segundo a lógica da qualidade social e do sentido público. Informação pública com finalidade de formar melhor, consolidar a instituição, melhorar a função social

Fonte: Adaptado de Dias Sobrinho (2002).

A lógica da avaliação como controle (mercado) procura atender aos interesses dos setores dominantes, privilegiando o lucro, a produtividade, a excelência, a eficiência. A lógica da avaliação educativa (sociedade) é orientada por princípios éticos: a democracia, a felicidade, o bem-estar mais amplo, a cooperação (DIAS SOBRINHO, 2002).

Santos, B. S. (2005b) diferencia a avaliação em dois tipos: regulação e emancipação. A avaliação, enquanto regulação, direcionada ao controle, distancia-se da avaliação que tende à emancipação, considerando as visões ontológicas, axiológicas e epistemológicas que estão em permanente tensão modernidade.

A avaliação na perspectiva da regulação se insere na matriz positivista, representada pelo controle, enquanto a avaliação emancipatória se insere na matriz crítico-dialética e pressupõe transformação da realidade. “O controle como ciência do homogêneo aparece como antinomia da avaliação, baseado no reconhecimento das diferenças, do heterogêneo” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 325).

As avaliações podem ser emancipatórias à medida que atenderem à autonomização de sujeitos e de instituições (SAUL, 1988).

Leite (2005) classifica a avaliação institucional em dois enfoques: liberal e fenomenológico conscientizado (emancipatório e participativo). O enfoque liberal apresenta uma epistemologia objetiva, com conhecimento explicitado e uma ética subjetiva que não é claramente percebida. As avaliações se orientam pelos princípios do liberalismo, uma filosofia política que justifica a sociedade de mercado e as opções ou escolhas individuais. O princípio da utilidade direciona a ação desse enfoque, compartilhando uma visão competitiva e individualista.

O enfoque fenomenológico conscientizado (emancipatório e participativo) apresenta uma epistemologia subjetivista, com conhecimento tácito e uma ética objetiva, claramente percebida. As avaliações se orientam por uma abordagem fenomenológica e praxeológica, ou seja, “busca aprender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição; pretende iluminar o caminho da transformação” (SAUL, 1988, p. 64).

Caracteriza-se por uma comunidade capaz de resolver suas questões e conflitos por meio de uma política de participação, de autocrítica e de autolegislação. Uma comunidade capaz de transformar indivíduos privados em cidadãos livres e interesses privados em bens públicos ou comuns, por meio da participação (LEITE, 2005).

As abordagens epistemológicas, que proporcionam fundamento às práticas educacionais, apresentaram um longo percurso para seu estabelecimento, deixando seus sinais na educação (GAMBOA, 1989, p. 103-104):

Nas abordagens empírico-analíticas [...] a educação diz respeito ao treinamento por meio de estímulos, reforços e processos que visam ao desenvolvimento de suas aptidões, habilidades ou potencialidades, a aprendizagem de papéis de normas sociais e padrões de comportamento, etc. [...] Nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas [...] educar é desenvolver e possibilitar o projeto humano, criando as condições para que o homem consiga ser mais; é relação dialógica entre o educador e o educando; é passar das percepções ingênuas e aparentes da realidade às percepções críticas e desveladoras do mundo, é conscientizar [...] Na abordagem dialética [...] a educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

O Quadro 14 apresenta um esforço de integração multirreferencial e síntese das principais características das categorias educação, desenvolvimento e avaliação institucional, que orbitam entre os enfoques de regulação e emancipação.

Quadro 14 – Principais características das categorias educação, desenvolvimento e avaliação institucional para os enfoques de regulação e emancipação

<b>ENFOQUE</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>ENFOQUE</b>
<b>REGULAÇÃO</b>		<b>EMANCIPAÇÃO</b>
<b>MERCADO</b>		<b>SOCIEDADE</b>
Controle	<b>Concepção político-filosófica</b>	Progressista/Emancipação
Econômica	<b>Função</b>	Relevância social
Ênfase no produto		Ênfase em processos globais
Utilidade	<b>Visão</b>	Qualidade social e do sentido público
Racionalidade instrumental		Desenvolvimento sustentável da sociedade
Sucesso individual		Solidariedade e compromisso
Regulação e fiscalização pelo mercado (clientes) e administração central	<b>Principais destinatários</b>	Sociedade/Informação pública para formar melhor, consolidar a instituição, melhorar a função social
Lucro	<b>Resultado</b>	Equidade
Eficiência, produtividade e aumento da competitividade		Pertinência
Controle	<b>Avaliação</b>	Emancipatória
Classificatória		Melhorar/construir a educação cooperativamente
		Consolidar a instituição, melhorar a função social
Subjetivista	<b>Ética</b>	Objetivista
Menos democrática	<b>Democracia</b>	Mais democrática

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando-se o Quadro 14, percebe-se que em um enfoque há a predominância do controle, da regulação, associada à hierarquização, à determinação de limites e a uma lógica de mercado, com uma perspectiva instrumental e pragmática; no outro enfoque, há a prevalência da emancipação, com uma lógica progressista, envolvendo uma perspectiva reflexiva e transformadora.

O enfoque de regulação apresenta uma função econômica e de resultados, enquanto a abordagem emancipatória privilegia os interesses da sociedade.

Na visão de controle, os destinatários principais seriam os gestores e acionistas; já a visão emancipatória envolveria a consolidação da própria instituição e uma resposta à sociedade.

Enquanto a perspectiva de controle valoriza a competitividade, a produtividade, o sucesso individual e o lucro, a perspectiva emancipatória valoriza o compromisso, a solidariedade, a equidade, a autonomia de sujeitos e instituições e o desenvolvimento sustentável da sociedade.

A avaliação institucional levanta questões filosóficas, éticas e políticas acerca dos

sistemas de educação corporativa: Qual o sentido ou qual o valor social do que é produzido e que seleciona para transmissão? Que tipo de sociedade está sendo projetado? Quais os seus principais compromissos?

## 6.2 Avaliação educacional: considerações terminológicas e conceituais

Quando realizada na perspectiva dialógica e emancipadora, a avaliação de sistemas de educação corporativa pode contemplar a maioria dos problemas que envolvem tais sistemas.

Por dialógico, entende-se a inserção de uma ação pedagógica no contexto sociocultural do educando, sob uma ótica democrática. A avaliação dialógica implica estabelecer o diálogo com as circunstâncias socioculturais nas quais se dá a prática educativa, assim como, ao mesmo tempo, implica olhar para o sujeito da avaliação e suas condições pessoais (FREIRE, 1970).

A avaliação compõe o processo de formulação estratégica e o projeto organizacional, fornecendo subsídios a esse processo, de modo a contribuir para melhorar o processo decisório, bem como para correção de problemas nas organizações, sejam elas educacionais ou de outra categoria.

Para sua aplicação, faz-se necessário conhecer previamente o objeto a ser avaliado. O direcionamento a ser seguido na avaliação apresenta relação com a abordagem epistemológica, a qual define as estratégias, os métodos e as técnicas avaliativas (MÉNDEZ, 2002).

Uma avaliação recorrente propicia uma avaliação histórica em relação a um espírito que deveria ser. É um olhar para trás, buscando retificações (melhorias) para momentos posteriores (BACHELARD, 1996, 2000).

O ato de avaliar, por sua constituição, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação, visto que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à reorientação do processo avaliativo, à melhoria do ciclo de vida. Desse modo, por si, é um ato amoroso, que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é), acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para possibilitar que cada coisa seja o que é. E, por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la (LUCKESI, 2005, p. 180).

Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 356-357), avaliar

[...] não é buscar uma via mediana que unifique os contrários [...] O projeto de uma avaliação complexa aceita as oposições e a negociação. [...] Avaliar é regular, e regular é articular [...] É assumir os problemas problematizando-os, é transformar as contradições em paradoxos férteis ou em sínteses interrogativas.

Há várias interpretações para o conceito de avaliação. O Quadro 15 apresenta alguns dos conceitos ou expressões relacionados a avaliação.

Quadro 15 – Conceitos ou expressões presentes nas definições de avaliação

<b>Autoria</b>	<b>Conceitos ou Expressões em Avaliação</b>
Hamblin (1978, p. 21)	Dar valor; valoração; determinar o valor
Lima (2005, p. 59)	Grau de importância; julgamento de valor
Vianna (2000)	Medida; julgamento de valor; coleta de informações; congruência da intencionalidade
Luckesi (2005, p. 33)	Julgamento de valor; tomada de decisão; critérios; diagnóstico
Hadji (2001, p. 129)	Medir o real e o desejado
Popham (1977, p. 11-12)	Julgamento de valor; tomada de decisão
Rabelo, E. H. (1998, p. 69)	Julgamento de valor; tomada de decisão
Bonniol e Vial (2001, p. 356-357)	Articulação; problematização; questionamento
Hoffmann (1991)	Reflexão sobre a ação
Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 9)	Processo sistemático; coleta de informações; julgamento de valor
Cohen e Franco (1993)	Comparação de um resultado a um padrão, critério

Fonte: Marinelli (2007, p. 47).

Analisando-se o Quadro 15, percebe-se que os conceitos ou expressões relacionados ao juízo de valor para subsidiar decisões apresentam-se como elementos comuns no processo de avaliação.

O juízo de valor estaria associado a um padrão esperado de resposta e a critérios<sup>(41)</sup> situados de forma consciente ou inconsciente pelo avaliador.

Importante aspecto na avaliação está relacionado com a escolha ou determinação de critérios de julgamento. Dentre esses critérios, destacam-se a competência, a qualidade, a produtividade, a eficiência, a eficácia, a relação custo/benefício e o retorno sobre o investimento. Há critérios de natureza quantitativa e de natureza qualitativa.

O ato de comparar dados de desempenho com um critério (determinado por preferências pessoais) é fundamental na aplicação de avaliação, haja vista que não se obtém avaliação educacional apenas pela enumeração de resultados de dada situação educacional (POPHAM, 1977).

<sup>(41)</sup> Critério “é uma regra para decidir o que é verdadeiro ou falso; o que se deve fazer ou não” (ABBAGNANO, 2003, p. 223). “É um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa” (LIMA, 2005, p. 65). Esse autor distingue a importância de se trabalhar com critérios que se traduzem em indicadores mistos (quantitativos e qualitativos).

Há critérios gerais que evidenciam os fundamentos essenciais para avaliar: (1) relevância – diz respeito à importância, à pertinência das variáveis, indicadores e/ou dimensões avaliadas; (2) utilidade – a avaliação deve ser útil para os atores do processo; (3) viabilidade – está relacionada com a possibilidade de aplicação da avaliação; (4) exatidão – evidencia a condução correta e o uso de instrumentos confiáveis, alinhados com a informação que se pretende obter, garantindo um processo claro de comunicação entre os envolvidos; e (5) ética – relaciona-se ao fato de não ferir valores, justificado com a necessária transparência e com o devido respeito aos atores do processo avaliativo (SANDER, 1995; LIMA, 2005).

O Quadro 16 apresenta uma classificação quanto às formas de avaliação educacional.

Quadro 16 – Principais tipos de avaliação educacional

<b>Forma</b>	<b>Tipo</b>	
Regularidade	Contínua	Pontual
Avaliador	Interna	Externa
Explicitade	Implícita	Explícita
Comparação	Normativa	Criterial
Modalidade	Diagnóstica	Somativa
	Formativa	

Fonte: Adaptado de Rabelo, E. H. (1998).

Quanto à regularidade, a avaliação classifica-se em contínua ou pontual. A avaliação contínua ocorre durante o processo, incidindo de forma regular, não se esperando chegar ao final do processo para ser aplicada. Já a avaliação pontual ocorre ao final do processo, ou em algum outro momento pontual.

Do ponto de vista cronológico, o processo de avaliação seria composto de cinco etapas: antes, início, durante, final e após o processo avaliativo (LIMA, 2005).

Quanto ao avaliador, a avaliação pode ser interna ou externa. A avaliação é interna quando aplicada por avaliador da própria instituição, sendo externa quando aplicada por avaliador não integrante de seus quadros. Ambas podem ser contínuas ou pontuais.

Quanto à explicitade, a avaliação classifica-se em implícita ou explícita. A avaliação é explícita quando a sua aplicação está clara e bem definida para os atores envolvidos no processo de avaliação. E é implícita quando, pelo contrário, os sujeitos se submetem a avaliação sem perceber que são avaliados.

Quanto à comparação, pode ser normativa ou criterial. A avaliação normativa compara resultados com os de instituições similares. Já a criterial compara resultados em relação a um dado objetivo predeterminado.

Quanto à modalidade, classifica-se em: (1) diagnóstica – identificando a situação do



sistema de educação corporativa e possíveis caminhos para a melhoria (PINEDA, 2002; LUCKESI, 2005); (2) formativa – acompanhando a execução dos planos de ação, problemas e soluções no percurso do processo (GRONLUND, 1976; PINEDA, 2002); e (3) somativa – comparando resultados alcançados com os estabelecidos (GRONLUND, 1976; PINEDA, 2002).

A existência de variadas formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente suas diferentes funções, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais de uma função (AFONSO, 2000).

Concorda-se com o pensamento de Dias Sobrinho (2003, p. 8), quando o autor afirma que

[...] a avaliação é um processo de reflexão, de melhoria, de aperfeiçoamento e de produção de sentido. A avaliação é, antes de mais nada, um questionamento sobre o significado das ações praticadas dentro da educação. Os agentes da comunidade universitária precisam se sentir corresponsáveis pela educação e, portanto, também protagonistas da avaliação.

A proposta do presente modelo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa para bancos de desenvolvimento envolverá as características apontadas no Quadro 17.

Quadro 17 – Características do modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento em proposição

<b>Forma</b>	<b>Característica</b>
Regularidade	Contínua
Avaliador	Eminentemente interna
Explicitidade	Explícita
Comparação	Criterial
Modalidade	Diagnóstica, formativa e somativa

Fonte: Elaborado pelo autor.

A avaliação dar-se-á durante o processo de aplicação (Regularidade Contínua), sendo acompanhada por comissão interna de avaliação, com o apoio de especialista externo, se necessário (Avaliador Interno). O processo de avaliação deverá apresentar regras claras e de conhecimento dos atores envolvidos (Explicitidade Explícita). Os resultados serão comparados com os objetivos delineados, e, de preferência, em séries históricas (Comparação Criterial). Em relação às modalidades, a avaliação será diagnóstica (identificando a situação do sistema de educação corporativa e possíveis alternativas de melhoria), formativa (monitorando a execução dos projetos e planos de ação e identificando os problemas e soluções no decorrer do processo) e somativa (comparando os resultados alcançados com os previstos).

### 6.3 Avaliação institucional dos sistemas de educação corporativa na perspectiva das organizações

Enquanto a avaliação educacional tem por objeto a aprendizagem dos sujeitos, de grupos, de desempenho, de atividades, de currículos, de ensino, de uma modalidade de curso, ou de programas, a avaliação institucional se orienta pela avaliação da instituição de ensino como um todo (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000).

A avaliação institucional possibilita que a instituição educacional venha a “saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas”, bem como que venha a discutir os projetos e prioridades essenciais da organização, suas relações com a ciência, a tecnologia, suas interações com a sociedade, instaurando-se como instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, políticos, pedagógicos e administrativos (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 33).

Na perspectiva das organizações, pressupõe-se que a avaliação seja restrita a programas, sendo mais comum o uso do modelo de Kirkpatrick, modificado por Hamblin, o qual desdobrou o quarto nível de avaliação em dois, e propôs cinco níveis de avaliação de programas: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudança organizacional e valor final, conforme demonstrado no Quadro 18 (HAMBLIN, 1978; KIRKPATRICK, 1994).

Quadro 18 – O modelo de avaliação de programas de Kirkpatrick e Hamblin

Nível	Aspecto	Natureza	Questão	Instrumento
1	Reação	Satisfação em relação ao curso	Quanto os participantes gostaram do curso?	Formulários
2	Aprendizado	Rendimento e absorção do conhecimento	Quanto os participantes aprenderam?	Testes, exames e simulações
3	Aplicação (comportamento no cargo)	Atitude, postura e desempenho	Quanto os participantes vêm aplicando no trabalho?	Mensuração do desempenho individual
4	Mudança organizacional	Impacto do treinamento	Qual o impacto do treinamento para os grupos e a organização?	Mensuração do desempenho grupal e organizacional
5	Valor final (ROI)	Retorno do investimento	Qual o retorno do treinamento sobre o investimento?	Análise da relação custo/benefício

Fonte: Adaptado de Marinelli (2007).

Dessa forma, ainda não haveria modelos de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa que expressem, de forma sistemática e integrada, os valores dominantes nas suas práticas educacionais e administrativas, exercendo continuamente os seus julgamentos de valor acerca da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que

tecem o conjunto, sendo a sua proposição objeto da presente tese.

#### 6.4 Avaliação institucional na educação superior

A avaliação das instituições de ensino superior é atividade de implementação recente, tendo surgido na década de 1990 na América Latina, com origem na América do Norte.

A avaliação das instituições de ensino superior compõe estratégia que os governos utilizam para justificar o controle de qualidade e de investimentos públicos com a educação universitária.

A avaliação levanta questões filosóficas, éticas e políticas a respeito da universidade. Qual o sentido ou qual o valor social da ciência que produz e que seleciona para transmissão ampla ou restrita? Que tipo de sociedade está sendo projetado? Que posturas estão sendo implicitamente incentivadas? Quais os seus principais compromissos? Com que qualidade? (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 59).

O entendimento sobre avaliação é expresso a partir dos modelos avaliativos, os quais são entendidos como representações da realidade.

São continentes de proposições, de intenções, que se manifestam por um certo feitiço de avaliação [...] Quando expressos por meio de palavras e para fins didáticos, caracterizam-se por fronteiras permeáveis que permitem passagens entre propostas. Cada formato avaliativo apresenta um nome que lhe é próprio, valores e visões de mundo que lhe são inerentes, e usa técnicas de avaliação que lhe são adequados (LEITE, 2005, p. 34).

As proposições avaliativas compreendem modelos que vão desde abordagens com enfoque na regulação (controle), de concepções político-filosóficas liberais e uma função utilitarista e econômica, justificadas pela sociedade de mercado e pelas escolhas individuais, até abordagens com enfoque emancipatório, de concepções político-filosóficas progressistas e uma função que atendem à autonomização de sujeitos e instituições, justificadas pela relevância social.

##### 6.4.1 *Modelo de avaliação dos sistemas educacionais da OECD*

Araújo e Souza (2010) identificou o Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD como o único instrumento que avalia os sistemas educacionais no mundo, objetivando prestar informações para a formulação e monitoração de políticas para o desenvolvimento socioeconômico dos seus países-membros.

O Brasil figura como um dos países observadores, e está entre aqueles com possibilidade de filiação à OECD.

O Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD compõe-se de indicadores educacionais, distribuídos em quatro dimensões. Em 2010, o modelo reunia 25 indicadores, conforme demonstrado no Quadro 19.

Quadro 19 – Dimensões e indicadores do Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD em 2010

<b>Dimensão</b>	<b>Indicador</b>
Contexto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quanto tempo os estudantes passam em sala de aula?</li> <li>2. Qual é a razão estudantes/professor e quais são os tamanhos das turmas?</li> <li>3. Quanto se paga ao professor?</li> <li>4. Quanto tempo os professores passam ensinando?</li> <li>5. Como podem os parentes influir na educação de seus filhos?</li> <li>6. Que medidas os países usam para promover ou restringir o acesso à escola, e que critérios de acesso à escola são avaliados?</li> </ol>
Entradas ou insumos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é o gasto por estudante?</li> <li>2. Que proporção da riqueza nacional é investida em educação?</li> <li>3. Qual é o montante dos investimentos públicos e privados na educação?</li> <li>4. Qual é o volume total dos gastos públicos com educação?</li> <li>5. Quantos pagam e que subsídios públicos recebem os estudantes de educação superior?</li> <li>6. A que recursos e serviços se destina o financiamento da educação?</li> <li>7. Quais fatores influenciam o nível de gastos?</li> </ol>
Processos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem participa do sistema educacional?</li> <li>2. Quantos estudam no Exterior, e em que países?</li> <li>3. Os estudantes são bem-sucedidos na transição do sistema educacional para o trabalho?</li> </ol>
Produto ou resultado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Até que nível os adultos estudaram?</li> <li>2. Quantos estudantes concluem o nível médio?</li> <li>3. Quantos estudantes completam o nível superior?</li> <li>4. Quantos adultos participam da educação formal e de capacitação no trabalho?</li> <li>5. De que forma a participação no sistema educacional afeta a participação no mercado de trabalho?</li> <li>6. Quais são os benefícios econômicos da educação?</li> <li>7. Quais são os incentivos para se investir na educação?</li> <li>8. Quais são os resultados sociais da educação?</li> <li>10. Quais são as ligações econômicas com a educação?</li> </ol>

Fonte: OECD (2010).

As quatro dimensões envolvem contexto (o ambiente de aprendizagem e a organização das escolas), insumos (recursos financeiros e humanos investidos em educação), processos (acesso à educação, participação e progressão) e resultados (a produção das instituições educacionais e o impacto da aprendizagem).

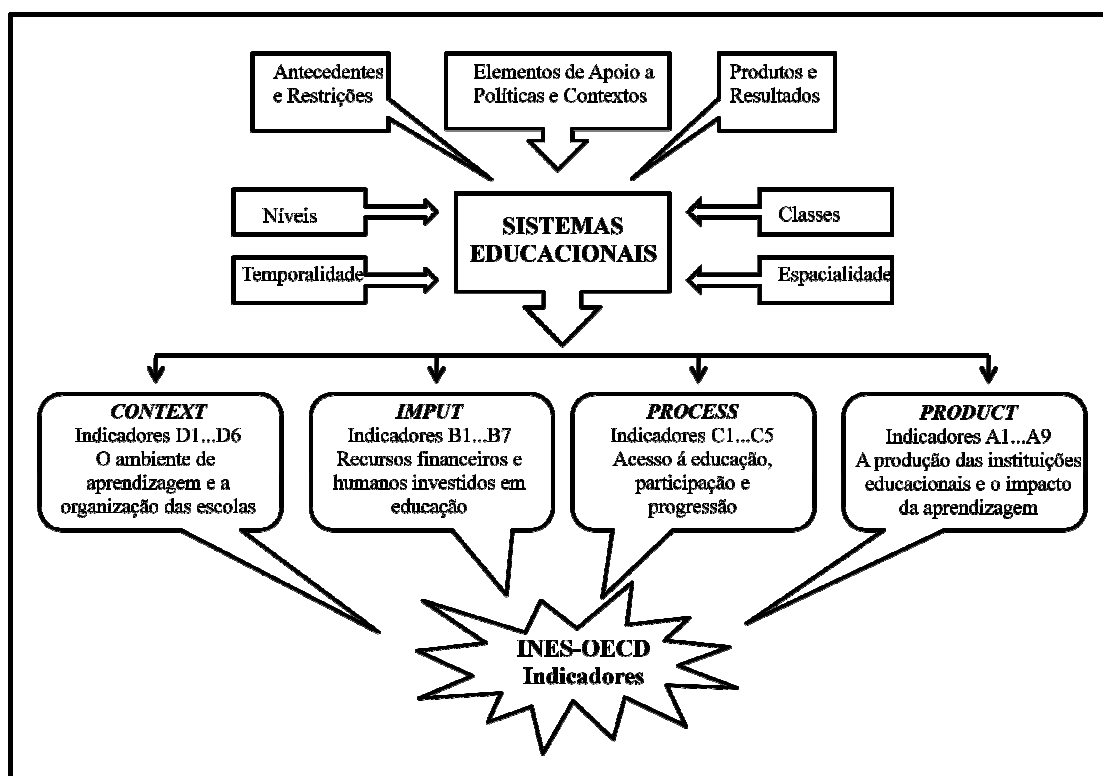
Esses indicadores variam a cada ano, de acordo com os objetivos a serem alcançados.

A Figura 9 apresenta o Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD, com seus principais elementos estruturantes.

Os elementos componentes do Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD, visualizados na Figura 9, englobam: antecedentes e restrições – utilizados para definir determinado nível do sistema educacional, funcionando como pré-requisitos; elementos de

apoio a políticas e contextos – grupamentos de atividades que aportam informações para a definição dos produtos e resultados em cada nível; produtos e resultados – dizem respeito aos indicadores de educação e aprendizagem; níveis – define a abrangência da análise (macro, média ou micro); classes – diz respeito às classes de políticas para os sistemas educacionais; temporalidade – relaciona-se com o ano de ocorrência do objeto avaliado; e espacialidade – o local em que a ocorrência do fenômeno foi aferida (ARAÚJO E SOUZA, 2010).

Figura 9 – Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD



Fonte: Araújo e Souza (2010, p. 204).

Segundo Araújo e Souza (2010), esse modelo corresponderia ao Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), de Stufflebeam.

Segundo Scriven e Stufflebeam (1981, p. 127), a avaliação

é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. Essa definição ressalta que a avaliação é um processo contínuo, compreendendo três etapas – delinear, obter e fornecer informações –, e que a informação obtida deve satisfazer a critérios de utilidade, assim como deve orientar o processo decisório.

Ao considerar o Modelo CIPP, que envolve as formas de avaliação de Contexto, Insumo, Processo e Produto, observa-se que os quatro tipos ou formas de avaliação são formativos quando apresentam informações que possibilitam o aperfeiçoamento do programa, sendo somativos quando as informações são relacionadas ao futuro do programa (SCRIVEN, STUFFLEBEAM, 1981).

Em geral, os quatro momentos de decisão envolveriam as seguintes questões: O que precisa ser feito? Como deve ser feito? Vem sendo feito? Conseguimos fazer?

Stufflebeam (2007) entende que o Modelo CIPP é viável para aplicação em uma vasta gama de avaliações educacionais, incluindo a melhoria das escolas, escolas de desenvolvimento profissional, transição para o trabalho e formação e desenvolvimento pessoal.

Os críticos do Modelo CIPP afirmam que existiriam situações práticas que impediriam as avaliações de funcionar sem problemas, principalmente aquelas relacionadas à política que ocorre dentro e entre departamentos e organizações e, portanto, muitas vezes presente na elaboração de uma ambiência de aprendizagem, e conseqüentemente na avaliação. O processo de avaliação poderia ser lento, dispendioso e complexo, considerando-se os requisitos de *input* dos grupos de *stakeholders*. Na prática, o Modelo CIPP apresentaria características de um modelo gerencial *top-down*, dependente de decisões racionais tomadas em nível de gestão, embora alguma colaboração seja necessária (ROBINSON, 2002).

O Modelo CIPP apresentaria os seguintes pontos fortes: (1) como foi projetado para qualquer programa específico ou solução (GUERRA-LÓPEZ, 2008), é adaptável, prestando-se a ser utilizado em distintas situações como "[...] quadro global de orientação em estudos de avaliações formativas e somativas, programas, pessoal, produtos, instituições e sistemas"; e (2) os envolvidos nas avaliações CIPP desempenham funções como participantes ativos que ajudam a ganhar e fornecer informações. Enquanto os avaliadores gerenciam e conduzem a avaliação para garantir a integridade, os interessados ajudam a "[...] afirmar valores fundamentais; definir questões de avaliação; clarificar os critérios de avaliação; contribuir com informações necessárias e avaliar os relatórios de avaliação [...]" (STUFFLEBEAM; MCKEE; MACKEE, 2003, p. 3, 11).

O Modelo CIPP não é infalível. A responsabilidade e a precisão de qualquer avaliação seriam determinadas pelas decisões da organização que o conduz, não pelo próprio modelo. O Modelo CIPP propõe uma maneira de obter dados baseados em evidências com as quais seria possível validar os resultados e desenvolver uma compreensão mais clara do processo e dos problemas enfrentados na criação de ambiências de aprendizagem.

As avaliações poderiam, de vez em quando, não se destinar a ajudar a melhorar uma ambiência de aprendizagem, mas, ao contrário, servir como um exercício de relações públicas para promover uma agenda oculta da organização. Stufflebeam e Webster (1983) referem-se a esses tipos de avaliação como sendo politicamente orientadas, ou pseudoavaliações.

Esse tipo de pseudoavaliação poderia ocorrer quando as questões incluídas na

avaliação fossem escolhidas especificamente para fornecer apenas um dado resultado esperado pela entidade; e uma avaliação correta poderia ser realizada, mas seriam divulgados apenas os resultados cuja evidenciação fosse do interesse da organização.

#### 6.4.2 *Modelo de autoavaliação institucional do Sinaes*

No Brasil, a experiência de avaliação de instituições de ensino superior tem início em 1993, com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), que permaneceu até 2003.

Em 2003 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), reunindo quatro instrumentos de avaliação: a autoavaliação institucional, realizada permanentemente e com resultados apresentados a cada período de três anos; a avaliação institucional externa, realizada na universidade por uma comissão de avaliadores; a avaliação das condições de ensino, aplicada junto aos cursos, para os casos julgados necessários pela comissão de avaliação; e o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), que consistia em exame dirigido a uma amostra dos educandos.

No final de 2003, o Sinaes sofreu uma reformulação, sendo criado o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (Ides), constituído por quatro pilares compostos por indicadores: o processo de aprendizagem com o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade), em substituição ao provão e ao Paideia; a capacidade institucional, com a utilização de dados específicos da Avaliação das Condições de Ensino (ACE); e a responsabilidade do curso pela aferição da sua contribuição para a sociedade em geral (LIMA, 2008).

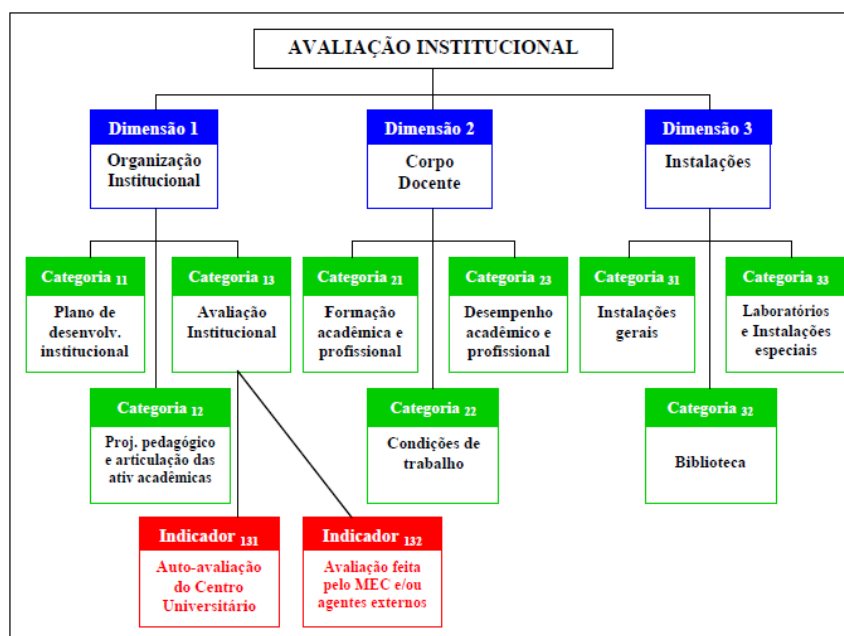
Com a promulgação da Lei nº 10.861, de 14.04.2004, o Sinaes passou a ser integrado por três instrumentos de avaliação: (1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), compreendendo duas etapas: autoavaliação, ou avaliação interna, e avaliação externa; (2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e (3) Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade).

A autoavaliação é um “processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação” (BRASIL, 2004a, p. 77).

Estruturado em níveis hierárquicos (dimensões, categorias de análise, indicadores e aspectos a serem avaliados), o modelo de avaliação institucional é operacionalizado partindo

do nível mais específico (Indicador) para o nível mais geral (Dimensão). Envolve três dimensões: a organização institucional, o corpo docente e as instalações físicas gerais e especiais, englobando os laboratórios e bibliotecas. A Figura 10 ilustra a estrutura do modelo em tese.

Figura 10 – Estrutura hierárquica (parcial) do modelo de avaliação institucional do MEC



Fonte: Freitas e Rodrigues (2003, p. 3).

O Sinaes reúne 10 dimensões institucionais, conforme se pode observar no Quadro 20.

Quadro 20 – Dimensões da avaliação institucional

Dimensão	Peso
1. Missão e Plano de Desenvolvimento Individual	5
2. Política de Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: políticas, normas de operacionalização, procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para bolsas de pesquisa e monitoria	35
3. Responsabilidade Social: inclusão social, desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural	5
4. Comunicação com a Sociedade	5
5. Política de Pessoal: política de pessoal, de carreiras para o corpo docente e corpo técnico-administrativo, política de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional, e condições de trabalho	20
6. Organização e Gestão: organização e gestão da instituição, com ênfase no funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia em relação à mantenedora. Participação dos segmentos da comunidade universitária no processo decisório	5
7. Infraestrutura Física: infraestrutura de ensino e pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação	10
8. Planejamento e Avaliação: planejamento e avaliação, com ênfase nos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional	5
9. Política de Atendimento: política de atendimento a estudantes	5
10. Sustentabilidade Financeira	5

Fonte: BRASIL (2004a, 2004d).



A cada uma das 10 dimensões previstas no Quadro 20 é atribuído um peso específico, que expressa o grau de importância da dimensão no processo avaliativo.

Ao se analisar uma aproximação das dimensões do Modelo do Sinaes com as fases do Modelo CIPP, percebe-se uma valorização da etapa *contexto*, com cerca de 50% do peso (cinco das 10 dimensões), seguida da etapa *insumos*, com 35% do peso (três das 10 dimensões).

Os sujeitos da avaliação do Sinaes englobam os seguintes públicos-alvo: gestores, docentes, estudantes, pessoal técnico-administrativo e representantes da sociedade civil.

A avaliação pelo Sinaes tem por objetivo elevar o nível de qualidade da educação superior, a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, bem como orientar a expansão da oferta de oportunidades de ensino.

Com a regulamentação do artigo 11 da Lei nº 10.861, a autoavaliação institucional, que até então era um procedimento apenas recomendado pelo MEC, passou a ser uma das exigências atribuídas às Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo esse dispositivo legal, cada IES (pública ou privada) constituirá Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de condução dos seus processos de avaliação internos, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

## 6.5 Modelos de avaliação organizacional

Na perspectiva das organizações, surgiu, na segunda metade do século XX, a consciência da necessidade de abordar o fenômeno organizacional considerando-se um enfoque integrado, que levasse em conta as diversas dimensões que compõem os sistemas complexos (individual, grupal, organizacional e interorganizacional), sendo então apresentada como proposta a avaliação organizacional (PEIRÓ, 1990; QUIJANO, 2000).

O termo *avaliação organizacional* foi inicialmente empregado para designar um conjunto específico de atividades, procedimentos e métodos dirigidos à compreensão e mudança planejada de sistemas organizacionais complexos (QUIJANO, 2000).

No entendimento de Quijano (2000, p. 100), a avaliação organizacional pode ser definida como

[...] a medida sistemática do funcionamento organizacional [...], mediante o emprego de métodos e procedimentos científicos, caracterizada pela medida de uma classificação variável que compreende o funcionamento da organização e pelo uso de múltiplos métodos de medida ao longo do tempo.

A avaliação organizacional tem como fins o incremento do conhecimento científico das organizações; a orientação e valoração das inovações e mudanças organizacionais; a facilitação da mudança e o desenvolvimento organizacional; e a ampliação da concepção organizacional.

Deve-se ser consciente da existência de uma ampla multiplicidade de modelos e teorias organizacionais, e conseqüentemente do fato de que cada uma delas evoca diferentes filtros para medir e observar a conduta organizacional (VAN DE VEN; FERRY, 1980).

Contudo, o movimento de avaliação organizacional se caracteriza pela proposição de modelos que, por um lado, tenham a suficiente amplitude para dar conta da perspectiva organizacional, e, por outro, não sejam tão gerais que não possibilitem estabelecer os principais elementos e dimensões que se deve levar em conta (QUIJANO, 2000).

Independentemente do tipo de modelo de avaliação escolhido, as avaliações têm por finalidade revelar os pontos fortes e as necessidades de melhoria na organização analisada, ajudando na divulgação e promovendo o esclarecimento, bem como possibilitando aos gestores a tomada de decisões eficazes.

Na definição de modelos de avaliação de amplo espectro organizacional, faz-se necessário estabelecer os elementos relevantes e os diferentes níveis em que pode ser considerado (PEIRÓ, 1990).

Esses elementos relevantes apresentam seu fundamento na coerência teórica e respectivas pressuposições. Entre as suposições básicas, destacam-se a consideração da organização como um sistema social aberto, que se relaciona com seu entorno e se compõe de subsistemas inter-relacionados, que configuram um todo identificado como tal; a conduta organizacional, que ocorre em contexto específico; e a organização, que é um produto artificial, produto humano, suscetível de ser modificada, redesenhada e submetida a processos de mudança pela vontade de seus membros (QUIJANO, 2000).

Na concepção do modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros serão consideradas as suposições acima referidas (QUIJANO, 2000), bem como os tipos de avaliação de Rabelo, E. H. (1998), as modalidades avaliativas de Gronlund (1976) e Luckesi (2005), o Modelo CIPP, de Stufflebeam, e as etapas do processo avaliativo de Lima (2005), apresentados ao longo deste estudo.

Como desdobramento deste tópico (modelos de avaliação organizacional), são descritos três modelos de avaliação organizacional, considerando as visões norte-americana (Modelo Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act – MBNQA), europeia (Modelo de Avaliação da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade – EFQM) e

brasileira (Modelo do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública).

#### 6.5.1 *Modelo Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (MBNQA)*

Na década de 1980, os líderes norte-americanos perceberam que as empresas dos Estados Unidos precisavam se concentrar na qualidade, a fim de competir em uma constante expansão e exigência do mercado global.

O então secretário de Comércio, Malcolm Baldrige, foi um defensor da gestão da qualidade como chave para a prosperidade e sustentabilidade do país. Após a morte de Baldrige, em um acidente de rodeio em 1987, o Congresso Norte-americano criou o prêmio em reconhecimento pelas suas contribuições.

O Prêmio Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (MBNQA) foi lançado em 1987, e tem como objetivo estimular o aumento da competitividade das empresas norte-americanas. Seu escopo desde então tem se expandido para cuidados de saúde e organizações de educação (1999), assim como para organizações sem fins lucrativos / governo (2005). O Congresso Norte-americano criou o MBNQA para: identificar e reconhecer o papel de modelo de negócios; estabelecer critérios para avaliar os esforços de melhoria; e divulgar e compartilhar as melhores práticas. O programa é administrado pelo *The National Institute of Standards and Technology* (NIST), vinculado ao Departamento de Comércio dos EUA (NIST, 2012).

O MBNQA apresenta uma pontuação ponderada para sete categorias, totalizando 17 itens, conforme descrito no Quadro 21.

Quadro 21 – Modelo Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (MBNQA): critérios e itens de avaliação ponderados

<b>Categoria</b>	<b>Item</b>	<b>Ponderação</b>	<b>Descrição</b>
Liderança 120 pontos (12%)	Liderança Organizacional	70 pontos (7%)	Envolve liderança eficaz baseada em valores claros, expectativas desafiadoras e atingíveis, apoio e recompensa para iniciativas
	Governança e Responsabilidade Social	50 pontos (5%)	Como a organização assegura o comportamento legal e ético, cumpre as suas responsabilidades sociais e apoia a sua comunicação-chave
Planejamento Estratégico 85 pontos (8,5%)	Desenvolvimento de Estratégia	40 pontos (4%)	Descreve como a organização estabelece sua estratégia para enfrentar seus desafios estratégicos e aproveitar sua vantagem estratégica
	Aplicação da Estratégia	45 pontos (4,5%)	Descreve como a organização converte seus objetivos estratégicos em planos de ação. Resume seu plano de ação, como ele é implantado e as principais ações do plano de mensuração do desempenho
Foco no cliente 85 pontos (8,5%)	Conhecimento do Cliente	45 pontos (4,5%)	Conhece as necessidades e preferências do cliente. Capacidade de reter e desenvolver clientes
	Relacionamentos e Satisfação do Cliente	40 pontos (4%)	Descreve como a organização constrói o relacionamento com o cliente. Considera como a organização determina e oferece o produto, e dá suporte ao cliente
Medição, Análise e Gestão do Conhecimento 90 pontos (9%)	Medição, análise e melhoria do desempenho organizacional	45 pontos (4,5%)	Descreve a maneira como a organização mede, analisa, revisa e melhora o seu desempenho por meio da utilização de dados e informação de todos os níveis e em todas as partes da organização
	Gestão da Informação, Conhecimento e Tecnologia da Informação	45 pontos (4,5%)	Considera o modo como a organização desenvolve e gerencia seus ativos de conhecimento. Como a organização assegura a qualidade e avalia a necessidade de dados, informações, <i>softwares</i> e <i>hardwares</i> para os <i>stakeholders</i>
Foco na Força de Trabalho 85 pontos (8,5%)	Ambiente da Força de Trabalho	40 pontos (4%)	Descreve como a organização gerencia a necessidade de força de trabalho e potencial para a realização do trabalho na organização. Considera como a organização mantém a saúde, segurança e clima de trabalho favorável
	Engajamento da Força de Trabalho	45 pontos (4,5%)	Considera como a organização engaja, recompensa e reconhece sua força de trabalho visando assegurar alto desempenho
Processos Operacionais 85 pontos (8,5%)	Sistemas de Trabalho	45 pontos (4,5%)	Descreve como a organização desenha, gerencia e melhora seus sistemas de trabalho para agregar valor ao cliente, prepara-se para potenciais emergências e alcança a sustentabilidade organizacional
	Processos de Trabalho	40 pontos (4%)	Considera como a organização desenha, gerencia e melhora seus principais processos de trabalho para agregar valor ao cliente, e alcança a sustentabilidade organizacional
Resultados 450 pontos (45%)	Resultados de Produtos e Processos	120 pontos (12%)	Resume o desempenho dos principais produtos, eficácia do processo e eficiência dos resultados, comparando os dados
	Satisfação do Cliente	90 pontos (9%)	Resume os principais resultados da dimensão foco no cliente (satisfação, descontentamento e engajamento). Segmenta os resultados por produto ofertado, grupo de clientes e segmento de mercado, comparando os dados
	Satisfação dos Funcionários	80 pontos (8%)	Resume os principais resultados para necessidade de funcionários, engajamento, capacitação e clima da força de trabalho, comparando os dados
	Resultados de Liderança e Governança	80 pontos (8%)	Resume os principais resultados sobre governança – contabilidade fiscal, conformidade legal, comportamento ético, responsabilidade social e apoio às principais comunidades –, comparando os dados
	Resultados Financeiros e de Mercado	80 pontos (8%)	Resume os principais resultados financeiros e de mercado, por segmento de mercado ou grupo de clientes, comparando os dados

Fonte: Adaptado de Ten Have *et al* (2003) e Nist (2012).

Após análise e relação entre as características do Modelo MBNQA e do Modelo CIPP, vê-se que o MBNQA privilegia a etapa *produto* do CIPP, ao atribuir 45% do peso do modelo

à categoria *resultados*. Essa categoria é também a que reúne o maior número de itens, cinco ao todo, correspondentes a quase 1/3 do total. Às demais categorias são conferidas ponderações próximas entre si, variando entre 8,5% e 12%.

A Figura 11 dá uma ideia da estrutura de ligação e integração das categorias.

Figura 11 – Representação gráfica do Modelo Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act (MBNQA)



Fonte: Nist (2012).

A Figura 11 apresenta os seguintes elementos básicos: (1) perfil organizacional: seu perfil organizacional (topo da figura) define o contexto e a forma como opera a organização. O ambiente da organização, as principais relações de trabalho, e as estratégias – incluindo o ambiente competitivo, desafios estratégicos e vantagens, e melhoria do desempenho do sistema – servem como um guia geral para o desempenho organizacional e para a gestão do sistema; (2) sistema de desempenho: o sistema de desempenho compõe-se de seis categorias (centro da figura), que definem os seus processos e os resultados a alcançar. As categorias liderança, planejamento estratégico e foco no cliente representam a tríade da liderança. Juntas, essas três categorias enfatizam a importância de uma liderança focada em estratégias e clientes. Os líderes definem o sentido da organização, bem como futuras oportunidades para a organização; (3) as categorias foco na força de trabalho, processos operacionais e resultados representam a tríade de resultados. A força de trabalho da organização e os principais processos operacionais concretizam o trabalho da organização que produz seus resultados de desempenho. Todas as ações apontam para resultados (produtos e processos, foco no cliente,

força de trabalho, liderança e governança, resultados financeiros e de mercado).

A seta horizontal no centro da figura faz a ligação da tríade de liderança à tríade de resultados, fundamental para o sucesso organizacional. Além disso, a seta indica o centro da relação entre liderança e resultados. Os dois sentidos da seta indicam a importância do *feedback* em um sistema eficaz de gestão de desempenho.

A categoria medição, análise e gestão do conhecimento é fundamental para o gerenciamento eficaz da organização. Baseada em fatos e no conhecimento do sistema, possibilita a melhoria do desempenho e da competitividade (NIST, 2012).

Os ajustes no MBNQA são feitos regularmente pelo Nist. A última alteração ocorreu em 2012, considerando-se a aplicação do programa (premiação) relativa ao exercício de 2011.

### **6.5.2 Modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM)**

Esse modelo foi proposto em 1991 pela Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (*European Foundation for Quality Management – EFQM*) em parceria com a Organização Europeia para a Qualidade e a Comissão Europeia.

A EFQM é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1988 por presidentes de 14 importantes organizações europeias (Bosch, BT, Bull, Ciba-Geigy, Dassault, Electrolux, Fiat, KLM, Olivetti, Nestlé, Philips, Renault, Sulzer e Volkswagen). Apresentava como objetivo a promoção da gestão da qualidade total, e oferecia aos seus 550 representados reuniões e atividades para troca de conhecimentos e experiências sobre a gestão da qualidade (EFQM, 2010).

A Organização Europeia para a Qualidade foi fundada em 1956, e congregava 31 organizações nacionais, bem como pessoas, instituições e empresas de todo o mundo.

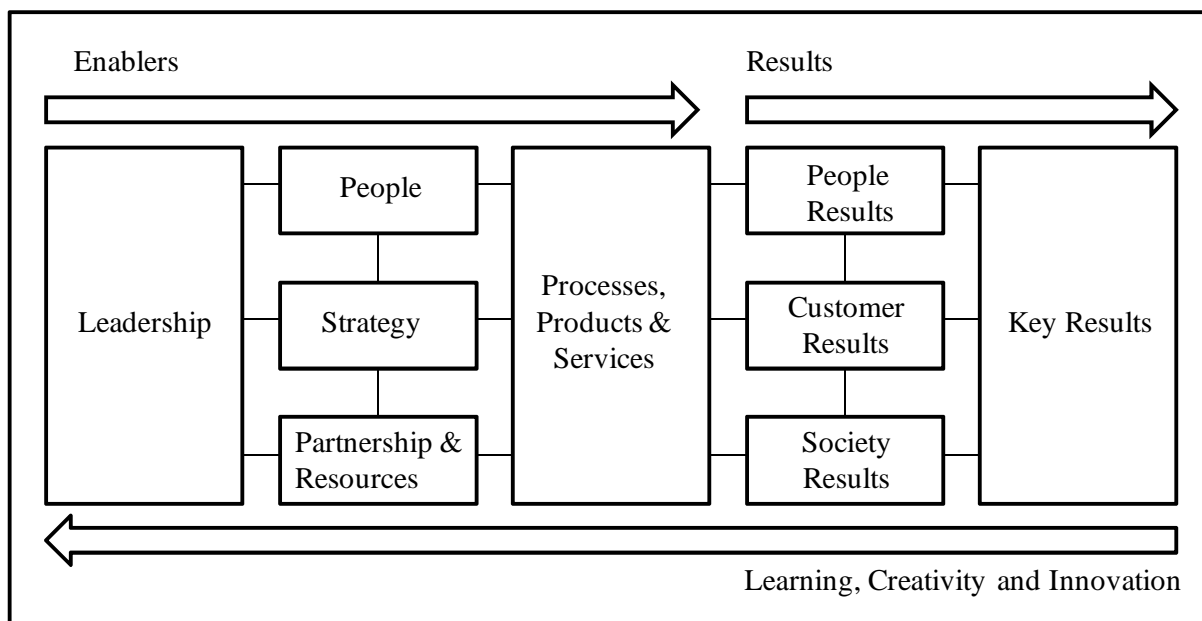
Em 1994, a Comissão Europeia propôs à EFQM e à Organização Europeia para a Qualidade a criação de uma plataforma europeia que lhes possibilitasse trabalhar conjuntamente e levar adiante a promoção da política europeia de qualidade, buscando sinergias em suas atividades com sentido europeu.

O modelo ajuda a elucidar as lacunas de desempenho, bem como a identificar melhorias. Compõe-se dos seguintes conceitos fundamentais: orientação para resultados, foco no cliente, liderança e constância de propósitos, administração por processo e por fato, desenvolvimento e envolvimento das pessoas, aprendizado, inovação e melhoria contínuos, desenvolvimento de parcerias e responsabilidade pública (EFQM, 2010).

O modelo da EFQM compõe-se de nove dimensões, consideradas como critérios,

sobre os quais baseia a gestão da qualidade nas organizações. A Figura 12 apresenta a configuração do modelo EFQM.

Figura 12 – Representação gráfica do modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM)



Fonte: EFQM (2010).

Esse conjunto de nove dimensões foi agrupado em duas categorias: (1) geradoras de qualidade (capacitadoras): comporta cinco dimensões (liderança, pessoas, política e estratégia, parcerias e recursos, e processos, produtos e serviços), que fazem referência à forma como se conseguem os resultados, e aos objetivos a serem conquistados pela organização; e (2) desempenho (resultados): composta de quatro dimensões (resultados das pessoas, resultados dos clientes, impacto na sociedade e resultados-chave de desempenho), proporciona indicadores de medição para a adequação e realizações da organização (QUIJANO; NAVARRO, 1999; TEN HAVE *et al*, 2003).

O modelo parte da premissa de que excelentes resultados, no tocante a desempenho, clientes, pessoas e sociedade, são conseguidos por meio de parcerias, recursos e processos. Considera o que foi ou vem sendo alcançado no momento da avaliação.

Essas duas categorias e nove dimensões são descritas no Quadro 22, considerando-se, também, a ponderação de cada uma das dimensões.

Quadro 22 – Modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM):  
critérios e itens de avaliação ponderados

Categoria	Dimensão	Ponderação	Descrição
Geradoras de qualidade (Capacitadoras)  500 pontos (50%)	Liderança	100 pontos (10%)	Demanda que os líderes: desenvolvam a identidade organizacional (missão, visão e valores); comprometam-se com o modelo de gestão da organização; envolvam-se com clientes, parceiros e representantes da sociedade; apoiem, motivem e reconheçam os funcionários
	Pessoas	90 pontos (9%)	Os recursos humanos devem ser planejados, administrados e aprimorados; as competências devem ser identificadas, desenvolvidas e sustentadas; as pessoas devem comprometer-se e receber poder; existência de diálogo entre organização e funcionários; e os funcionários precisam ser recompensados e reconhecidos
	Política e Estratégia	80 pontos (8%)	Na definição das políticas e estratégias: identificar necessidades atuais e futuras dos <i>stakeholders</i> ; identificar informações para a definição de medidas de desempenho; pesquisa e aprendizado; distribuir, comunicar, implantar, avaliar e atualizar as políticas e estratégias
	Parcerias e Recursos	90 pontos (9%)	Necessitam de parcerias externas, finanças, edifícios, equipamentos e materiais, tecnologia e informações e conhecimento
	Processos	140 pontos (14%)	São planejados e gerenciados sistematicamente; produzem e entregam produtos e serviços; e são inovados para agregar valor aos produtos e serviços e satisfazer as necessidades do cliente
Desempenho (Resultados)  500 pontos (50%)	Resultados das Pessoas	90 pontos (9%)	Mensurados por meio de medidas de percepção e indicadores de desempenho
	Resultados dos Clientes	200 pontos (20%)	
	Resultados da Sociedade	60 pontos (6%)	
	Resultados-chave de Desempenho	150 pontos (15%)	Mensurados em relação aos produtos-chave do desempenho e indicadores-chave de desempenho

Fonte: Adaptado de Quijano (2000), Ten Have *et al* (2003) e EFQM (2010).

Cada dimensão constitui um critério de qualidade e é ponderada diferentemente, contribuindo numa escala que pode alcançar um total de 1.000 pontos, sendo 500 para as dimensões geradoras de qualidade e 500 para as dimensões de desempenho.

Cada uma dessas dimensões se desmembra em subdimensões que se operacionalizam em indicadores, que constituem, em linguagem científica, as variáveis observáveis a partir das quais é possível mensurar e avaliar as demais.

As dimensões poderiam ser consideradas no que a investigação científica denomina constructo, e suas ponderações seriam índices construídos mediante combinação e/ou soma das pontuações obtidas em cada um dos indicadores (variáveis operacionais observáveis).

Subentende-se que o Modelo EFQM privilegia, também, na perspectiva do Modelo CIPP, a etapa *produto*, ao atribuir 50% do peso para a categoria *desempenho*, ou seja, abrangendo quatro das nove dimensões.



A cada período de três anos os representantes da EFQM se reúnem e implementam no modelo os ajustes que julgam necessários. A última alteração se deu em 2010.

### 6.5.3 *Instrumentos para avaliação da gestão pública brasileira*

O Instrumento para Avaliação da Gestão Pública envolve um conjunto de orientações e parâmetros, os quais possibilitam a avaliação da gestão de uma organização pública, examinando a aderência de seu sistema de gestão em comparação com o Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP) e com os fundamentos indicados no Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GesPública), identificando-se pontos fortes e necessidades de melhoria da organização (BRASIL, 2009a).

#### 6.5.3.1 *Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP)*

O MEGP foi idealizado considerando-se o pressuposto de que a administração pública<sup>(42)</sup> deve buscar a excelência na sua gestão, orientada para resultados e para o cidadão.

Apresenta como embasamento os princípios constitucionais da administração pública<sup>(43)</sup> e os fundamentos da excelência em gestão pública<sup>(44)</sup>.

Segundo Ferreira (2009), por ocasião da sua elaboração e atualização ao longo dos últimos anos, o MEGP considerou as experiências de outros modelos de qualidade desenvolvidos no Exterior, a exemplo dos prêmios Deming, no Japão, MBNQA, nos Estados Unidos, e EFQM, na Europa, adaptando-os à realidade das organizações públicas brasileiras.

Os Modelos MBNQA e EFQM apresentariam características tais como ênfase em resultados, eficiência, competitividade, produtividade, sucesso individual e controle, que os

---

<sup>(42)</sup> A administração pública em sentido formal [...] é o conjunto de órgãos instituídos para consecução dos objetivos do Governo; em sentido material é o conjunto das funções necessárias aos serviços públicos em geral; em sentido operacional é o desempenho perene e sistemático, legal e técnico, dos serviços próprios do Estado ou por ele assumidos em benefício da coletividade. Numa visão global, a Administração Pública é, pois, todo o aparelhamento do Estado preordenado à realização de seus serviços, visando à satisfação das necessidades coletivas (MEIRELLES, 2004, p. 64).

<sup>(43)</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 37, *caput*, determina que a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988).

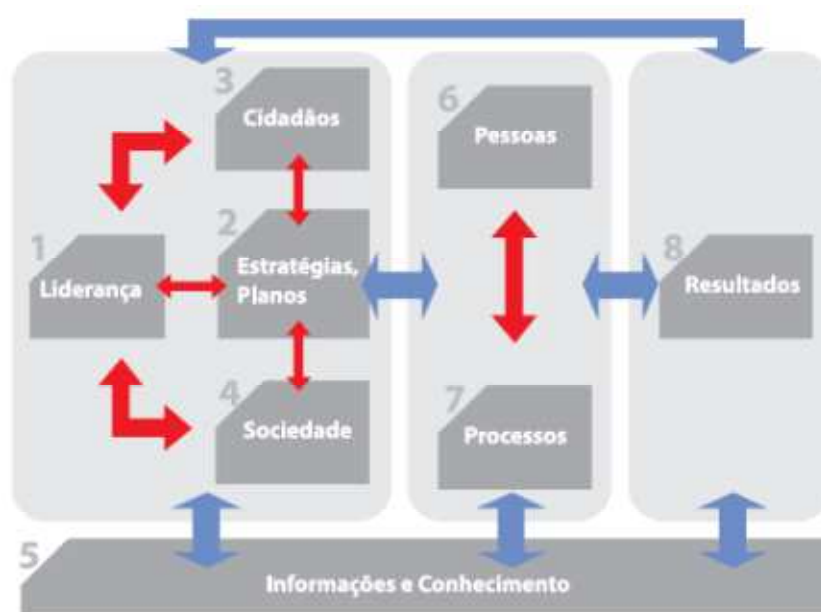
<sup>(44)</sup> Os fundamentos da excelência são conceitos que definem o entendimento contemporâneo de uma gestão de excelência na administração pública e que, orientados pelos princípios constitucionais, compõem a estrutura de sustentação do Modelo de Excelência em Gestão Pública: pensamento sistêmico, aprendizagem organizacional, cultura da inovação, liderança e constância de propósitos, orientação por processos e informações, visão de futuro, geração de valor, comprometimento com as pessoas, foco no cidadão e na sociedade, desenvolvimento de parcerias, responsabilidade social, controle social e gestão participativa (BRASIL, 2009a, p. 13-19).

aproximariam de modelos com enfoque de regulação e uma concepção de mercado.

O MEGP compõe-se de oito critérios integrados, que norteiam o uso de práticas de excelência em gestão objetivando induzir as instituições públicas brasileiras a alcançar padrões elevados de *performance* e de excelência em gestão (BRASIL, 2009a).

A Figura 13 apresenta a configuração do MEGP.

Figura 13 – Representação gráfica do Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP)



Fonte: Brasil (2009a, p. 30).

O conjunto de oito critérios está segmentado em quatro blocos (planejamento, execução do planejamento, controle e inteligência da organização): (1) planejamento: que por sua vez comporta outros quatro critérios: liderança, estratégias e planos, cidadãos e sociedade – por meio da liderança, identifica as demandas dos cidadãos e sociedade (planejamento) a serem trabalhadas, visando atingir os objetivos propostos e satisfazer as demandas de sua clientela; (2) execução do planejamento: engloba outros dois critérios: pessoas e recursos – por meio das pessoas, os objetivos são concretizados, transformando-se em produtos e serviços, visando ao alcance dos resultados esperados; (3) controle: envolve o critério *resultados* – possibilita acompanhar a adequação dos resultados da organização em cinco segmentos (finanças, pessoas, suprimento, processos e parcerias); e (4) inteligência da organização: contempla o critério *informações e recursos* – os dados e informações são processados e analisados objetivando a melhoria das práticas de gestão e desempenho (BRASIL, 2009b).

O instrumento para avaliação da gestão pública constitui-se de duas dimensões, oito critérios, 25 itens e 111 alíneas. As dimensões, os critérios e os itens são descritos no Quadro 23, que indica, também, a ponderação de cada um deles.

Quadro 23 – Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP): critérios e itens de avaliação ponderados

Dimensão	Critério	Item
Processos Gerenciais 550 pontos (55%)	Liderança 110 pontos (11%)	Governança pública e governabilidade – 40 pontos (4%)
		Sistema de liderança – 40 pontos (4%)
		Análise de desempenho da organização – 30 pontos (3%)
	Estratégias e Planos 60 pontos (6%)	Formulação das estratégias – 30 pontos (3%)
		Implantação das estratégias – 30 pontos (3%)
	Cidadãos 60 pontos (6%)	Imagem e conhecimento mútuo – 30 pontos (3%)
		Relacionamento com os cidadãos-usuários – 30 pontos (3%)
	Sociedade 60 pontos (6%)	Atuação socioambiental – 20 pontos (2%)
		Ética e controle social – 20 pontos (2%)
		Políticas públicas – 20 pontos (2%)
	Informações e Conhecimento 60 pontos (6%)	Informações da organização – 20 pontos (2%)
		Informações comparativas – 20 pontos (2%)
		Gestão do conhecimento – 20 pontos (2%)
	Pessoas 90 pontos (9%)	Sistemas de trabalho – 30 pontos (3%)
		Capacitação e desenvolvimento – 30 pontos (3%)
Qualidade de vida – 30 pontos (3%)		
Processos 110 pontos (11%)	Processos finalísticos e processos de apoio – 50 pontos (5%)	
	Processos de suprimento – 30 pontos (3%)	
	Processos orçamentários e financeiros – 30 pontos (3%)	
Resultados 450 pontos (45%)	Resultados 450 pontos (45%)	Resultados relativos aos cidadãos-usuários – 100 pontos (10%)
		Resultados relativos à sociedade – 100 pontos (10%)
		Resultados orçamentários e financeiros – 60 pontos (6%)
		Resultados relativos às pessoas – 60 pontos (6%)
		Resultados relativos aos processos de suprimento – 30 pontos (3%)
		Resultados dos processos finalísticos e dos processos de apoio – 100 pontos (10%)

Fonte: Adaptado de Brasil (2009b).

O MEGP apresenta uma configuração muito semelhante em relação aos critérios do MBNQA, ou seja, sete dos oito critérios e respectivos itens são similares. O MEGP acrescentou o critério *sociedade*, com três itens, bem como incluiu outros cinco (um no critério liderança, um no critério pessoas, dois no critério processos e um no critério resultados).

Ao se fazer uma aproximação com as etapas do Modelo CIPP, o MEGP imprime maior relevância à etapa *produto*, com atribuição de 45% do peso para o critério *resultados*, e 55% para as outras três etapas – 29% para contexto, 15% para insumos e 11% para processos.

### 6.5.3.2 Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GesPública)

Instituído pelo Decreto nº 5.378, de 23 de fevereiro de 2005, o GesPública visa auxiliar no aumento da qualidade dos serviços públicos proporcionados à sociedade e da

competitividade do país (BRASIL, 2005a).

A atuação do GesPública está sintetizada na Figura 14.

Figura 14 – Atuação do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GesPública)



Fonte: Brasil (2009a, p.33).

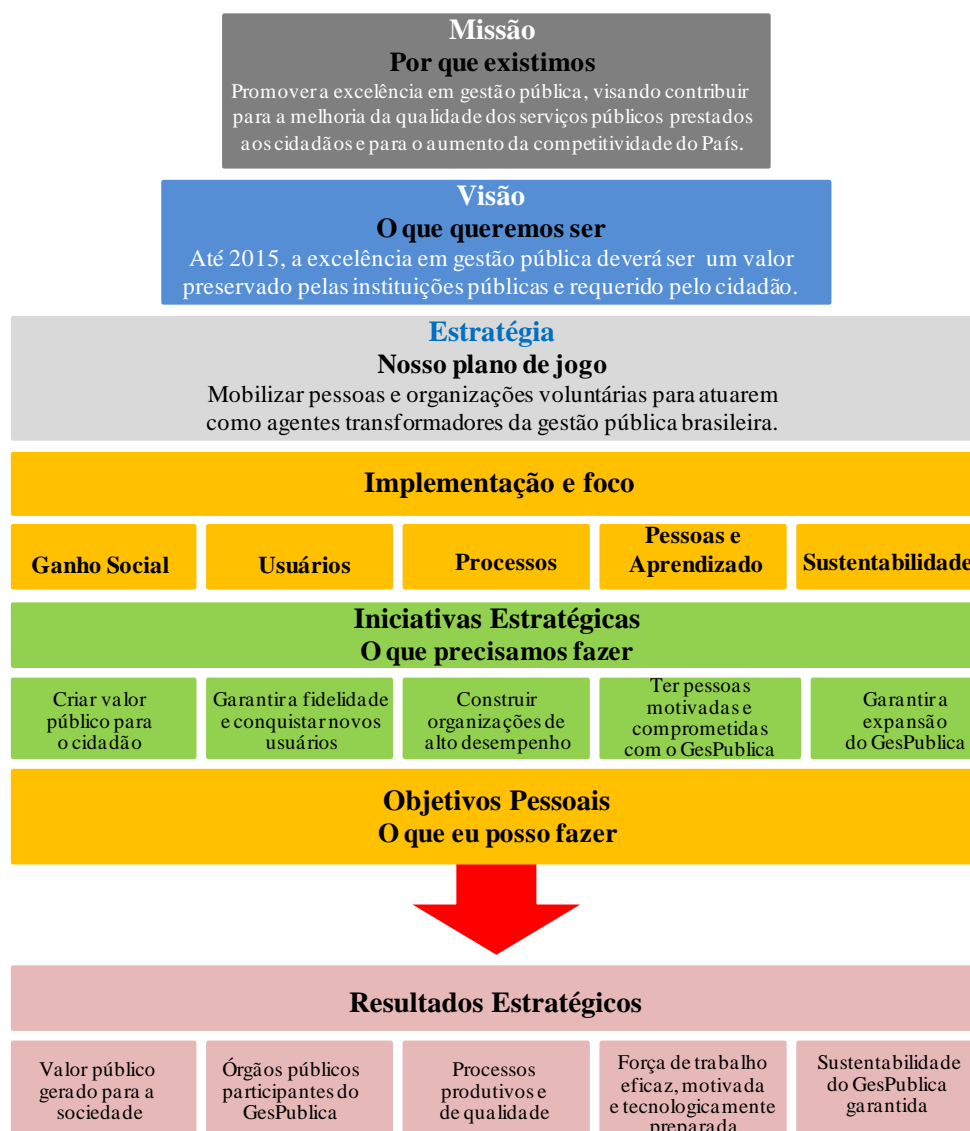
O GesPública é uma política pública de vanguarda, formulada para a gestão, alicerçada em um modelo de gestão singular que incorpora à dimensão técnica, própria da administração, a dimensão social, até então, restrita à dimensão política. As principais características dessa política de gestão pública são: ser essencialmente pública; estar focada em resultados para o cidadão; e ser federativa (BRASIL, 2009a, p. 10).

O desdobramento do processo do planejamento estratégico do GesPública está representado na Figura 15.

O processo de planejamento estratégico do GesPública, representado na Figura 15, inicia-se com a definição da identidade do programa (missão, visão e valores), que orienta as estratégias e objetivos estratégicos, segmentados em focos, os quais orientam um plano de ação com metas e indicadores.

O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), por meio da Secretaria de Gestão, disponibiliza três instrumentos distintos de autoavaliação (250 pontos, 500 pontos e 1.000 pontos), o que possibilita uma comparação do sistema de gestão da organização com os parâmetros do GesPública.

Figura 15 – Desdobramento do processo de planejamento estratégico do GesPública



Fonte: Brasil (2009a, p. 35).

O MPOG sugere para as organizações iniciantes o uso do instrumento de até 250, até que seja atingido um nível de maturidade em comparação ao MEGP, adquirindo a condição de elegibilidade para se candidatar ao Prêmio Nacional da Gestão Pública (PQGF). O instrumento de 500 pontos está direcionado para as organizações que apresentem práticas adequadas na gestão, e que alcancem no mínimo 200 pontos; o de 1.000 pontos aplica-se a organizações com práticas refinadas de gestão, e que tenham no mínimo 350 pontos (BRASIL, 2009a).

O PQGF foi instituído em 1998, e compõe as estratégias do GesPública, visando distinguir e premiar as organizações públicas que evidenciem elevado desempenho institucional de seus sistemas de gestão.

As organizações objeto do presente estudo participaram do GesPública, tendo sido agraciadas com o PQGF em 1998 e em 2006.

#### **6.6 Confrontação dos modelos avaliativos nas perspectivas das categorias de educação, desenvolvimento e avaliação**

Considerando-se os modelos apresentados ao longo deste estudo (Meister, Eboli, CSD, IBGE, OECD, Sinaes, MBNQA, EFQM e GesPública), procedeu-se a um esforço de síntese, representado no Quadro 24, o qual condensa essas interpretações.

Quadro 24 – Confrontação dos modelos avaliativos nas perspectivas das categorias de educação, desenvolvimento e avaliação institucional

DIMENSÕES E ITENS		DESCRIÇÃO	M E I S T E R	E B O L I	O E C D	S I N A E S	M B N O A	E F O M	G E S P U B L I C A	C S D	I B G E
<b>1</b>	<b>Liderança</b>	Examina a governança e a governabilidade, considerando-se os critérios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa. Considera, ainda, o exercício da liderança, as mudanças culturais e gestão. Avalia o êxito das estratégias e compara o desempenho histórico	X	X	X	X	X	X	X		
1.1	Governança pública e governabilidade	Examina o nível de transparência, confiança e impacto dos processos gerenciais na sustentabilidade financeira, social e ambiental e na governabilidade	X	X			X		X		
1.2	Sistema de liderança	Examina o nível de disseminação dos princípios, valores e diretrizes dos processos gerenciais; o grau de desenvolvimento de habilidades gerenciais; e o nível de mobilização da força de trabalho e apoio de terceiros no alcance das estratégias	X	X		X	X		X		
1.3	Análise de desempenho da organização	Examina o nível de alcance dos objetivos estratégicos e desempenho planejados	X	X	X	X			X		
<b>2</b>	<b>Estratégias e Planos</b>	Examina a formulação e acompanhamento das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externo e interno, a missão e a visão de futuro, bem como o desdobramento em plano de ação	X	X	X	X	X	X	X		
2.1	Formulação das estratégias	Examina a formulação das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externo e interno, a missão e a visão de futuro, bem como seu desdobramento no plano de ação	X	X		X	X		X		
2.2	Implantação das estratégias	Examina o acompanhamento das estratégias expresso no plano de ação	X	X		X	X		X		
2.3	Mapeamento de competências	Examina o alinhamento e adequação das competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos	X	X							
2.4	Alcance das operações	Examina o alcance de suas operações (produtos e serviços) e abrangência dos usuários	X	X			X				
<b>3</b>	<b>Usuários</b>	Examina a identificação e conhecimento das necessidades dos cidadãos-usuários, bem como a divulgação dos produtos e serviços para fortalecer a imagem institucional e estreitar relacionamentos				X	X		X		
3.1	Imagem e conhecimento mútuo	Examina o nível da imagem e confiança dos usuários, expresso na divulgação dos produtos e serviços				X	X		X		
3.2	Relacionamento com os cidadãos-usuários	Examina o nível de adequação do canal de assistência ao usuário				X	X		X		

Continua

Continuação

DIMENSÕES E ITENS		DESCRIÇÃO	M E I S T E R	E B O L I	O E C D	S I N A E S	M B N O A	E F O M	G E S P U B L I C A	C S D	I B G E
<b>4</b>	<b>Sociedade</b>	Examina o grau de abordagem e atuação dos processos, produtos e serviços relativos à aplicação de políticas públicas socioambientais junto aos usuários, bem como o estímulo à cidadania, controle social e comportamento ético							X		
4.1	Atuação socioambiental	Examina o grau dos impactos socioambientais nos processos, produtos e serviços				X			X		
4.2	Ética e controle social	Examina o nível de transparência e comportamento ético, expresso no incentivo à participação no controle das atividades							X		
4.3	Políticas públicas	Examina o grau de formulação e/ou execução de políticas públicas				X			X		
<b>5</b>	<b>Informações e Conhecimento</b>	Examina a identificação, desenvolvimento, manutenção e proteção dos conhecimentos. Questiona a gestão e comparação de informações	X	X		X	X		X		
5.1	Informações da organização	Examina o grau de disponibilização e confidencialidade de informações aos usuários							X		
5.2	Informações comparativas	Examina em que nível a organização dispõe de informações de outras organizações similares para comparação de desempenho e melhoria de processos, produtos e serviços							X		
5.3	Gestão do conhecimento	Examina em que nível a organização identifica, desenvolve, protege e compartilha o conhecimento							X		
5.4	Comunicação	Examina o nível de adequação dos canais de comunicação	X	X		X	X				
<b>6</b>	<b>Pessoas</b>	Examina os sistemas de trabalho em nível de suficiência, desempenho e qualificação, bem como a qualidade de vida dos colaboradores	X	X	X	X			X		
6.1	Sistemas de trabalho	Examina o nível de provimento, desempenho e recompensas dos colaboradores	X	X	X	X			X		
6.2	Capacitação e desenvolvimento	Examina o nível de capacitação e desenvolvimento dos colaboradores	X	X	X	X			X		
6.3	Qualidade de vida	Examina o nível de satisfação e motivação das pessoas, expresso por um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro			X	X			X		
<b>7</b>	<b>Recursos</b>	Examina a adequação da estrutura organizacional, infraestrutura, parcerias e ferramentas de tecnologia da informação como suporte à obtenção de resultados	X	X		X		X	X		
7.1	Estrutura organizacional	Examina a adequação da estrutura organizacional, seus papéis, responsabilidades e normativos	X	X							
7.2	Infraestrutura	Examina a adequação das instalações, mobiliário e equipamentos	X	X		X					
7.3	Parcerias	Examina a adequação das parcerias, internas e externas	X	X				X			
7.4	Gestão da tecnologia da informação	Examina o nível de adequação das soluções de tecnologia da informação (softwares e hardwares)	X	X		X					

Continua



## Conclusão

DIMENSÕES E ITENS		DESCRIÇÃO	MEISTER	EBOLI	OECD	SINAES	MBNOA	E FOM	GES P U B L I C A	C S D	I B G E
<b>8</b>	<b>Processos</b>	Examina a gestão, análise e melhora dos processos	X		X	X		X	X		
8.1	Processos de trabalho	Examina o nível de satisfação dos usuários em relação aos processos de trabalho			X	X			X		
8.2	Processos de suprimento	Examina o desempenho da cadeia de suprimentos e o desempenho dos fornecedores, quanto a preço, prazo e qualidade dos produtos e serviços adquiridos							X		
8.3	Processos orçamentários e financeiros	Examina o nível de atendimento orçamentário e financeiro para o alcance dos objetivos estratégicos e da missão da organização	X		X				X		
<b>9</b>	<b>Resultados</b>	Analisa os resultados, incluindo análise do desempenho atual e de tendências	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9.1	Resultados relativos aos usuários	Examina os resultados do nível de satisfação dos usuários e sua imagem em relação à organização					X	X	X		
9.2	Resultados relativos à sociedade	Examina os resultados relativos à atuação socioambiental, ética, controle social e políticas públicas da organização					X	X	X		
9.3	Resultados orçamentários e financeiros	Examina os resultados orçamentários e financeiros da organização				X	X		X		
9.4	Resultados relativos às pessoas	Examina os resultados referentes aos sistemas de trabalho, à capacitação e à qualidade de vida da organização				X	X	X	X		
9.5	Resultados relativos aos processos de suprimento	Examina os resultados relativos aos produtos adquiridos e à gestão dos processos de suprimento da organização				X			X		
9.6	Resultados dos processos de trabalho	Examina os resultados referentes aos produtos e serviços e à gestão dos processos de trabalho da organização				X	X	X	X		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se analisar o Quadro 24, percebe-se que a dimensão *resultados* é a mais presente nos modelos (nove vezes), seguida pelas dimensões liderança, estratégias e planos (sete vezes, cada), recursos, processos, pessoas, informações e conhecimento (cinco, cada), usuários (três) e sociedade (uma vez), o que, a princípio, demonstraria que esses modelos seguem uma orientação mais voltada para a perspectiva de mercado, em que privilegiariam elementos como resultados, eficiência, competitividade, produtividade, sucesso individual e controle.

Como os bancos de desenvolvimento se revestem de uma dupla função – econômico-financeira e socioambiental –, far-se-ia necessário considerar, por ocasião da formulação do modelo de autoavaliação, dimensões, fatores e variáveis que englobem essa peculiaridade.

No próximo tópico será descrita a proposição de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

#### **6.7 Proposição de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros**

A revisão realizada ao longo dos capítulos anteriores, considerando-se a articulação dos conceitos, elementos e variáveis epistemológicas, teóricas e morfológicas das categorias retratas neste estudo, procurou centrar elementos para compreender as questões-problema: (1) Qual a realidade dos processos de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional? (2) Quais são as principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias para a elaboração de um modelo de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional?

Como consequência dessa revisão, foi possível estabelecer-se as condições para a formulação de proposta de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Trata-se de um primeiro esboço que será levado a campo para discussão com as organizações envolvidas na pesquisa, verificando-se os níveis de relevância, utilidade e viabilidade de sua aplicação.

Neste tópico apresenta-se a configuração do modelo de avaliação com o método utilizado para sua formulação, bem como a sua descrição.

### **6.7.1 *Configuração da proposta de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros***

A configuração, também conhecida por desenho, é a fase inicial em que se identificam o problema e o motivo que originam a avaliação, que, por sua vez, possibilitará determinar o objetivo geral e os objetivos específicos. A concepção do modelo deve levar em conta sua função e a decisão quanto ao tipo de avaliação a realizar, considerando-se o motivo e objetivos que a originaram. Para tanto, deve-se buscar as relações com os polos epistemológico, teórico e morfológico das categorias analisadas.

A partir das questões-problema que orientam o presente estudo, pretende-se encontrar alternativas estratégicas que possibilitem: (1) conhecer a situação dos processos de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, a partir de diagnóstico situacional; e (2) identificar as principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias à proposição de um modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional.

Essas estratégias orientam o seguinte objetivo: Elaborar uma proposta de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa aplicável em bancos de desenvolvimento brasileiros com atuação regional ou nacional.

Para concretização e operacionalização do citado objetivo, cumpriram-se as seguintes etapas: (1) elaboração de pesquisa bibliográfica sobre as categorias de estudo que possibilitaram delimitar suposições e marcos epistemológicos e teóricos que fundamentaram a sugestão de modelo; (2) análise de oito modelos de avaliação, incluindo visões nacionais, européias e norte-americanas, objetivando conhecer as principais características desses modelos (dimensões, fatores e variáveis), para propor modelo prévio a ser discutido com as organizações objeto do estudo. Na análise desses modelos, foram examinadas nove dimensões e seus respectivos desdobramentos: liderança, estratégias e planos, sociedade, usuários, pessoas, informações e conhecimento, recursos, processos e resultados; (3) definição de critérios e principais características para a proposição do modelo; (4) elaboração de modelo lógico conceitual de autoavaliação para sistemas de educação corporativa; (5) elaboração de ciclo de gestão de autoavaliação para sistemas de educação corporativa; (6) elaboração de instrumento de autoavaliação para sistemas de educação corporativa; (7) elaboração de questionários e formulários para discussão e validação do instrumento de autoavaliação para sistemas de educação corporativa junto às organizações objeto da presente pesquisa; e (8)

elaboração de instrumento para realização de diagnóstico nas organizações objeto da presente pesquisa.

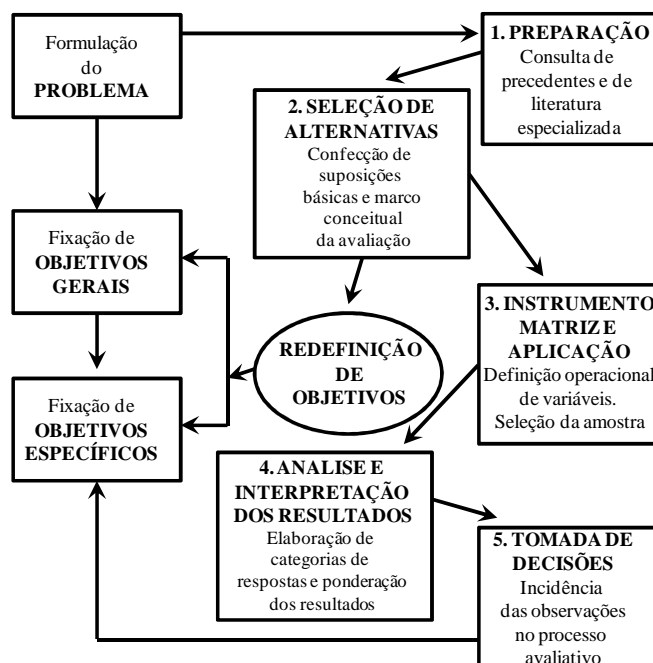
Na aplicação da pesquisa de campo, foram considerados os seguintes objetivos específicos: (1) analisar as principais características do sistema de educação corporativa e do ambiente em que está inserido, para verificar a consistência do modelo em relação às dimensões, fatores e variáveis propostas; (2) realizar aplicação-piloto da proposição do modelo e metodologia de pesquisa, efetivando os devidos ajustes; (3) aplicar a pesquisa junto às organizações a serem estudadas; e (4) ajustar o modelo de autoavaliação, se e onde necessário.

Para responder aos problemas propostos e alcançar os objetivos, utilizou-se o método descritivo, considerando-se as abordagens: (1) analítica – com a coleta de informação, análise e síntese dos dados obtidos; (2) comparativa – fornece a determinação do grau em que os grupos e as situações apresentam semelhanças e diferenças, em função de determinados elementos do processo objeto de estudo, objetivando a identificação e obtenção de informação relevante, bem como o acúmulo de evidências que possibilitem orientar o processo decisório em relação à proposição do presente modelo de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa; (3) sistêmica – possibilita integrar as diferentes dimensões (econômica, sociopolítica, ambiental e gestão) e seus respectivos elementos, propriedades e relações, que abrangem um sistema de educação corporativa; e (4) crítica – permite aliar uma perspectiva reflexiva ao estudo.

A etapa de planejamento do processo avaliativo diz respeito à seleção de componentes a serem avaliados e seus indicadores, à especificação de técnicas e instrumentos necessários, à previsão do tempo de todo o processo e à identificação da população e da amostra.

O fluxo dessas fases que compõem o planejamento do processo avaliativo pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 – Planejamento do processo avaliativo



Fonte: Adaptado de Sarrate (1997).

A Figura 16 engloba as seguintes fases: (1) preparação – envolve a pesquisa exploratória sobre estudos empíricos, modelos e trabalhos disponíveis na literatura em relação às categorias analisadas no presente estudo; (2) seleção de alternativas – refere-se, conforme estudos realizados, à tomada de decisões quanto à conjugação dos elementos que deveriam compor a presente proposta de modelo de autoavaliação, considerando-se aquelas que demonstraram maior relevância, dados as finalidades e objetivos desta pesquisa; (3) elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados – após o estabelecimento dos aspectos componentes da avaliação, elabora-se uma estudo-piloto, objetivando constatar e obter a percepção dos envolvidos sobre os instrumentos e o modelo proposto, identificando necessidades de melhoria; (4) análise e interpretação de resultados – consiste na sistematização da coleta de dados, por meio de registros e notas das entrevistas, dos questionários aplicados, bem como da documentação analisada; e (5) implicações e tomada de decisões – verificar-se-á a necessidade de ajustar o desenho inicial, de reformular a denominação de alguns aspectos e o conteúdo de determinados itens, para facilitar a sua compreensão, reduzir, manter ou ampliar os instrumentos, buscando adequá-los à realidade confrontada.

A terminologia para determinar os aspectos de instituição educacional suscetível de avaliação é bem variada, destacando-se dimensões, fatores, elementos, componentes e variáveis. Eleger-se-á a denominação *variável*, por ser a mais comum, utilizando-se a

nomenclatura de variáveis dependentes e independentes. A variável independente seria a suposta causa da variável dependente, que seria seu efeito (MERRIAM & ASSOCIATES, 2002; COOPER; SCHINDLER, 2003; COHEN; MANION; MORRISON, 2011).

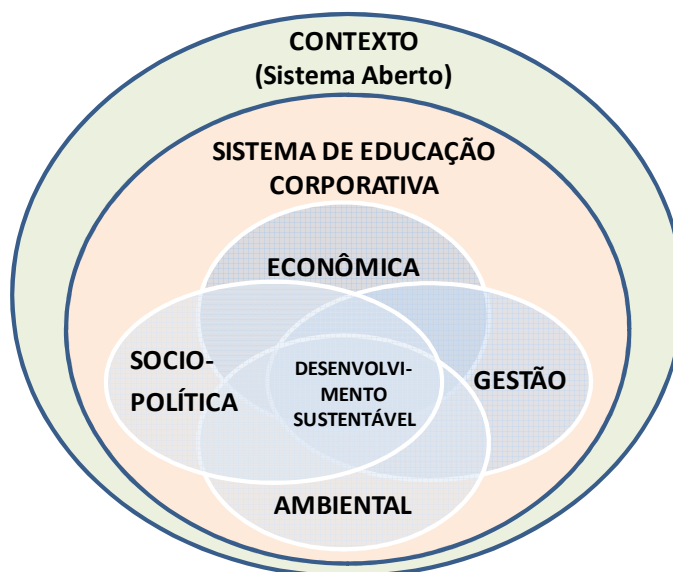
As variáveis gerais poderiam ser consideradas verdadeiros construtos, cujas medidas seriam conseguidas de modo indireto, por meio de indicadores.

O tópico a seguir apresenta a descrição e detalhamento do modelo proposto e instrumentos de pesquisa.

### 6.7.2 *Descrição da proposição do modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros*

A presente proposta de modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros parte de uma perspectiva multirreferencial, com enfoque de sistema aberto, atuando dentro de um contexto que incorpora as dimensões econômica, sociopolítica, ambiental e de gestão, dialeticamente articuladas. Objetiva subsidiar o alcance de sua missão institucional, ou seja, contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável da sua área de atuação, atuando como agentes do governo federal (Figura 17).

Figura 17 – Sistema aberto: sociedade-sistema de educação corporativa



Fonte: Elaborada pelo autor.

O sistema de educação corporativa seleciona e transmite conteúdos e técnicas de ordem instrumental, cultural e política, considerando um posicionamento ideológico – de

mercado (econômico) e/ou social (político e ambiental), numa perspectiva de manutenção e/ou transformação da sociedade.

Os objetivos da autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa não são muito diferentes daqueles relativos às demais avaliações do sistema educacional. Dentre seus objetivos, pode-se destacar: conhecer o ponto de partida para facilitar a formulação de um modelo de atuação; detectar, de forma sistemática, as dificuldades e os elementos positivos que se apresentem a partir da aplicação da avaliação, o que facilitará sua regulação; conhecer e valorar os resultados alcançados; e repensar o modelo de atuação inicial em conformidade com as informações obtidas, tomando-se as decisões oportunas para melhorar a qualidade educativa da organização e dos atores envolvidos no processo e os resultados nas dimensões analisadas (SARRATE, 1997).

A avaliação de sistemas de educação corporativa consiste em um “processo planejado e sistemático de coleta de informação relevante, com o fim de discernir o valor ou mérito da organização [sistema de educação corporativa], facilitando o diagnóstico pertinente, com vistas a sua melhoria” (SARRATE, 1997, p. 89).

A necessidade e o objetivo da avaliação residem em construir um meio para melhorar atuações, em seu caráter formativo e contínuo, em seu funcionamento de diagnóstico (particularmente a avaliação inicial), preditiva (considerando-se o resultado previsto), orientadora (para corrigir e reorientar o processo) e de controle (para saber em que grau os objetivos são alcançados) (SARRATE, 1997, p. 63).

Apesar das diversas abordagens e posições, de certa forma complementares, percebe-se uma coincidência em reconhecer que a descrição, a comparação e o juízo são as funções básicas da avaliação e assinalam como características essenciais: constituir um processo metodológico sistemático; implicar o estabelecimento de critérios que determinem o grau de consecução dos objetivos previstos; sustentar-se na coleta de informações amplas e válidas; levar implícito um juízo de valor; apresentar como projeção a tomada de decisões, dando uma utilidade à avaliação e propiciando uma função e um sentido (SARRATE, 1997).

Os critérios que fundamentam a presente proposta de avaliação envolvem: (1) relevância – diz respeito à importância, à pertinência das variáveis, indicadores e/ou dimensões avaliadas; (2) utilidade – a avaliação deve ser útil para os atores do processo; (3) viabilidade – está relacionada com a possibilidade de recuperação das informações e de aplicação da avaliação; (4) exatidão – evidencia a condução correta e o uso de instrumentos confiáveis, alinhados com a informação que se pretende obter, garantindo um processo claro de comunicação entre os envolvidos; e (5) ética – relaciona-se ao fato de não ferir valores, justificado com a necessária transparência e com o devido respeito aos atores do processo

avaliativo (SANDER, 1995; LIMA, 2005).

A qualidade de uma ambiência educacional estaria vinculada com a realização de seus objetivos, e, nesse sentido, deve combinar: funcionalidade, satisfazendo as necessidades do ambiente; eficácia, alcançando os objetivos a que se propõe; e eficiência, realizando ditos objetivos com um custo razoável.

Optou-se por modelo com enfoque global, potencializando o caráter diagnóstico (identificando a situação do sistema de educação corporativa e possíveis alternativas de melhoria), formativo e contínuo (acompanhando a execução dos planos de ação, problemas e soluções no decorrer do processo), sem renunciar ao caráter somativo (comparando resultados alcançados com os previstos).

A presente proposição apresenta as seguintes características: (1) quanto à regularidade, será contínua, ocorrendo durante o processo de aplicação; (2) quanto ao avaliador, será interna, sendo acompanhada por comissão interna de avaliação, com apoio de especialista externo, se necessário; (3) quanto à explicitidade, será explícita, apresentando regras claras e de conhecimento dos participantes; e (4) quanto à comparação, será criterial, com a comparação dos dados com os objetivos delineados.

O Quadro 25 apresenta a lógica do Modelo de Autoavaliação de Sistemas de Educação Corporativa em Bancos de Desenvolvimento Brasileiros, e representa uma visão processual da presente proposta, incluindo as nove dimensões analisadas, distribuídas ao longo do processo, as modalidades avaliativas – diagnóstica, formativa e somativa –, os períodos (etapas) em que ocorre a avaliação, objeto, foco e objetivos da avaliação.



Quadro 25 – Modelo lógico da proposição de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Momento da Decisão	Etapa de Avaliação	Dimensão Analisada	Modalidade Avaliativa	Etapa	Foco da Avaliação	Objeto da Avaliação	Objetivo
Planejamento	Contexto/ Ambiente	1. Liderança	Diagnóstica	Antes e Início	Orientar, explorar, identificar, adaptar e predizer	Sistema de educação corporativa	Procura conhecer a situação do sistema de educação corporativa, do contexto no qual se insere, orientando possíveis ações.
	Insumos (inputs)	2. Estratégias e Planos 3. Sociedade 4. Usuários 5. Informações e Conhecimento					
Execução	Desenho/ Estrutura/ Processo	6. Pessoas 7. Recursos 8. Processos	Formativa	Durante	Regular, compreender, comunicar, harmonizar e tranquilizar	SEC <sup>(*)</sup> enquanto atividades, projetos, processos de execução	Define prazos; Comunica e sensibiliza; Aplica processo de autoavaliação
Controle					Acompanhar, apoiar, reforçar, corrigir, facilitar e dialogar	SEC enquanto atividades, projetos, processos de controle e produto final	Busca informações sobre a evolução da avaliação, suas estratégias de solução dos problemas das dificuldades surgidas e dos encaminhamentos dados no percurso do processo
					Final		
Feedback	Produto/ Resultados/ Rendimento/ Satisfação	9. Resultados: •Econômico- financeiros; •Sociopolíticos •Ambientais; •Usuários; •Processos de trabalho	Somativa	Depois	Situar, informar, certificar e pôr à prova	SEC enquanto produto final	Integração do plano de melhorias ao planejamento estratégico do SEC. Divulgação, implantação, monitoração e avaliação do plano de melhorias

(\*) Sistema de Educação Corporativa

Fonte: Elaborado pelo autor.

A etapa de planejamento envolve cinco dimensões: liderança, estratégias e planos, sociedade, usuários e informações e conhecimento. A descrição das dimensões e suas respectivas fundamentações constam do tópico 6.7.2.1.

A etapa de execução engloba três dimensões: pessoas, processos e recursos. Aqui os objetivos e metas transformam-se em resultados por meio do plano de ação, executado pelas pessoas, utilizando informações e recursos para a concretização dos resultados esperados.

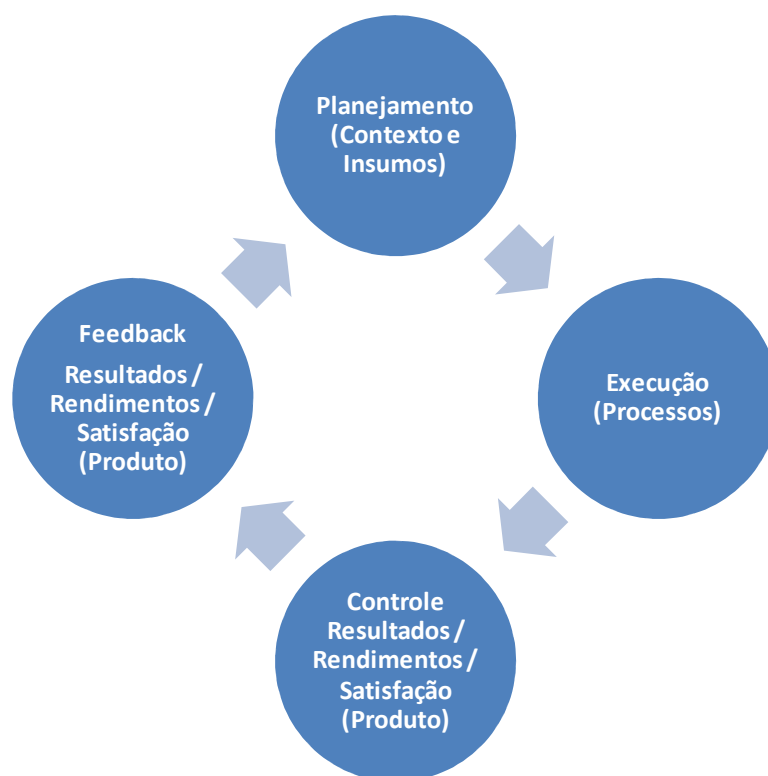
Na etapa de controle realiza-se o acompanhamento dos resultados econômico-financeiros, sociopolíticos ambientais, dos usuários e dos processos de trabalho.

Na etapa de *feedback* os resultados são analisados, gerando elementos que subsidiarão

o processo decisório e um novo ciclo avaliativo.

A Figura 18 traz a representação gráfica do ciclo de gestão de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Figura 18 – Ciclo de gestão de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para a elaboração desse modelo de autoavaliação foram analisados oito outros, procurando-se adaptá-los à realidade dos sistemas de educação corporativa de bancos em desenvolvimento brasileiros: (1) Modelo de Meister, com seus 10 passos; (2) Modelo de Eboli, com 10 componentes; (3) Modelo Sinaes, com 10 dimensões; (4) Modelo MBNQA, com sete categorias e 17 itens; (5) Modelo EFQM, com nove dimensões; (6) Modelo GesPública, com oito critérios, 25 itens e 111 alíneas; (7) Modelo do IBGE, com quatro dimensões e 16 áreas temáticas; e (8) Modelo CSD, com quatro dimensões e 15 áreas temáticas. Em relação aos dois últimos, por tratarem de indicadores socioeconômicos e ambientais, foram analisados e considerados como indicadores dentro da dimensão *resultados* do modelo proposto.

A presente proposta de autoavaliação procura responder a cinco questões básicas: Para quem avaliar (destinatários da avaliação)? O que avaliar (elementos e aspectos a serem

avaliados)? Quem avalia (agentes da avaliação)? Quando avalia (momentos convenientes da avaliação)? Como avalia (com que instrumentos avaliar)? (SARRATE, 1997; PINEDA; 2002; BALZAN; DIAS SOBRINHO, 2008).

Os destinatários da presente proposta seriam os *stakeholders* envolvidos no processo de educação corporativa, especialmente o sistema de educação corporativa.

Os elementos e aspectos a serem avaliados englobariam um conjunto de nove dimensões (liderança, estratégias e planos, usuários, sociedade, informações e conhecimento, pessoas, recursos, processos e resultados), desdobrados em 25 fatores e 64 variáveis.

Os avaliadores envolveriam uma amostra dos *stakeholders* participantes do processo de educação corporativa. Contudo, como forma de trazer maior clareza, transparência e neutralidade, sugere-se que a autoavaliação seja conduzida por comitê interno, composto por membros do sistema de educação corporativa e de áreas internas, reunidos por prazo determinado, em caráter de rodízio. Esse comitê poderia incorporar, se for o caso, parceiro externo, especialista em avaliação educacional.

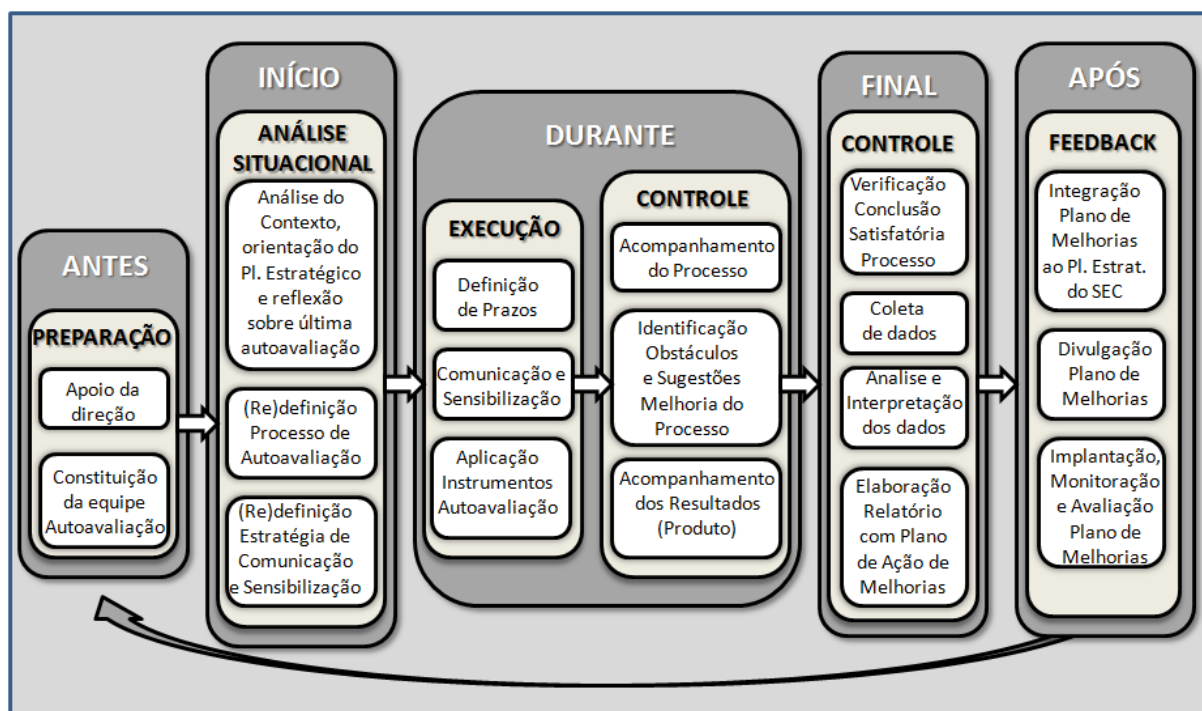
O processo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros prevê cinco momentos e modalidades distintas de avaliação (LIMA, 2005): antes e início do processo avaliativo (diagnóstica); durante o processo avaliativo (formativa); final e posterior (somativa).

Segundo Lima (2005, p. 103), a processologia da avaliação de sistema de educação corporativa

[...] passa a ser vista em sua abordagem integral, evitando o determinismo das avaliações pós-programas que focam suas intenções somente no resultado e no produto final, ou seja, reduzem a avaliação ao 'depois' e pouco ou nada analisam dos momentos anteriores que também devem ser alvos da avaliação, e em consequência, propor melhorias mais consistentes em todo o processo.

A Figura 19 retrata o processo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Figura 19 – Processo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros



Fonte: Elaborada pelo autor.

No momento que antecede a aplicação do instrumento de autoavaliação, várias questões devem ser consideradas no processo avaliativo.

A primeira está relacionada à existência de apoio da direção da organização para a aplicação e sequência do processo de autoavaliação.

Em seguida, designar a constituição da equipe de autoavaliação, que apresentará os seguintes objetivos: (1) planejar e coordenar o processo de autoavaliação; (2) analisar e validar o modelo, o processo e os instrumentos de autoavaliação; (3) implantar e acompanhar as fases do ciclo de autoavaliação; (4) definir a forma de coleta de dados; (5) analisar e interpretar os dados; (6) elaborar relatório com plano de ação das melhorias identificadas; e (7) estabelecer plano de comunicação, garantindo que as informações cheguem às pessoas envolvidas no processo de autoavaliação.

A equipe de autoavaliação deve ter elementos em número suficiente para realizar o processo a contento e que expressem a representatividade da organização (gestores, técnicos, docentes, aprendizes e demandantes das ações de capacitação), sendo conduzida por liderança capaz de manter uma dinâmica de grupo construtiva e reflexiva.

Deve ser verificada a necessidade de formação dos membros da equipe para garantir o bom exercício de suas funções.

Outro aspecto diz respeito à verificação das orientações estratégicas previstas no planejamento estratégico e de seus impactos na autoavaliação, bem como a necessidade de melhorias no modelo, no processo e nos instrumentos de autoavaliação utilizados, fazendo-se previamente os ajustes necessários à aplicação de novo ciclo de autoavaliação, com a devida comunicação, aos envolvidos, das razões das mudanças.

Deve-se verificar, também, se há necessidade de mudança da amostra dos participantes do processo de autoavaliação (PINTO, A. P. M., 2010).

O processo de autoavaliação, etapa também conhecida como fase de aplicação, é o momento em que a autoavaliação é aplicada. Inicia-se com o envolvimento e comunicação junto aos gestores e sujeitos que participarão do processo de autoavaliação. Para tanto, faz-se necessária a prévia definição de estratégia de comunicação que sensibilize os participantes (XAVIER, 2005).

Em seguida, aplicam-se os instrumentos de autoavaliação, definindo-se prazos para a conclusão do processo.

Acompanha-se o processo, verificando eventuais obstáculos, buscando superá-los, dirimindo dúvidas e anotando sugestões de melhorias para implementação em novo ciclo.

Após a conclusão do processo de autoavaliação, deve-se coletar, analisar e interpretar os dados, e elaborar relatório com o plano de ação de melhorias, estabelecendo prioridades para a implantação.

Para a priorização dos fatores e variáveis, sugere-se o preenchimento do Quadro 26, que aponta um exemplo fictício para os fatores e variáveis da dimensão *liderança*.

Quadro 26 – Análise da efetividade de dimensões, fatores e variáveis avaliados

Dimensão	Fator	Variável	Máximo de Pontos na Variável (1)	Número de Pontos na Variável (2)	Proporção (2) / (1) x 100
Liderança	Governança e governabilidade	Governança	4,00	3,54	88,50
		Mapeamento de riscos	4,00	3,08	77,00
		Prestação de contas	4,00	3,86	96,50
		Participação de colegiados	4,00	2,97	74,25
	Sistema de liderança	Mobilização para resultados	4,00	3,62	90,50
		Avaliação dos líderes	4,00	3,19	79,75
		Desenvolvimento dos líderes	4,00	3,71	92,75
		Adequação e transmissão da identidade do sistema de educação corporativa	4,00	3,43	85,75

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 26 sintetiza a pontuação geral da autoavaliação do sistema de educação corporativa, possibilitando identificar-se os fatores e variáveis com mais necessidade de melhoria.

O plano de ação de melhorias deve ser integrado ao planejamento estratégico do sistema de educação corporativa, bem como divulgado junto aos participantes do processo avaliativo. Após sua implantação, deverá ter a execução devidamente monitorada e avaliada.

Por ocasião de novo ciclo de autoavaliação, deve-se analisar previamente as sugestões de melhoria, incorporando-as ao novo ciclo, atentando-se para a necessidade de melhorias no modelo, no processo e nos instrumentos de autoavaliação. Esses insumos auxiliarão no planejamento do novo ciclo de autoavaliação.

Em relação à periodicidade para aplicação do instrumento de avaliação, sugere-se que seja anual, iniciando-se após o encerramento do ciclo do planejamento estratégico.

#### 6.7.2.1 Instrumento de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

O Instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros (Apêndice 1) seria constituído de nove dimensões (liderança, estratégias e planos, usuários, sociedade, informações e conhecimento, pessoas, recursos, processos e resultados), divididos em 25 fatores, compostos por 66 questões qualificadoras fechadas (variáveis), conforme demonstrado no Quadro 27.

Quadro 27 – Elementos do instrumento de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Dimensão	Fator	Variável	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Totalmente	Não Sei Responder
Liderança	Governança e governabilidade	Governança					
		Mapeamento de riscos					
		Prestação de contas					
		Participação de colegiados					
	Sistema de liderança	Mobilização para resultados					
		Avaliação dos líderes					
		Desenvolvimento dos líderes					
		Adequação e transmissão da identidade do sistema de educação corporativa					

Continua  
Continuação

Dimensão	Fator	Variável	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Totalmente	Não Sei Responder
Estratégias e Planos	Formulação das estratégias	Inserção de políticas públicas					
		Inserção de ambientes interno e externo					
		Inserção do desenvolvimento sustentável					
		Envolvimento de diversos atores					
		Comunicação das estratégias					
	Implantação das estratégias	Implantação e monitoração do plano de ação					
Transmissão da cultura organizacional							
Mapeamento de competências	Revisão da sistemática das competências						
Usuários	Imagem e conhecimento mútuo	Necessidades dos usuários					
Sociedade	Atuação socioambiental	Responsabilidade socioambiental					
	Ética e controle social	Ética e gestão compartilhada					
Informações e Conhecimento	Gestão do conhecimento	Gestão da informação					
	Comunicação	Canais de comunicação					
Pessoas	Sistemas de trabalho e qualidade de vida	Quantidade e qualidade dos colaboradores					
		Gestão do desempenho docente					
		Satisfação dos colaboradores					
	Docentes	Quantidade e qualidade dos docentes					
		Docente enquanto facilitador					
		Satisfação dos docentes					
Aprendizes	Desenvolvimento integral do aprendiz						
	Nível de criticidade do aprendiz						
Recursos	Estrutura organizacional	Adequação da estrutura organizacional					
		Adequação dos papéis e normas					
	Infraestrutura	Adequação da infraestrutura					
		Gestor enquanto facilitador					
	Parcerias	Parcerias externas					
		Adequação da tecnologia do sistema de educação corporativa					
Gestão da tecnologia da informação	Adequação da tecnologia do aprendiz						
	Identificação dos processos						
Processos	Processos de trabalho	Alinhamento das soluções educacionais					
		Personalização das soluções educacionais					
		Adequação do currículo					
	Currículos e soluções de aprendizagem	Adequação das formas de aprendizagem					
		Adequação orçamentária					
	Processos orçamentários e financeiros	Gestão orçamentária					

Continua

## Conclusão

Dimensão	Fator	Variável	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Totalmente	Não Sei Responder
Resultados	Resultados relativos a usuários	Satisfação dos usuários					
	Resultados relativos às pessoas	Retenção de pessoas					
		Melhoria no desempenho humano					
		Orgulho de pertencer à organização					
	Resultados relativos à sociedade	Melhoria nas ações socioambientais					
		Premiações organizacionais					
		Imagem institucional					
		Áreas ambientais protegidas					
		Expectativa de vida					
		Taxa de mortalidade infantil					
		Taxa de alfabetização					
		Taxa de escolarização					
	Resultados orçamentários, financeiros e de mercado	Renda familiar					
		Resultados dos processos de trabalho	Melhoria nos níveis de eficiência e eficácia do sistema de educação corporativa				
			Melhoria dos resultados financeiros				
			Participação dos negócios				
	Participação de mercado						
	Resultados dos processos de trabalho	Satisfação dos aprendizes					
		Rendimento da aprendizagem					
		Aplicação no trabalho					
Inovação de produtos, serviços e processos							
Qualidade dos processos							
Desempenho de áreas da organização							

Fonte: Elaborado pelo autor.

A descrição de cada uma das variáveis está discriminada no *Instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 1).

Esse instrumento utilizaria uma escala Likert de 5 pontos (4 – Concordo Totalmente; 3 – Concordo em Parte; 2 – Discordo em Parte; 1 – Discordo Totalmente; e 0 – Não Sei Responder) (ANDERSON, 1990; COHEN; MANION; MORRISON, 2011).

Destaque-se que o instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros ora proposto poderá vir a sofrer alterações com base nas informações coletadas no estudo-piloto, bem como na aplicação dos instrumentos da pesquisa de campo junto às organizações objeto do estudo.



### 6.7.2.2 *Dimensões e fatores propostos para o modelo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros*

Este tópico apresenta a descrição das nove dimensões e dos 25 fatores propostos para o modelo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros, com suas respectivas fundamentações teóricas.

#### 6.7.2.2.1 Dimensão liderança

A dimensão *liderança* examina a governança e a governabilidade, considerando critérios como transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade do sistema de educação corporativa. Considera, ainda, o exercício da liderança, as mudanças culturais e a gestão. Reúne os fatores governança e governabilidade e sistema de liderança.

O fator governança e governabilidade analisa o nível de transparência, confiança e impacto dos processos gerenciais na sustentabilidade financeira, social e ambiental e na governabilidade do sistema de educação corporativa, bem como engloba as variáveis governança, mapeamento de riscos e prestação de contas.

Um sistema de governança corporativa apresenta dois objetivos centrais: prover uma estrutura eficiente de incentivos para a administração da organização, visando à maximização dos resultados; e estabelecer responsabilidades e outros tipos de garantia para evitar que os gestores promovam ações contrárias aos interesses dos *stakeholders* (CERDA, 2000).

Os bancos de desenvolvimento têm percebido a cada dia mais que a adoção de práticas de sustentabilidade nos negócios gera resultados positivos, como aumento de receitas, redução de custos, facilidade de acesso a linhas de crédito, aumento da qualidade dos colaboradores, e minimização do risco de reputação por eventuais danos a terceiros (BRANDÃO, C. E. L.; 2012; MATTAROZZI, 2012).

Governança corporativa é o sistema pelo qual as empresas são dirigidas, monitoradas e incentivadas, e envolve os relacionamentos entre seus sócios, conselho de administração, diretoria executiva e órgãos de controle. As boas práticas de governança corporativa convertem princípios em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor da empresa, facilitando seu acesso a recursos e contribuindo para sua longevidade (IBGC, 2009, p. 6).

A governança apresenta como ponto de partida a busca do aperfeiçoamento do comportamento das pessoas e instituições (ALVES, 2001).

"Boas práticas de governança, liderança, políticas robustas e ambiciosas, prestação de contas e transparência são pré-requisitos indispensáveis para promover uma mudança cultural nas instituições financeiras que perseguem a sustentabilidade em seus negócios" (MATTAROZZI, 2012, p. 50-51).

Uma das práticas de governança envolve o mapeamento de riscos. O risco é uma medida de incerteza associada aos retornos esperados de investimentos (DUARTE JÚNIOR, 2003).

Costuma-se entender "risco" como possibilidade de "algo não dar certo", mas seu conceito atual envolve a quantificação e qualificação da incerteza<sup>(45)</sup>, no que diz respeito tanto às "perdas" como aos "ganhos", com relação ao rumo dos acontecimentos planejados, seja por indivíduos, seja por organizações (IBGC, 2007).

O risco é próprio da atividade de negócios, na qual são elementos-chave a consciência do risco e a capacidade de geri-lo, aliadas à disposição de correr riscos e de tomar decisões. O resultado das iniciativas de negócios revela que o risco pode ser gerenciado a fim de subsidiar as decisões dos gestores, visando alcançar objetivos e metas dentro do prazo, do custo e das condições planejadas (IBGC, 2007).

Assim sendo, torna-se indispensável aos gestores do sistema de educação corporativa o conhecimento dos riscos envolvidos nos principais processos de trabalho, objetivando embasar suas decisões estratégicas e operacionais.

O fator sistema de liderança verifica o nível de disseminação dos princípios, valores e diretrizes dos processos gerenciais, o grau de desenvolvimento de habilidades gerenciais e o nível de mobilização da força de trabalho e do apoio de terceiros no alcance das estratégias.

Atualmente a liderança é considerada um diferencial competitivo no mundo dos negócios, especialmente num cenário que visa alcançar metas e resultados. Os líderes efetivos usam sua influência sobre os outros visando atingir os objetivos organizacionais.

Em meio a uma série de estudos e de proposições sobre liderança, destaca-se a abordagem de liderança orientada para resultados de Ulrich, Zenger e Smallwood (2000), mais adequada ao modelo proposto de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros, em que os líderes apresentam atributos como caráter, moral, integridade, energia e pensamento estratégico.

---

<sup>(45)</sup> Risco: evento futuro identificado, ao qual é possível associar uma probabilidade de ocorrência. Incerteza: evento futuro identificado, ao qual não é possível associar uma probabilidade de ocorrência. Ignorância: eventos futuros que, no momento da análise, não poderão sequer ser identificados, muito menos quantificados (exemplo: eventos decorrentes de sistemas complexos como o climático) (FABER; MANSTETTEN; PROOPS, 1996, p. 209-211).

Essa abordagem de liderança considera que o desenvolvimento dos líderes está relacionado à identificação e aprimoramento dos atributos da liderança aliados a resultados (ULRICH; ZENGER; SMALLWOOD, 2000).

Os resultados poderiam ser avaliados a partir dos seguintes critérios: (1) os resultados são estratégicos – “contribuem para a diferenciação e vantagem competitiva da organização”; (2) os resultados são equilibrados – contemplam os quatro principais tipos de *stakeholders* (empregados, organização, clientes e investidores); (3) os resultados são duradouros – “não sacrificam o sucesso de longo prazo pelos ganhos de curto prazo”; e (4) os resultados são altruístas – “trabalham para o benefício do todo mais amplo, e não apenas para o seu grupo ou área” (ULRICH; ZENGER; SMALLWOOD, 2000, p. 46).

Os citados autores destacam que a sinergia é imprescindível no esforço em busca dos resultados, considerando-se que a organização é feita pelas pessoas e depende delas para o alcance dos objetivos estratégicos.

#### 6.7.2.2.2 Dimensão estratégias e planos

A dimensão *estratégias e planos* examina a formulação e acompanhamento das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externo e interno, a missão e a visão de futuro, bem como o desdobramento em plano de ação no sistema de educação corporativa.

Essa dimensão é composta pelos fatores formulação das estratégias, implantação das estratégias e mapeamento das competências.

O fator formulação das estratégias verifica se na elaboração das estratégias foram consideradas a análise de contexto, a missão e a visão de futuro, bem como seu desdobramento no plano de ação.

Há várias abordagens em relação à definição de estratégia, envolvendo vários sentidos. Contudo, para efeito desse estudo, considera-se o conceito de estratégia de Albuquerque (2002, p. 38): "formulação da missão e dos objetivos da organização, bem como de políticas e planos de ação para alcançá-los, considerando os impactos e forças do ambiente".

A base para a elaboração das estratégias estaria relacionada ao processo de planejamento estratégico, envolvendo todo um processo de reflexão, sistematização e formalização do planejamento. No processo de elaboração do planejamento seriam envolvidas as áreas da organização e as partes interessadas.

As organizações analisadas no presente estudo apresentam em seus planejamentos e em suas missões direcionamentos estratégicos para o desenvolvimento sustentável, razão pela

qual espera-se que o planejamento do sistema de educação corporativa guarde sintonia com orientações estratégicas relacionadas ao desenvolvimento sustentável e aos segmentos social e ambiental.

Ao ajustar as estratégias e práticas do sistema de educação corporativa às estratégias organizacionais, a unidade de educação corporativa tornar-se-ia parceira estratégica da organização, ajudando-a na consecução dos seus objetivos (ULRICH, 1998, 2000).

O fator implantação das estratégias analisa o acompanhamento das estratégias expresso no plano de ação, avalia o êxito das estratégias e compara o desempenho histórico.

A implantação envolveria a capacidade de execução e monitoramento da estratégia, com a explicitação dos meios para o seu alcance, expresso no plano de ação (ULRICH, 1998; ALBUQUERQUE, 2002).

Para tanto, os projetos e ações seriam comunicados aos interessados visando estabelecer o compromisso com o plano de ação.

Ao traduzir as estratégias empresariais em práticas de educação corporativa, o sistema de educação corporativa estaria contribuindo para: (1) a adaptação da organização à mudança considerando-se a redução do tempo que vai da concepção à execução da estratégia; (2) a melhoria do atendimento às necessidades dos *stakeholders*, ao considerar essas estratégias traduzidas em políticas e práticas específicas; e (3) a obtenção de resultados, mediante execução mais eficaz da estratégia (ULRICH, 1998, 2000).

O fator mapeamento das competências examina o alinhamento e adequação das competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos do sistema de educação corporativa.

Uma vez definido o planejamento estratégico da organização, com sua identidade institucional e direcionamento definidos, criam-se as condições para a definição das competências empresariais e funcionais críticas, que, por sua vez, possibilitam a definição das competências profissionais (EBOLI, 2004).

A gestão por competência toma como referência o planejamento estratégico e direciona suas ações de recursos humanos (educação e desenvolvimento, desempenho, remuneração, recrutamento e seleção, dentre outras) para a atração e o desenvolvimento das competências necessárias, visando atingir os seus objetivos, proporcionando a consistência interna da estratégia e possibilitando um impacto positivo e cumulativo dessas ações sobre o desempenho organizacional (TILLES, 1997).

O uso do modelo de gestão por competência, comumente, implica o desenvolvimento contínuo, bem como a permanente avaliação, o monitoramento e a renovação das

competências em seus distintos níveis (organizacional, funcional e individual), o que evidencia uma postura proativa por parte dos gestores e envolvidos no processo (BECKER; LACOMBE, 2005).

#### 6.7.2.2.3 Dimensão usuários

A dimensão *usuários* examina a identificação e o conhecimento das necessidades dos diversos públicos de relacionamento, bem como a divulgação dos produtos e serviços para fortalecer a imagem institucional e estreitar relacionamentos do sistema de educação corporativa.

Os usuários são grupos sociais e segmentos distintos da sociedade que compõem conjuntos relativamente singulares, de acordo com seus estilos de vida – econômico, sociocultural –, e que, por sua ação coletiva, desenvolvem identidades, interesses e visões de mundo similares, procurando galgar posições de influência nas relações de poder (BUARQUE, S. C., 2002).

Essa dimensão é composta pelo fator imagem e conhecimento mútuo, que analisa o nível da imagem e confiança dos diversos públicos de relacionamento, expresso na divulgação dos produtos e serviços.

Os questionamentos, dúvidas e sugestões são informações importantes que podem contribuir com o sistema de educação corporativa, na medida em que ajudam a avaliar o contexto, as ameaças e oportunidades de novos produtos e serviços (LIGTERINGEN, 2012).

A construção de relacionamentos seria influenciada por alguns elementos, os quais poderiam levar a uma boa imagem e conhecimento mútuo: a garantia de diálogos efetivos, a definição do nível de engajamento que se espera de cada grupo de relacionamento, o entendimento das mudanças de contexto, a assunção de compromissos, o respeito às diferenças, o reconhecimento de limites e a transparência (ALMEIDA, 2012).

#### 6.7.2.2.4 Dimensão sociedade

A dimensão *sociedade* examina o grau de abordagem e atuação dos processos, produtos e serviços do sistema de educação corporativa relativos à aplicação de políticas públicas socioambientais junto aos diversos públicos de relacionamento, bem como o estímulo à cidadania, ao controle social e ao comportamento ético.

As organizações que buscam a sobrevivência no mercado precisam apresentar

estratégias de sustentabilidade, considerando-se que as empresas influenciam e são influenciadas pelo contexto em que estão inseridas, razão pela qual os consumidores e a sociedade exigem, a cada dia mais, que sejam, também, protagonistas de ações sociais e ambientais (OLIVEIRA, C. M., 2013).

Essa dimensão é composta pelos fatores atuação socioambiental e ética e controle social.

O fator atuação socioambiental analisa o nível de conscientização e envolvimento do sistema de educação corporativa com a responsabilidade socioambiental.

A responsabilidade socioambiental é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais (INSTITUTO ETHOS, 2013).

A responsabilidade socioambiental nas empresas é entendida como

o comprometimento permanente das empresas e suas lideranças, inspiradas numa postura ética assumida genuinamente, de contribuir para o desenvolvimento econômico, mediante ações consistentes que melhorem, simultaneamente, a qualidade de vida de sua força de trabalho e famílias, comunidade local e sociedade como um todo (FDC, 2000, p. 2).

Os objetivos da responsabilidade socioambiental envolveriam: proteção e fortalecimento da imagem, marca e reputação, proporcionando credibilidade; garantia de diferenciação em relação aos concorrentes; solidificação de uma visão positiva da organização que atende aos *stakeholders*; colaboração para o desenvolvimento de um mercado futuro, pois, ao investir na comunidade, a organização está constituindo potenciais clientes; conquista da fidelidade dos clientes; e atração de potenciais investidores (TOLDO, 2002).

O fator ética e controle social verifica o grau de incentivo à participação dos diversos públicos de relacionamento no controle das atividades do sistema de educação corporativa, bem como o estímulo à transparência e ao comportamento ético.

Cada organização possui seu *ethos*, seu jeito de ser, que lhe confere um caráter particular. O *ethos* seria um espaço construído e reconstruído pelo homem, tendo como domínio a moralidade<sup>(46)</sup> (VAZ, 1988).

A conduta ética estaria relacionada à valorização do que é correto, aceito e legitimado socialmente em uma organização. A partir dela, é possível cultivar uma relação de transparência e confiança entre os envolvidos.

---

<sup>(46)</sup> A moral pode ser entendida como um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada (VÁZQUEZ, 1975, p. 25).

A transparência apresentaria relação com a clareza, objetividade e franqueza, visando minimizar interpretações ambíguas e falsas verdades.

A participação diz respeito a um conjunto de procedimentos ou regras que auxiliam no processo de tomada de decisão coletiva, oportunidade em que surgem condições para o envolvimento dos interessados (BOBBIO, 1992).

Atualmente, as práticas participativas de gestão têm sido aceitas enquanto estratégias eficazes para a legitimação de proposições, facilitando o processo decisório e minimizando os riscos com a geração de conflitos, além de possibilitar o estímulo à transparência, ao comportamento ético e à boa governança (KLIKSBURG, 1999; MCLAGAN, 2000; MINTZBERG; QUINN, 2001).

#### 6.7.2.2.5 Dimensão informações e conhecimento

A dimensão *informações e conhecimento* examina a identificação, desenvolvimento, manutenção e proteção dos conhecimentos. Verifica, também, o nível de adequação dos canais de comunicação do sistema de educação corporativa.

Essa dimensão é composta pelos fatores gestão do conhecimento e comunicação.

O fator gestão do conhecimento analisa em que nível o sistema de educação corporativa identifica, desenvolve, protege e compartilha o conhecimento.

As organizações interessadas em projetos de educação corporativa, depois de mapeadas suas competências críticas, deparam-se com o desafio de gerir o conhecimento necessário para desenvolver essas competências investindo na gestão do conhecimento (EBOLI, 2002).

Essa necessidade se justifica devido às transformações ocorridas nos mercados, à proliferação das tecnologias, à multiplicação dos concorrentes e à obsolescência dos produtos e serviços.

Stewart (1998) ratifica esse entendimento afirmando que o conhecimento se tornou o principal fator de produção da economia moderna, e que esse capital intelectual<sup>(47)</sup> transformou-se em um ativo indispensável para as organizações, sendo mais valioso que os

---

<sup>(47)</sup> Por capital intelectual entende-se “a soma de conhecimento de todos em uma organização, proporcionando-lhe vantagem competitiva” (STEWART, 1998, p. 51). O mesmo autor relata que o capital intelectual está subdividido em capital humano – capacidade que as pessoas têm de oferecer soluções para os clientes; capital estrutural – conjunto integrado e dinâmico dos diversos capitais humanos incorporados à organização; e capital do cliente, expresso no valor dos relacionamentos de uma organização com as pessoas com as quais faz negócio.

recursos naturais, os equipamentos e até o capital financeiro.

Dessa forma, os dirigentes têm diante de si o desafio de desenvolver estratégias e iniciativas capazes de resgatar o conhecimento adquirido ao longo do tempo, atuando como facilitadores do compartilhamento de novas ideias e experiências dentro da organização, para que ela possa alavancar suas melhores práticas e gerir seu capital intelectual (KLEIN, 1998).

A *Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional*, formulada por Nonaka e Takeuchi (1997, p. 97-101), envolveria cinco fases: (1) o compartilhamento do conhecimento tácito – considerada a fase crítica, por depender do compartilhamento de experiências, emoções, sentimentos e modelos mentais por meio de diálogos pessoais com ritmos diferentes; (2) a criação de conceitos – diz respeito à externalização de um modelo mental tácito elaborado por meio do diálogo e da reflexão coletiva, buscando uma síntese que se expressa de forma explícita; (3) a justificação dos conceitos – corresponde ao momento em que a organização passa a filtrar as informações, conceitos e conhecimentos continuamente, procurando justificar sua importância para si e a sociedade; (4) a construção de um arquétipo – diz respeito à elaboração de um modelo, conceito ou estrutura que possa mobilizar cooperação entre pessoas e áreas, *know-how*, tecnologias e ferramentas da organização, objetivando viabilizá-lo; e (5) a difusão interativa do conhecimento – ocorre quando, ao se tornar real, o conhecimento perpassa toda a organização e os *stakeholders*.

As condições capacitadoras da criação do conhecimento, segundo os mesmos autores (1997), envolveriam: (1) a intenção estratégica da organização de alcançar seus objetivos mediante desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento; (2) a autonomia de ação dos membros da organização considerando uma base compartilhada de informações; (3) a flutuação e o caos criativo estimuladores da interação da organização com o ambiente externo para captar sinais que possibilitem a melhoria do sistema de conhecimento organizacional; e (4) a redundância, que diz respeito à existência de informações que transcendem as exigências operacionais imediatas dos membros da organização, e se refere à superposição intencional de informações sobre as atividades da empresa e as responsabilidades da gerência e sobre a empresa como um todo.

Assim, a gestão do conhecimento estaria relacionada à

capacidade da empresa de captar, gerar, criar, analisar, traduzir, transformar, modelar, armazenar, disseminar, implantar e gerenciar a informação, tanto interna como externamente. Essa informação deve ser transformada em conhecimento e distribuída – tornando-se acessível – aos interessados (E-CONSULTING CORP, 2004, p. 54).

Além disso, o novo paradigma de desenvolvimento se predispõe a mudar a base de



competitividade de países e dos diversos segmentos da economia, na medida em que uma vantagem distinguida pela fartura de recursos naturais, pela baixa remuneração e pelas baixas exigências ambientais se desloca para vantagens em conhecimento e informação (tecnologia e recursos humanos) e para a qualidade dos produtos e serviços (BUARQUE, S. C., 2002).

O aproveitamento, a disponibilidade e a utilização de recursos naturais requerem o aporte de conhecimentos e informações contidos em tecnologias e processos, visando assegurar sua qualidade e sustentabilidade (BUARQUE, S. C., 2002).

O fator comunicação verifica o nível de adequação dos canais de comunicação do sistema de educação corporativa aos seus diversos públicos.

A comunicação pode ser definida como um conjunto de métodos, técnicas e instrumentos de comunicação direcionados aos *stakeholders*, sendo o veículo de comunicação o meio físico ou virtual que possibilita a circulação da mensagem, garantindo o contato entre emissor e receptor (NASSAR; FIGUEIREDO, 1995).

Segundo Casado (2002), o processo de comunicação empresarial apresentaria três funções: (1) produção e controle – direcionada à realidade do trabalho e destinada a execução, monitoramento, controle e avaliação dos trabalhos; (2) inovação – relacionada às necessidades organizacionais de comunicação de mudanças, de alterações de procedimentos, processos, produtos e serviços; e (3) socialização – envolvendo os meios de realização do trabalho.

Para ser efetiva, a comunicação requer canais adequados, a depender dos conteúdos que se quer enviar. Uma comunicação eficaz envolveria as seguintes condições: ser curta, ser clara, ser consistente, ser completa, e apresentar continuidade e frequência (NASSAR; FIGUEIREDO, 1995).

#### 6.7.2.2.6 Dimensão pessoas

A dimensão *pessoas* examina os sistemas de trabalho em nível de suficiência, desempenho e qualificação, bem como a qualidade de vida dos colaboradores do sistema de educação corporativa.

Essa dimensão é composta pelos fatores sistemas de trabalho e qualidade de vida, docentes e aprendizes.

Para o alcance de seus propósitos institucionais, as organizações dependem, em maior ou menor grau, do desempenho das pessoas. Dessa forma, definem formas de atuação do comportamento das pessoas, formando o que se convencionou denominar modelo de gestão

de pessoas.

Para tanto, a organização se estrutura e desenvolve políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos objetivando orientar a atuação dos gestores em sua relação no ambiente de trabalho (FISCHER, 2002).

Os fatores sistemas de trabalho e qualidade de vida e docentes analisam o nível de provimento, desempenho, satisfação e motivação dos servidores e docentes, expresso por um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro.

Verificam ainda se o sistema de educação corporativa qualifica os docentes para atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Esses fatores estão relacionados à análise da capacidade interna do sistema de educação corporativa para responder aos desafios enfrentados pela organização em relação à quantidade e qualidade dos servidores e docentes, ou seja, à condição de atrair, desenvolver e manter o pessoal necessário para atingir os objetivos organizacionais, por meio da utilização de sistemas de recursos humanos consistentes entre si e coerentes com a estratégia da organização (GUIMARÃES, 2001; FISCHER, 2002).

Outro aspecto diz respeito à avaliação sistemática do desempenho dos envolvidos no sistema de educação corporativa, objetivando estimular o alcance das metas, a cultura da excelência e o desenvolvimento profissional (BÖHMERWALD, 1996; RABAGLIO, 2004).

Há várias interpretações sobre o tema qualidade de vida no trabalho, envolvendo desde o foco clínico da ausência de doenças no campo pessoal até as exigências de recursos, objetos e procedimentos de natureza gerencial e estratégica no nível organizacional (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002).

No presente estudo, adota-se uma perspectiva humanista da qualidade de vida no trabalho, em que é considerada a introdução de métodos participativos, objetivando modificar aspectos do ambiente de trabalho, para criar uma situação favorável à satisfação dos funcionários, docentes e aprendizes, propiciando um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro, bem como possibilitando o aumento da produtividade (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002).

O fator aprendiz examina o nível de satisfação, desempenho, aprendizagem e criticidade do aprendiz.

Os aspectos relacionados à satisfação e desempenho do aprendiz foram considerados no fator sistemas de trabalho e qualidade de vida, acima descrito.

O desenvolvimento integral do aprendiz consideraria as orientações da Unesco (1978) em que o participantes tenham condição de desenvolver suas atitudes, enriquecer seus

conhecimentos e melhorar suas competências profissionais, levando em conta o duplo objetivo de um enriquecimento humano integral como indivíduo, cidadão e profissional, bem como a participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente.

Em relação ao nível de criticidade do aprendiz, envolveria um modo crítico de trabalho educacional, orientado para a valorização das interações com o coletivo e com a transformação da sociedade em que o educando está inserido. A atitude crítica do aprendiz sobre os meios e os fins de sua atuação traria mais segurança para o alcance de seus objetivos (LESNE, 1977).

#### 6.7.2.2.7 Dimensão recursos

A dimensão *recursos* examina a adequação da estrutura organizacional, infraestrutura, parcerias e ferramentas de tecnologia da informação como suporte à obtenção de resultados pelo sistema de educação corporativa.

Essa dimensão é composta pelos fatores estrutura organizacional, infraestrutura, parceria e gestão da tecnologia da informação.

O fator estrutura organizacional analisa a adequação da estrutura organizacional, suas atribuições, responsabilidades e normativos.

A estrutura organizacional define o modo de representação da organização em diferentes áreas ou unidades organizacionais, explicitando as atribuições, as responsabilidades, as relações de autoridade e subordinação e os canais formais de comunicação e decisão que regem o seu funcionamento.

Essa estrutura tem por objetivo maximizar a eficácia, a eficiência e a efetividade na aplicação dos recursos da organização, refletindo as decisões políticas e estratégicas que direcionam a atuação do sistema de educação corporativa (LIMA; ROCHA; MARINELLI, 2004b).

As normas dizem respeito a padrões ou regras de conduta explícitas (manuais, regulamentos), que servem de orientação para os componentes do sistema de educação corporativa e da organização. Devem ser claras, consistentes e do conhecimento dos atores envolvidos no processo de educação corporativa (GIBSON; IVANCEVICH; DONNELLY, 1981).

O fator infraestrutura verifica a adequação das instalações, mobiliário e equipamentos. Segundo Eboli (2004), a infraestrutura deve contemplar a possibilidade de ampliação

do projeto virtual em relação aos aspectos físicos.

Contudo, as instalações, mobiliário e equipamentos devem estar adequados e em um nível de qualidade que satisfaça o pleno funcionamento do sistema de educação corporativa (JARVIS, 2001).

O fator parcerias examina a adequação das parcerias internas e externas.

Em relação às parcerias internas, Eboli (2004, p. 181) sugere

estabelecer relações de parceria com líderes e gestores, para que estes se envolvam e se responsabilizem pela educação e pela aprendizagem de suas equipes e desempenhem plenamente o papel de educadores, formadores e orientadores no cotidiano de trabalho para que sejam vistos como lideranças educadoras, cujo modelo de comportamento deve ser seguido e buscado pelos demais colaboradores da empresa.

Já as parcerias externas estariam empenhadas em garantir que as necessidades de formas e desenvolvimento dos servidores sejam atendidas por empresas especializadas em desenvolvimento de soluções educacionais, por profissionais e por centros de excelência que tenham capacidade para agregar valor às ações e programas educacionais corporativos (MEISTER, 1999).

O fator gestão da tecnologia da informação examina o nível de adequação das soluções de tecnologia da informação (*software e hardware*).

Segundo Meister (1999), os avanços da tecnologia da informação possibilitam a criação de um ambiente de aprendizagem permanente, mais econômico e disponível a todos colaboradores, onde o treinamento presencial cede espaço ao treinamento em qualquer momento e local que o aprendiz preferir.

Para tanto, faz-se necessário conhecer se os recursos tecnológicos são adequados e suficientes para o pleno funcionamento do sistema de educação corporativa e as necessidades dos aprendizes.

#### 6.7.2.2.8 Dimensão processos

A dimensão *processos* examina a gestão, análise e melhora dos processos de trabalho do sistema de educação corporativa.

Essa dimensão é composta pelos fatores processos de trabalho, currículo e soluções de aprendizagem e processos orçamentários e financeiros.

O fator processos de trabalho examina o nível de satisfação dos diversos públicos de relacionamento em relação aos processos de trabalho.

O processo pode ser definido como uma sequência de atividades que leva em

consideração informações e recursos do ambiente para produzir algo como resultado que tenha valor para os *stakeholders* (PRESTES; BULGACOV, 1999).

Rummler e Brache (1994, p. 55) definem processo como “[... ] uma cadeia de agregação de valores. Pela sua contribuição para a criação ou entrega de um produto ou serviço, cada etapa do processo deve acrescentar valor às etapas precedentes”.

Prestes e Bulgacov (1999) ensinam que, independentemente do conceito adotado, a noção de processo envolveria: (1) a organização do trabalho para se alcançar resultados, (2) diferentes etapas e coordenação de pessoas e (3) a identificação de procedimentos e etapas preponderantes para os *stakeholders*.

A identificação dos processos deve estar associada às estratégias, e apresenta, dentre seus resultados, as melhorias e inovações em processos, produtos e serviços, bem como evitar desperdício de tempo, recursos materiais e esforço de trabalho (PRESTES; BULGACOV, 1999).

O fator currículo e soluções de aprendizagem examina a adequação do currículo e das soluções de aprendizagem.

Segundo Moore e Young (2001, p. 198) a “visão do currículo como um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela escola é tão antiga como a própria instituição escolar”.

As interpretações sobre currículo estariam relacionadas às abordagens epistemológicas e teóricas que lhe servem de base (tradicional ou clássica, pragmática humanista, e crítica, dentre outras). No presente estudo, adota-se uma perspectiva crítica de currículo.

Silva M. A. (2006, p. 4.820) tem razão ao afirmar que o currículo

é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si.

O currículo “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, T. T., 1999, p. 27).

O currículo precisaria articular teoria e prática, investigando e adequando as necessidades organizacionais com as necessidades das pessoas e grupos dentro do contexto socioeducacional, objetivando trazer elementos que auxiliem no processo de transformação da realidade em que esses atores estão inseridos (GOODSON, 1995).

Os currículos baseados em competências podem levar a um pragmatismo estreito, orientado pela lógica de mercado, acarretando uma fragmentação do processo educativo e a

volta a um tecnicismo já condenado por não garantir uma formação abrangente, com vistas não apenas às questões práticas, mas, também, ao saber-ser (RAMOS, M. N., 2002).

Segundo Almeida, Marques e Abreu (2012, p. 120), os sistemas de educação corporativa devem,

[...] além de desenvolver a capacidade de gerar resultados econômicos, oferecer uma educação transformadora, capaz de despertar a consciência coletiva dos indivíduos, reacender seu senso de participação, e, sobretudo, ensinar o homem a criar e perdurar sua existência, com o material que a vida lhe oferece. Precisam inserir em sua atuação os elementos da atual realidade social e ambiental, de forma sistemática e proativa.

Os sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros, devido às peculiaridades dessas instituições, já aqui comentadas, não de ficar atentos para que suas grades curriculares não incorporem apenas aspectos pragmáticos, a partir de uma lógica de competitividade e mercado, deixando para segundo plano sua missão desenvolvimentista e de formação do cidadão integral para o mundo.

O fator processos orçamentários e financeiros examina o nível de atendimento orçamentário e financeiro para o alcance dos objetivos estratégicos e da missão do sistema de educação corporativa.

Orçamento pode ser definido como “um plano financeiro que estabelece, de forma mais precisa possível, como se espera que transcorram os negócios de um departamento ou de uma empresa, geralmente num prazo mínimo de um ano” (PARSLOE; WRIGHT, 2001, p. 11).

O processo orçamentário envolve a preparação e utilização de: (1) objetivos globais do sistema de educação corporativa para o período; (2) um plano de resultados para o período, desenvolvido em termos gerais; (3) um plano de resultados detalhado de acordo com diferentes níveis relevantes de responsabilidade (divisões, produtos, projetos etc.); e (4) um sistema de relatórios periódicos de acompanhamento do desempenho (WELSCH, 1983).

A gestão dos processos orçamentários e financeiros possibilita que o sistema de educação corporativa analise se os investimentos com educação corporativa vêm sendo direcionados para os objetivos definidos em seu planejamento, procurando conciliar a otimização dos recursos financeiros com a qualidade necessária no desenvolvimento e aplicação das soluções educacionais – produtos e serviços.

#### 6.7.2.2.9 Dimensão resultados

A dimensão *resultados* analisa os resultados, assim como o desempenho atual e de

tendências no sistema de educação corporativa, na organização e na sociedade.

Essa dimensão é composta pelos seguintes fatores:

- a. resultados relativos a usuários – examina os níveis de satisfação dos usuários em relação aos produtos e serviços;
- b. resultados relativos às pessoas – examina a retenção de talentos, o desempenho das pessoas e o orgulho de pertença ao sistema de educação corporativa e à organização;
- c. resultados relativos à sociedade – examina os resultados direta ou indiretamente relacionados à atuação socioambiental, ética, controle social, políticas públicas e imagem institucional;
- d. resultados orçamentários, financeiros e de mercado – examina os resultados orçamentários, financeiros e de mercado da organização; e
- e. resultados dos processos de trabalho – examina os resultados referentes à gestão dos processos de trabalho do sistema de educação corporativa e da organização.

Preocupadas com a mensuração dos resultados, as organizações têm recorrido a modelos de gestão estratégica para prover seus gestores com informações essenciais sobre o desempenho organizacional.

Atualmente, há uma grande variedade de modelos de avaliação do desempenho organizacional, destacando-se o Tableau de Bord, o Modelo de Brown, o Prisma de Performance e o Balanced Scorecard (BSC) (TEN HAVE *et al*, 2003).

O presente estudo não inclui a descrição de cada um desses modelos, até porque, de antemão já era conhecido que as organizações participantes da amostra da pesquisa utilizam o BSC.

O BSC se propõe conectar os objetivos estratégicos aos planejamentos e planos de ação departamentais.

O citado modelo se vale de cinco princípios gerenciais: (1) tradução da visão – ajuda os gestores a desenvolver o consenso em torno da estratégia da organização, expressando-a em termos que orientem a ação em nível local; (2) comunicação e conexão – possibilita que os gestores comuniquem a estratégia, alinhando-a às metas das unidades e das pessoas; (3) planejamento de negócios – propicia à organização a integração do plano de negócios ao plano financeiro; (4) mobilização – mobiliza a mudança por meio dos gestores; e (5) *feedback* e aprendizado – capacita a organização para o aprendizado estratégico, ao testar as hipóteses em que baseou suas estratégias, efetuando os ajustes necessários (KAPLAN; NORTON, 2000, 2004).

Kaplan e Norton (2000, 2004) entendem que a avaliação do desempenho organizacional pode ser traduzida em quatro perspectivas, a saber: financeira, clientes, processos internos e aprendizagem e crescimento.

A perspectiva financeira considera como a organização promoverá o crescimento de valor sustentável para os *shareholders* – detentores das cotas de capital ou acionistas.

A perspectiva clientes baliza a organização em relação aos mercados, produtos e serviços, ajudando a gerir aspectos relacionados a mercado, relacionamento com clientes, satisfação dos clientes, parcerias, evolução e posicionamento da marca e imagem da organização.

A perspectiva processos internos identifica os processos que transformarão uma cadeia de atividades internas em resultados para os clientes e para a organização, perceptíveis a partir dos produtos e serviços disponibilizados. Os processos internos estariam representados em quatro grupamentos: (a) gestão operacional – diz respeito à produção e entrega de produtos e serviços, à eficiência operacional, à conformidade e à otimização da capacidade; (b) gestão de clientes – relaciona-se com o desenvolvimento de soluções, a customização, a gestão do relacionamento e o assessoramento ao cliente; (c) inovação – envolve aspectos relacionados ao desenvolvimento de produtos, serviços, processos e relacionamentos; e (d) regulação e socioambiental – engloba a conformidade com as expectativas reguladoras e sociais, a saúde, a segurança, o meio ambiente, a responsabilidade social e a cidadania.

A perspectiva aprendizagem e crescimento trata dos ativos intangíveis<sup>(48)</sup> da organização e de seu papel na estratégia. Descreve como pessoas, tecnologia e clima organizacional se conjugam para sustentar a estratégia (REZENDE, 2003; KAPLAN; NORTON, 2004).

As quatro perspectivas são interligadas numa cadeia de relações de causa e efeito. Assim, o desenvolvimento e o alinhamento das pessoas na perspectiva aprendizagem e crescimento induz a melhorias no desempenho dos processos, que, por sua vez, impulsiona o desempenho das perspectivas clientes e financeira (KAPLAN; NORTON, 2004).

Com o passar dos anos, e considerando-se as necessidades específicas das organizações, notadamente do segmento público, o modelo original do BSC foi adaptado, alterando-se suas perspectivas para a realidade de cada instituição. Hoje é possível perceber a

---

<sup>(48)</sup> Os ativos intangíveis podem ser classificados em três categorias: capital humano – envolveria a competência dos empregados; capital da informação – corresponderia aos bancos de dados, sistemas de informação, redes e infraestrutura tecnológica; e capital organizacional – englobaria a cultura, clima, liderança, alinhamento, compromisso, qualificação e motivação dos empregados, bem como a gestão do conhecimento (REZENDE, 2003; KAPLAN; NORTON, 2004).



alteração da denominação da perspectiva financeira para, por exemplo, perspectiva econômico-financeira, social e ambiental ou perspectiva institucional – contemplando as dimensões social e ambiental, caso dos dois bancos analisados no presente estudo.

Pressupõe-se que os fatores constantes da dimensão *resultados* sejam contemplados nos modelos de BSC utilizados pelas instituições participantes da presente pesquisa.

## 6.8 Síntese do capítulo

Neste capítulo deu-se início a uma discussão sobre os aspectos epistemológicos e teóricos da avaliação institucional em educação na ótica da educação superior e das organizações, com a descrição e análise de alguns de seus modelos de autoavaliação institucional.

Apesar das diferentes abordagens epistemológicas, foi possível deduzir que, da mesma maneira que as categorias educação e desenvolvimento, a categoria avaliação institucional em educação também estaria embasada em dois polos opostos e complementares: controle (regulação, função econômica) e emancipatório (transformação, função social).

Em relação aos teóricos da avaliação, notou-se uma coincidência em reconhecer que a descrição, a comparação e o juízo são as funções básicas da avaliação, e também em assinalar como características essenciais: dispor de um processo metodológico sistemático; apresentar critérios que definam o grau de alcance dos objetivos propostos; basear-se na coleta de informações amplas e válidas; trazer implícito um juízo de valor; oferecer como projeção a tomada de decisões, apresentando uma utilidade para a avaliação, provendo uma função e sentido.

Para este estudo, elegeu-se a definição de autoavaliação institucional em que esta é percebida enquanto um processo planejado e sistemático de coleta de informações relevantes, com o objetivo de discernir o valor ou mérito do sistema de educação corporativa, facilitando o diagnóstico pertinente, com vistas a sua melhoria.

Ao longo deste capítulo, foram definidas as características que dariam a configuração do modelo em proposição: quanto à sua regularidade, ocorreria durante o processo de aplicação (regularidade contínua); quanto ao avaliador, seria eminentemente interna, acompanhada por comissão interna de avaliação, com apoio de especialista externo, quando necessário; quanto à explicitidade, seria explícita, com regras claras e de conhecimento dos atores envolvidos; quanto à comparação, seria criterial, comparando-se os resultados com os objetivos esperados, e, de preferência, em séries históricas; e quanto à modalidade, seria

diagnóstica – situação em que identificaria a situação do sistema de educação corporativa e possíveis alternativas de melhoria; formativa – a partir da monitoração da execução dos projetos e planos de ação, identificando problemas e soluções no decorrer do processo; e somativa – ao comparar os resultados alcançados com os esperados.

Este estudo partiu da pressuposição de que nos bancos de desenvolvimento que mantêm sistema de educação corporativa, a avaliação estaria restrita a programas de treinamento (eventos), amparando-se nos modelos de Kirkpatrick e Hamblin, os quais envolveriam a avaliação de reação, a avaliação de aprendizagem e, para alguns casos, a avaliação do comportamento no trabalho para pessoas, grupos e organização e o retorno sobre o investimento.

Na sequência, foram abordados dois modelos de avaliação educacional: o Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OCDE, composto por quatro dimensões e 26 indicadores, e que utiliza como base o Modelo CIPP, de Stufflebeam; e o Modelo de Autoavaliação Institucional do Sinaes, com suas 10 dimensões, utilizado para avaliar as instituições de ensino superior.

Em relação aos modelos de avaliação organizacional, perceberam-se algumas características intrínsecas: serem sistemas abertos, relacionando-se com seu entorno e compostas de subsistemas inter-relacionados que conformam um todo identificado como tal; a conduta organizacional dar-se-ia em um dado contexto; a organização é um produto artificial, produto humano, passível de ser alterada, redesenhada e submetida a processos de transformação pela vontade de seus componentes, condições essas consideradas neste estudo.

Conjugadas com os modelos de avaliação de Rabelo, as modalidades avaliativas de Gronlund e Luckesi, o Modelo CIPP, de Stufflebeam, e as etapas do processo avaliativo de Lima, apresentados ao longo deste estudo, essas suposições serviram de insumos para a concepção do modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Foram, também, descritos três modelos de avaliação organizacional, considerando a visão norte-americana – Modelo MBNQA; a visão europeia – Modelo EFQM; e a visão brasileira – Modelo GesPública. O modelo brasileiro é direcionado para a administração pública, tendo sido idealizado como instrumento de gestão que apresenta como objetivos a busca da excelência na sua gestão e a orientação para resultados e para o cidadão. Foi desenvolvido tendo como base os modelos MBNQA e EFQM, os quais apresentariam características como ênfase em resultados, eficiência, competitividade, produtividade, sucesso individual e controle, que os aproximariam de modelos com enfoque de regulação e uma

concepção de mercado.

Considerando-se os insumos epistemológicos, teóricos e morfológicos, foi procedido um esforço de síntese, que redundou na concepção de modelo lógico que serviu de base para a proposição do Modelo de Autoavaliação de Sistemas de Educação Corporativa em Bancos de Desenvolvimento Brasileiros, valendo-se de uma perspectiva multirreferencial, que incorpora as dimensões econômica, sociopolítica, ambiental e de gestão, dialeticamente articuladas, tendo como pano de fundo o desenvolvimento sustentável, em que foram elencadas nove dimensões (liderança, estratégias e planos, usuários, sociedade, informações e conhecimento, pessoas, recursos, processos e resultados), compostas de 25 fatores e 62 variáveis. Neste tópico, foi apresentada breve descrição teórica de cada uma das dimensões e fatores apontados para o modelo.

Na formulação da presente proposta, procurou-se conciliar as abordagens humanista e construtivista, com seus focos no aprendiz, na autorrealização, com a perspectiva crítica, que se orienta pelos resultados da aprendizagem, principalmente com a mudança social, e com uma vida melhor, a partir da autocrítica e da consciência reflexiva dos atores sociais envolvidos no processo de educação corporativa.

Por fim, buscou-se, num esforço sintético, descrever, numa visão processual, o modelo proposto, de forma que ele respondesse às seguintes questões: Para quem avaliar (destinatários da avaliação)? O que avaliar (elementos e aspectos a serem avaliados)? Quem avalia (agentes da avaliação)? Quando avalia (momentos convenientes da avaliação)? Como avalia (com que instrumentos avaliar)?

O modelo proposto estaria em construção, apresentando-se como um primeiro esboço, a ser discutido por ocasião da aplicação da pesquisa de campo, oportunidade em que serão analisados os níveis de relevância, utilidade e viabilidade de sua aplicação.

## CAPÍTULO 7 – APLICAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

### 7.1 Caracterização da pesquisa

#### 7.1.1 *Pesquisa descritiva*

#### 7.1.2 *Estudo de caso múltiplo*

#### 7.1.3 *Pesquisa documental*

### 7.2 Técnicas de levantamento de dados

### 7.3 Sistematização e tratamento dos dados

### 7.4 Universo e amostra da pesquisa

#### 7.4.1 *Caracterização dos bancos de desenvolvimento selecionados*

### 7.5 Sujeitos da pesquisa de campo

### 7.6 Análise dos resultados

#### 7.6.1 *Procedimento*

##### 7.6.1.1 *Pré-teste*

#### 7.6.2 *Resultados*

##### 7.6.2.1 *Resultados de natureza qualitativa*

###### 7.6.2.1.1 Análise de conteúdo

###### 7.6.2.1.2 Análise estatística descritiva dos dados

###### 7.6.2.1.3 Entrevista semiestruturada - diagnóstico institucional

###### 7.6.2.1.4 Análise documental

###### 7.6.2.1.5 Grupos focais

##### 7.6.2.2 *Resultados de natureza quantitativa*

###### 7.6.2.2.1 Análise estatística inferencial dos dados

###### 7.6.2.2.2 Aplicação do questionário

### 7.6.3 *Discussão dos resultados*

### 7.7 Síntese crítica

"É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade."

(Immanuel Kant)

## **7 APLICAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO**

A presente pesquisa de campo objetiva testar a validade do pressuposto de que os bancos de desenvolvimento brasileiros com atuação em âmbito regional ou nacional, e que possuam universidade corporativa, não detêm processos de autoavaliação institucional em seus sistemas de educação corporativa.

Investiga, também, alternativas estratégicas que possibilitem: (1) conhecer a situação dos processos de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa (SEC) em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, a partir de diagnóstico situacional; e (2) identificar as principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias à proposição de um modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros, com abrangência regional ou nacional.

Para tanto, considera o primeiro esboço do modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros, apresentado no capítulo precedente, o qual será objeto da presente pesquisa, em que será verificado o seu nível de relevância, a sua utilidade e a sua viabilidade de aplicação, a partir da avaliação de suas variáveis, fatores e dimensões.

Neste capítulo são descritos, ainda, os procedimentos metodológicos utilizados na aplicação da presente pesquisa de campo.

São explanadas as características da pesquisa compreendendo: os tipos de pesquisa analisados, o universo, a amostra e os sujeitos da pesquisa, as técnicas de levantamento de dados, os instrumentos metodológicos usados na aplicação da pesquisa, a forma de sistematização e do tratamento dos dados, bem como a análise dos resultados.

### **7.1 Caracterização da pesquisa**

As pesquisas podem ser classificadas de várias maneiras, obedecendo a critérios os mais diversos, que consideram diferentes pontos de vista.

Quanto aos fins (VERGARA, 2004) ou objetivos (ANDRADE, 2004), este estudo apresenta características de pesquisa descritiva.

Quanto à abordagem (meio) (VERGARA, 2004) e quanto ao objeto (ANDRADE, 2004), esta pesquisa apresenta características de estudo de caso múltiplo e pesquisa documental.

### 7.1.1 *Pesquisa descritiva*

O estudo descritivo permite o desenvolvimento de uma análise em um nível tal que possibilita identificar as diferentes formas dos fenômenos, o registro, a análise, sua ordenação, classificação e correlação. É o estudo mais adequado quando o pesquisador precisa entender melhor o comportamento de vários fatores que influenciam determinado fenômeno (CERVO; BERVIAN, 1996; OLIVEIRA, F., 1999; ANDRADE, 2004).

Na opinião de Triviños (1987, p. 110),

a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. Traz como foco central o desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores.

No presente caso, objetiva-se estudar os sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, e que possuam universidade corporativa, de modo que se possa traçar um diagnóstico situacional e conhecer suas principais características, dimensões, fatores e variáveis que venham a subsidiar um modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

### 7.1.2 *Estudo de caso múltiplo*

A aplicação do estudo de caso múltiplo possibilita a realização de diagnóstico situacional dos processos de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa de bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, bem como a identificação das características, dimensões, fatores e variáveis necessários à proposição de um modelo de autoavaliação institucional para referidos sistemas de educação corporativa.

Há anos vêm sendo utilizados estudos de caso em diferentes áreas do conhecimento, com variações quanto aos métodos e finalidades. O estudo de caso surgiu na França no final do século XIX, com Frederick Le Play, havendo registro de seu emprego também nos Estados Unidos no início do século XX, com Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, visando estudar as características e atributos da vida social (ANDRÉ, 2005).

No campo da educação, o estudo de caso surge como metodologia de pesquisa nas décadas de 1960 e 1970 (ANDRÉ, 2005).

O estudo de caso “é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (ANDRÉ, 2005, p. 18-19).

O estudo de caso apresenta quatro características essenciais (ANDRÉ, 2005): (1) particularidade – focaliza uma situação, um programa, um fenômeno em particular, sendo o tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia a dia; (2) descrição – interpreta o sentido de dados descritivos em termos de normas e costumes culturais, valores da comunidade, atitudes e noções profundamente estabelecidas. Envolve um grande número de variáveis e retrata suas interações ao longo do tempo. Os dados são expressos em palavras, imagens, citações literais e figuras literárias; (3) heurística – ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Pode revelar a descoberta de novos significados, expandir a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido; e (4) indução – significa que em grande parte os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva<sup>(49)</sup> (ANDRÉ, 2005, p. 18).

Pode, ainda, ser classificado em quatro grandes grupos (ANDRÉ, 2005): (1) etnográfico – chama a atenção para a compreensão dos participantes no caso, e propicia explicações sobre padrões causais ou estruturais que não estavam claros para os envolvidos; (2) avaliativo – fornece aos atores educacionais, ou aos que tomam decisão, informações que ajudem a avaliar políticas, programas ou instituições; (3) educacional – procura enriquecer o pensamento e a fala dos educadores, seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja pela documentação sistemática e reflexiva das evidências; e (4) caso-ação – contribui para o desenvolvimento do caso, por meio de *feedback* que possa guiar a revisão ou aperfeiçoamento da ação.

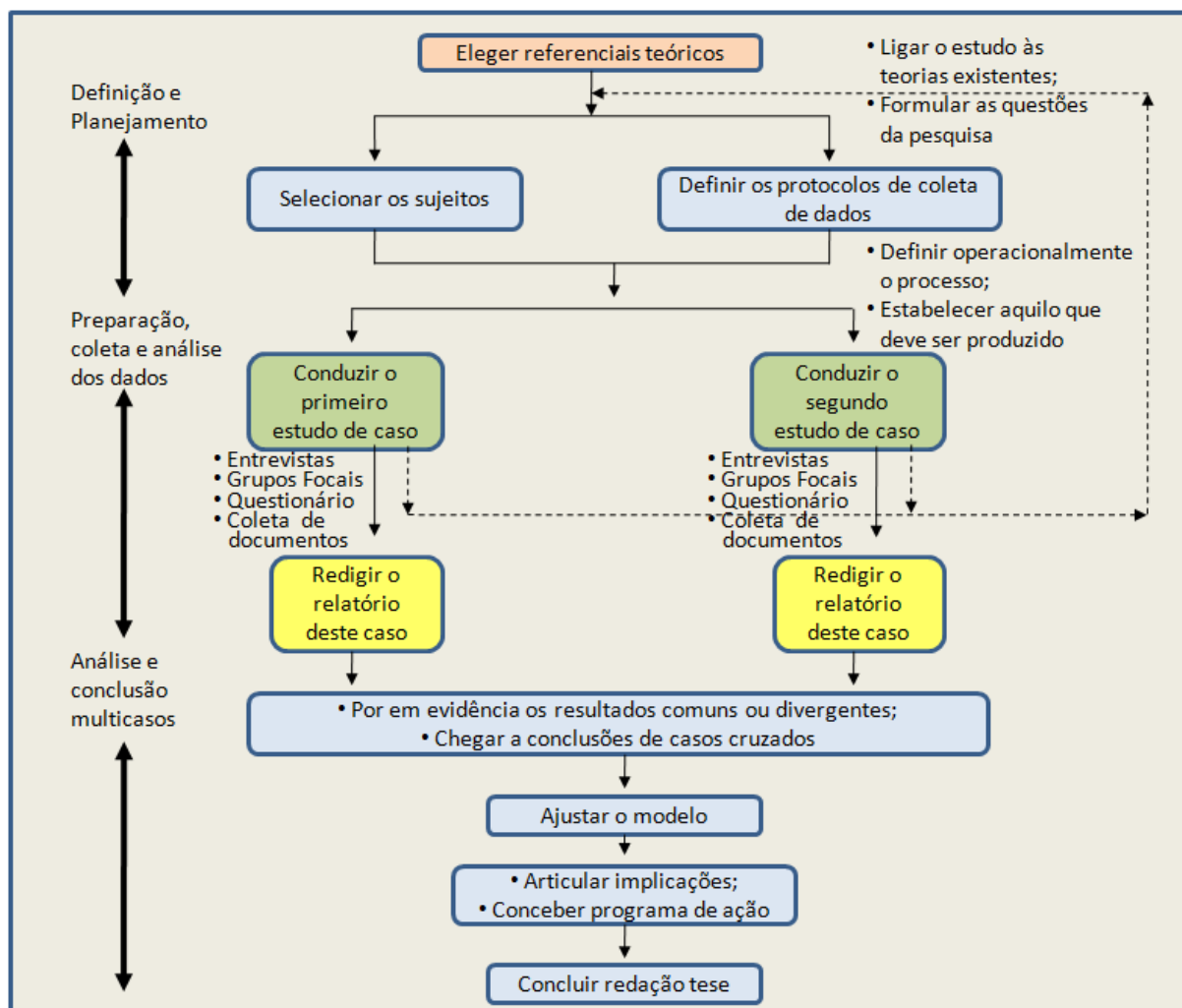
O presente estudo estaria classificado como estudo de caso múltiplo avaliativo e educacional.

A abordagem da replicação do estudo de caso múltiplo encontra-se ilustrada na Figura 20.

---

<sup>(49)</sup> Induzir significa tirar uma conclusão a partir de um ou mais fatos em particular ou de determinadas provas (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 49).

Figura 20 – Método de estudo de caso múltiplo



Fonte: Adaptado de Stenhouse (1990), Yin (2001) e Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005).

A etapa inicial do estudo de caso (Figura 20), trata da eleição dos referenciais epistemológicos, teóricos e morfológicos, ligando-os às teorias existentes. Essa etapa foi considerada ao longo dos capítulos três a seis, o que redundou na formulação inicial do modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Em seguida, demonstra que a fase de preparação para coleta e análise dos dados envolve a definição do universo e amostra da pesquisa, bem como das técnicas de levantamento, sistematização e tratamento dos dados.

Uma vez definidas a amostra e os instrumentos do estudo, aplica-se a pesquisa que, no presente caso, considera cada caso um estudo completo, no qual se procuram evidências em relação aos pressupostos, questões-problema e objetivos levantados inicialmente, confrontando com os fatos e as conclusões para o caso; acredita-se, dessa forma, que as



conclusões de cada caso sejam as informações que precisam de replicação por outros casos individuais. Os casos são descritos no tópico análise dos resultados, em que procurou indicar como e por que se evidenciou ou se deixou de evidenciar uma proposição em especial, a extensão lógica da replicação, suas semelhanças e diferenças.

A aplicação do estudo de caso múltiplo possibilitou a realização de diagnóstico situacional dos processos de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional; bem como a identificação das características, dimensões, fatores e variáveis necessários à proposição de modelo de autoavaliação institucional para referidos sistemas de educação corporativa.

### 7.1.3 *Pesquisa documental*

A pesquisa documental apresenta uma semelhança com a pesquisa bibliográfica, sendo que a principal diferença entre as duas diz respeito à natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias (bibliografia disponível na mídia impressa ou eletrônica), a pesquisa documental se vale de fontes primárias, assim considerados os materiais compilados pelo próprio autor do estudo, que ainda não foram objeto de análise, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os propósitos da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 1985; MARTINS; THEÓPHILO, 2007; WELLER; PFAFF, 2010).

A pesquisa documental é um tipo de estudo descritivo que possibilita ao pesquisador descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características do fenômeno a ser analisado (TRIVIÑOS, 1987; CERVO; BERVIAN, 1996).

Incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, sendo mais frequente em estudos de caso (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade, retratando o presente, bem como o processo de evolução do objeto estudado (CELLARD, 2008).

Apresenta como vantagem o fato de eliminar, em parte, influências do pesquisador sobre o objeto analisado. Contudo, o pesquisador deve estar atento ao nível de credibilidade e representatividade dos documentos apreciados (CELLARD, 2008).

No presente caso, foram manuseados os documentos obtidos junto às organizações pesquisadas - Banco A e Banco B -, assim como de bibliografia disponível em meio físico ou eletrônico.

As informações obtidas a partir dos documentos foram consideradas na caracterização da amostra, dos sistemas de educação corporativa, dos sujeitos, bem como na

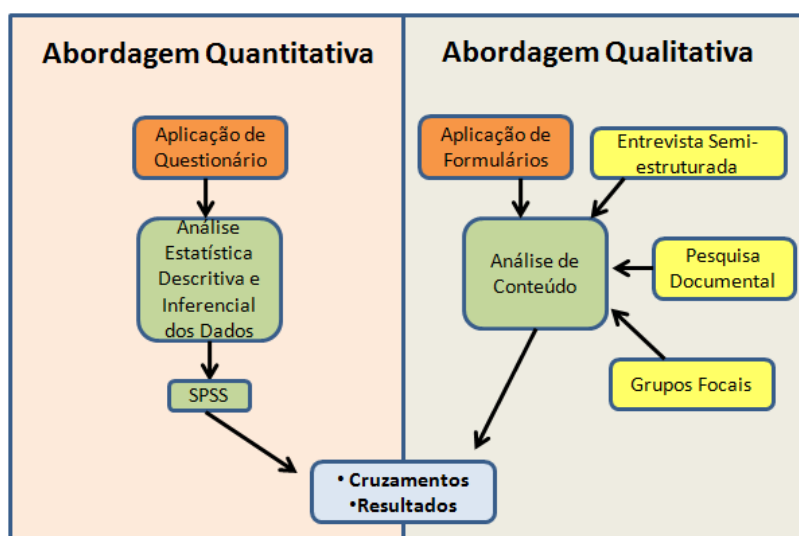
complementação de informações relacionadas à aplicação dos instrumentos de pesquisa, conforme descrito ao longo deste capítulo.

Por não ser possível a identificação dos dois bancos, as fontes foram suprimidas do texto e das referências.

## 7.2 Técnicas de levantamento de dados

Foi utilizada uma abordagem metodológica múltipla (ARDOÍNO, 1998; BACHELARD, 2000), com aplicação de técnicas quantitativas e qualitativas de levantamento de dados primários e secundários (Figura 21).

Figura 21 – Abordagens múltiplas a serem aplicadas no presente estudo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Como abordagem qualitativa consideraram-se as técnicas de entrevista semiestruturada, o trabalho com grupos focais e a pesquisa documental, sendo sopesadas mediante a análise de conteúdo.

Dentre as técnicas com abordagem quantitativa, foi adotada a aplicação de questionário, analisado através da análise estatística descritiva e inferencial dos dados.

Na elaboração dos instrumentos de pesquisa (formulários e questionários), procurou-se identificar elementos que fornecessem respostas às questões-problema, objetivos e pressupostos. Considerou-se, também, a produção do presente estudo em suas categorias temáticas, distribuídas nos polos epistemológico, teórico e morfológico, bem como a análise dos seguintes modelos: Modelo de Meister (1999), Modelo de Eboli (2004), Modelo do Sinaes (BRASIL, 2004a), Modelo MBNQA (NIST, 2012), Modelo EFQM (2010), Modelo

GesPública (BRASIL, 2009a, 2009b), Modelo da CSD (2006, 2007) e Modelo do IBGE (2008). Além disso, levou-se em conta a história de vida do pesquisador no objeto do presente campo de pesquisa, considerando-se sua atuação na área de desenvolvimento humano em banco de desenvolvimento brasileiro desde 1985, bem como a sua experiência como gestor na área de educação corporativa desde 2006.

O detalhamento do processo de aplicação das técnicas aqui expostas, bem como seus respectivos instrumentos, encontra-se descrito no tópico 7.6 Análise dos resultados.

### 7.3 Sistematização e tratamento dos dados

Após o levantamento dos dados, foi procedida a análise do material, oportunidade em que se codificaram, agruparam e categorizaram os dados, atribuindo-se valores para a aplicação do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), relacionando diferentes variáveis e produzindo intervalos percentuais e medidas de dispersão (amplitude total e desvio-padrão), medidas de tendência central ou de posição (média aritmética e moda), bem como a análise inferencial (teste de normalidade, análise de correlação, teste de médias, análise fatorial e teste de nível de confiabilidade) (COOPER; SCHINDLER, 2003; APPOLINÁRIO, 2004; MARTINS; THEÓPHILO, 2007), que possibilitou a análise dos dados, facilitando sua interpretação (LEVIN, 1987).

Essas medidas são descritas ao longo do tópico 7.6 Análise dos resultados.

Os dados gerados foram transplantados para o *software* Microsoft Excel, e aplicados em planilhas eletrônicas, sendo incorporados ao presente estudo.

### 7.4 Universo e amostra da pesquisa

Na definição do universo e da amostra procurou-se utilizar de critérios que permitissem o estudo e teste das questões-problema e pressupostos, no intuito de definir os recortes de forma clara, delimitando-os no tempo e no espaço, de modo a possibilitar a reprodução do objeto investigado.

Para tanto, foram consideradas características, como: (1) as organizações serem bancos de desenvolvimento brasileiros; (2) os bancos de desenvolvimento brasileiros pudessem ser comparados, definindo-se, para tanto, uma abrangência de atuação regional ou nacional; (3) as organizações pesquisadas serem filiadas à Associação Brasileira de Instituições Financeiras

de Desenvolvimento (ABDE)<sup>(50)</sup>; e (4) possuísem universidades corporativas.

As organizações que atendiam a essas condições, por ocasião da primeira qualificação, em dezembro de 2010, eram o Banco do Brasil, o Banco do Nordeste do Brasil e a Caixa Econômica Federal.

Na segunda qualificação, realizada em 31 de janeiro de 2013, ficou definido a aplicação da pesquisa em apenas dois dos três bancos (66,7%), escolhendo-se duas instituições, considerando-se, para tanto, a melhor conveniência do pesquisador para aplicação do presente trabalho.

#### 7.4.1 *Caracterização dos bancos de desenvolvimento selecionados*

A presente pesquisa centrou-se em dois bancos de desenvolvimento brasileiros, obedecendo aos critérios descritos no presente tópico 7.4 acima.

Como não foi autorizada a utilização e divulgação dos nomes das organizações, a caracterização dos três ficou limitada, sendo adotadas, para tanto, as denominações de Banco A, Banco B e Banco C.

Os bancos pesquisados são instituições financeiras que apresentam características de banco de desenvolvimento (COSTA NETO, 2004; SALVIANO JR., 2004; ALCAS, 2005; ALIDE, 2010; IPEA, 2010, 2011; ARAUJO; CINTRA, 2011; ARAÚJO *et al*, 2011; CASTRO, 2011), sendo o Banco A, quanto à natureza jurídica, enquadrado como sociedade de economia mista, com participação majoritária do governo federal, e o Banco B uma empresa pública, ambos vinculados ao Ministério da Fazenda.

O Quadro 28, apresenta a comparação de algumas características levantadas, resumindo os perfis dos dois bancos da amostra.

---

<sup>(50)</sup> A ABDE foi fundada em março de 1969 em Araxá (Minas Gerais), durante o I Congresso Brasileiro de Bancos de Desenvolvimento. Tem como missão contribuir para o desenvolvimento sustentável – econômico, social e ambiental – do país, e representar com excelência os interesses dos associados. Apresenta como visão de futuro: *ser reconhecida como referência na promoção do desenvolvimento sustentável e na consolidação do sistema nacional de fomento* (ABDE, 2013).

Quadro 28 – Perfis sumários dos dois bancos estudados

<b>Caracterização</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Área de atuação	Regional	Nacional
Nº de municípios atendidos	1.990	5.517
População atendida (milhões de habitantes)	60	193
Base de clientes (milhões)	1,8	65,2
Nº de agências	213	2.868
Ativos	R\$ 66,4 bilhões	R\$ 1,3 trilhão
Patrimônio Líquido	R\$ 2,68 bilhões	R\$ 198,1 bilhões
Lucro	R\$ 508,5 milhões	R\$ 6,1 bilhões
Carteira de créditos	R\$ 22 bilhões	R\$ 353,7 bilhões
Nº de colaboradores		
• funcionários	6.033	94.200
• estagiários e aprendizes	897	14.363
Níveis hierárquicos - estrutura organizacional	5	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 28, os valores relacionados a Ativo, Patrimônio Líquido, ao Lucro e à Carteira de crédito, bem como o quantitativo da base de clientes e o número de agências referem-se à posição de 31 de dezembro de 2012. As demais informações são de fevereiro de 2013.

Cada um dos bancos pesquisados apresenta uma organização própria, com características e dimensões particulares, não necessariamente passíveis de padronização, dado que as duas organizações diferem entre si.

Todavia, mantidas suas peculiaridades, os bancos participantes desse estudo apresentariam um conjunto de funções similares (HOLANDA, 1979; SAGASTI, 2002; ALIDE, 2010; IPEA, 2010, 2011a; ARAÚJO; CINTRA, 2011; CASTRO, 2011), a saber: (1) participação e contribuição no desenvolvimento econômico e social do Brasil, expresse, inclusive, em suas missões institucionais e em seus planejamentos estratégicos; (2) intermediação financeira como agente captador de recursos estáveis e baratos, oferecendo créditos de longo prazo para setores e modalidades em que a banca privada não demonstra interesse, considerando os maiores riscos e as menores rentabilidades – infraestrutura urbana, exportações, rural, industrial, dentre outros – e/ou maiores prazos de maturação e maiores volumes – inovação tecnológica, matriz energética, de transporte e de telecomunicações, dentre outros; (3) expansão da liquidez em momento de reversão do estado de confiança, caracterizando ação anticíclica; (4) gestão de fundos de ordem parafiscal; (5) coordenação de projetos de investimento de interesse do Estado, reduzindo os riscos de empreendimentos estratégicos; (6) promoção às exportações para melhoria dos mercados existentes e abertura de novos mercados; (7) incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico; e (8) promoção da inclusão bancária, expandindo simultaneamente ao crescimento do crédito,

significando a melhoria das condições sociais e econômicas dos indivíduos e da sociedade.

Além dessas características, destaquem-se as semelhanças na identidade institucional (missão e visão) das duas organizações, conforme Quadro 29:

Quadro 29 – Identidade institucional dos dois bancos pesquisados

<b>Identidade Institucional</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
<b>Missão</b>	Atuar na promoção do desenvolvimento sustentável, como banco público competitivo e rentável.	Atuar na promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável de sua área de atuação, como instituição financeira, agente de políticas públicas e parceiro estratégico do Estado brasileiro.
<b>Visão</b>	Ser o banco preferido na sua área de atuação, reconhecido pela excelência no atendimento e efetividade na promoção do desenvolvimento sustentável.	Estar entre os três maiores bancos brasileiros até 2022, mantendo a liderança como agente de políticas públicas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se analisar o Quadro 29, percebe-se em ambos uma preocupação em executar uma política de desenvolvimento sustentável, enquanto agentes de políticas públicas do Estado brasileiro, sendo líderes em suas áreas de atuação.

Dessa forma, infere-se que os resultados apresentados no presente estudo possibilitam elaborar um conjunto de evidências sobre as principais características dos sistemas de educação corporativa dos dois bancos pesquisados.

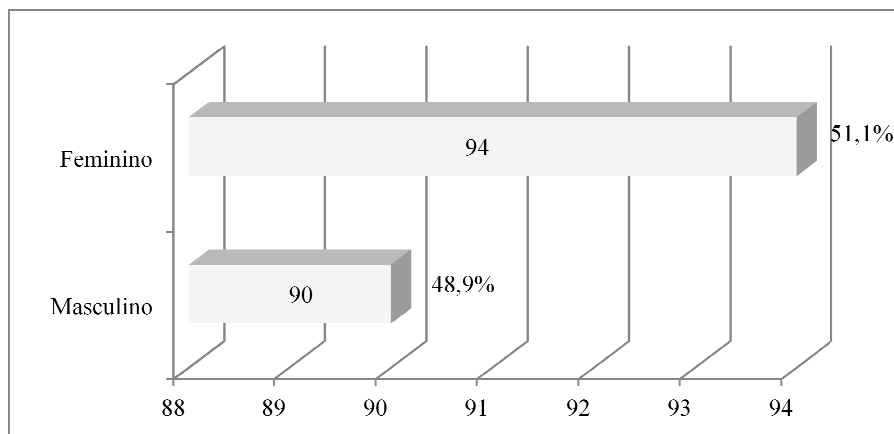
## 7.5 Sujeitos da pesquisa de campo

Os sujeitos da pesquisa de campo integram uma amostra não probabilística intencional e por julgamento (COOPER; SCHINDLER, 2003; WELLER; PFAFF, 2010).

Na realização deste estudo, 184 pessoas responderam satisfatoriamente à pesquisa - entrevista (n = 2), reuniões com grupos focais (n = 26) e aplicação de questionário - treinandos (n = 130) e participantes do grupo focal (n = 26).

Os Gráficos 1 a 5 apresentam algumas características dos participantes da pesquisa.

Gráfico 1 – Participantes da pesquisa – distribuição por gênero

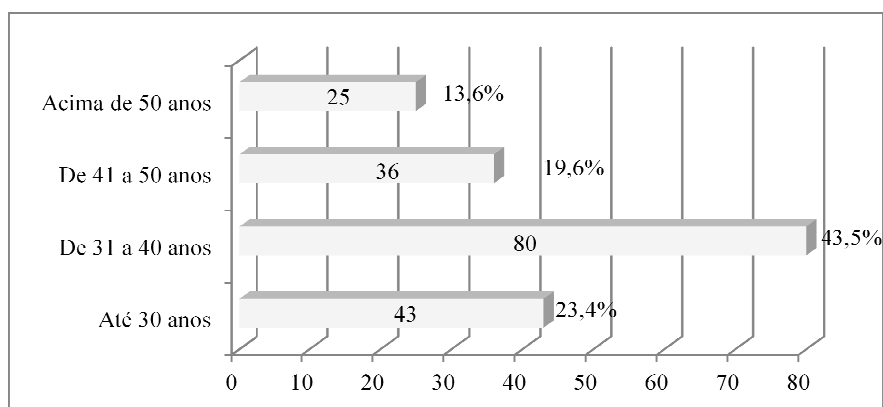


Fonte: Elaborado pelo autor.

A distribuição dos participantes pelo gênero foi equilibrada, com ligeiro predomínio do sexo feminino, 51,1% (n = 94).

Ao se analisar a questão de gênero por tipo de técnica adotada (entrevista, grupo focal e questionário), nota-se que houve uma pequena preponderância do sexo masculino na aplicação do questionário, com 51,9% (n = 81), de um total de 156 respondentes. Já entre os participantes da técnica de grupo focal, houve predomínio do gênero feminino, com 69,2% (n = 18), de um total de 26 participantes. A entrevista contou com um participante de cada gênero.

Gráfico 2 – Participantes da pesquisa – distribuição por faixa etária



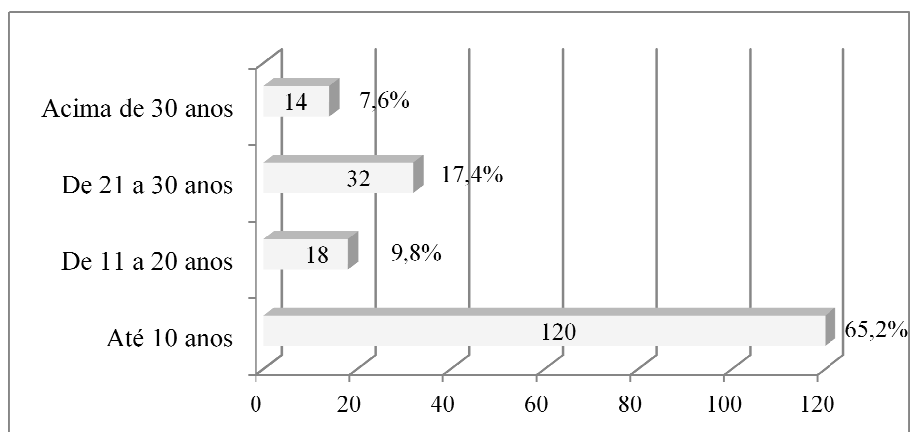
Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à faixa etária dos participantes, houve predomínio de idades entre 31 a 40 anos, concentrando 43,5% dos participantes (n = 80). A faixa etária acima de 50 anos, foi a que reuniu menor número de participantes, com 13,6% (n = 25).

O conjunto de participantes registrou média de idade correspondente a 37 anos, ficando em 34 anos a moda.

Ao se analisar as idades dos participantes dos grupos focais e entrevistas, percebeu-se que houve uma equidistância entre as idades a partir de 31 anos, com ligeiro predomínio da faixa de 41 a 50 anos - 32,1% (n = 9, de um total de 28 participantes).

Gráfico 3 – Participantes da pesquisa – distribuição por tempo de serviço



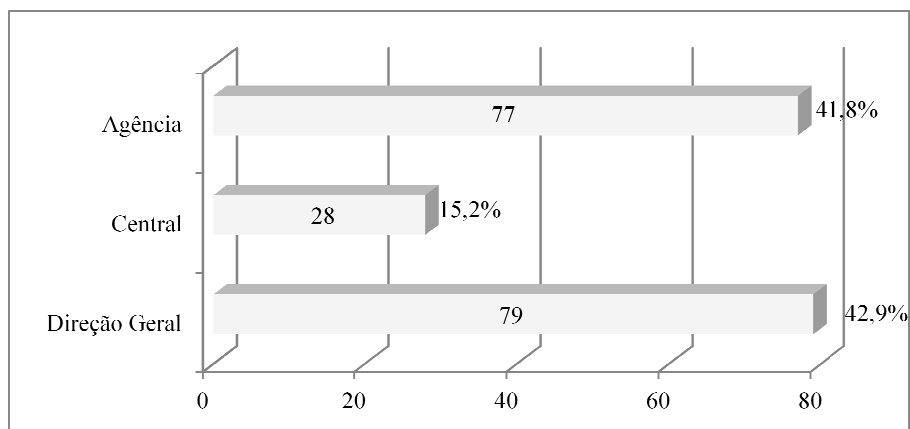
Fonte: Elaborado pelo autor.

A faixa com até 10 anos de serviço concentrou 65,2% dos participantes (n = 120). A faixa com mais de 30 anos de serviço foi a que assinalou a menor quantidade de servidores, com 7,6% (n = 14) dos respondentes.

Ao se analisar as faixas de tempo de serviço dos participantes dos grupos focais e entrevistas, notou-se que houve uma equidistância entre elas, com ligeiro predomínio do grupo com tempo de serviço entre 21 a 30 anos - 39,3% (n = 11, de um total de 28 participantes).

O conjunto de participantes assinalou uma média de tempo de serviço correspondente a 10 anos, enquanto a moda ficou em 6 anos.

Gráfico 4 – Participantes da pesquisa – distribuição por tipo de lotação



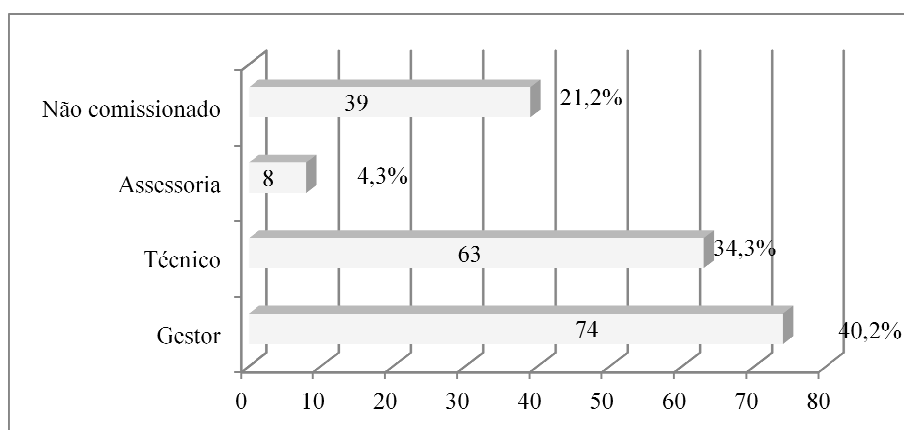
Fonte: Elaborado pelo autor.



Em relação às lotações dos participantes, houve um ligeiro predomínio da direção geral, com 42,9% dos participantes (n = 79), em relação às agências - 41,8% dos respondentes (n = 77). As centrais apresentaram menor quantidade de servidores, com 15,2% (n = 28).

Ao se analisar as lotações dos participantes dos grupos focais e entrevistas, notou-se uma preponderância da direção geral - 85,7% (n = 24, de um total de 28 participantes).

Gráfico 5 – Participantes da pesquisa – distribuição por grupamento funcional



Fonte: Elaborado pelo autor.

O grupamento de gestores foi predominante, com 40,2% dos participantes (n = 74), seguido do grupo de técnicos, com 34,3% (n = 63). O grupamento de assessores assinalou a menor quantidade de servidores, com 4,3% (n = 8) dos respondentes.

Essa distribuição pode ser explicada pela maior oferta de cursos direcionados ao desenvolvimento gerencial no Banco A, bem como pelo maior número de questionários respondidos por gestores (n = 52, de um total de 130 treinandos).

Ao se analisar os grupamentos dos participantes dos grupos focais e entrevistas, notou-se uma preponderância do grupamento de técnicos - 50,0% (n = 14, de um total de 28 participantes), seguido do grupo de gestores - 42,8% (n = 12).

O próximo tópico apresenta a análise dos resultados, considerando-se os aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa.

## 7.6 Análise dos resultados

Uma vez caracterizada a pesquisa, descrita a metodologia de investigação, definidos o universo e amostra, bem como os sujeitos, este tópico apresenta e analisa os resultados da pesquisa, considerando-se seus aspectos qualitativos e quantitativos.

Na análise dos resultados, levou-se em conta a estruturação lógica das categorias abordadas ao longo deste estudo, considerando as perspectivas epistemológicas, teóricas e morfológicas aqui desenvolvidas, objetivando atender às questões-problema, aos objetivos e aos pressupostos elaborados no início da pesquisa, procurando-se aportar uma unidade dotada de sentido.

### 7.6.1 *Procedimento*

No primeiro trimestre de 2013, os gestores das duas universidades corporativas das instituições, bem como os diretores e/ou vice-presidentes responsáveis pela administração dessas universidades foram consultadas - pessoalmente, por telefone e via *e-mail* - sobre a possibilidade de aplicação da pesquisa de campo.

Logo em janeiro, o Banco A concordou em participar da pesquisa. O Banco B demorou um pouco, devido à dificuldade de contato com a gestora da universidade corporativa, que se encontrava de férias. Soube-se, à época, também, que a organização vinha passando por reorganizações internas e que a gestora da universidade corporativa seria substituída. Essa mudança veio a ocorrer em fevereiro, ocasião em se deram os contatos com a nova gestão, quando o Banco B concordou em participar apenas da parte qualitativa da pesquisa, alegando que a aplicação do questionário junto aos treinandos - abordagem quantitativa -, exigiria cerca de 2 horas para aplicação, sendo, portanto, impraticável durante o trabalho, por conta da indisponibilidade dos servidores e do momento de mudança naquele banco, nem em sala de aula com os treinandos, por ocupar parte significativa da carga horária dos eventos de capacitação. Argumentou, ainda, o Banco B, não ser viável a entrega do questionário para aplicação fora do horário de trabalho, devido a restrições de ordem trabalhista.

Como forma de contornar o problema, entrou-se em contato com o gestor da universidade corporativa do Banco C, o qual informou da impraticabilidade de participar da pesquisa, devido a processo de reestruturação então em curso naquela instituição.

Um dos obstáculos percebidos durante a fase de contato e de aplicação da pesquisa (BACHELARD, 1996), relacionava-se ao processo de ampliação da rede de agências das três instituições financeiras, bem como ao reordenamento de seus modelos de gestão e de suas estruturas organizacionais, com repercussões em toda a organização, inclusive em suas universidades corporativas, com mudanças de gestores das unidades de educação corporativa

(universidades corporativas). Todo esse processo de mudança estava a exigir maior empenho dos profissionais dessas áreas.

Tal fato, explicaria a negativa de participação de um dos bancos, a restrição de outro à participação na parte quantitativa, bem como de certa dificuldade na marcação e remarcação de agendas para a aplicação da pesquisa (entrevistas, reuniões com grupos focais e aplicação do questionário).

Optou-se, então, pela aplicação nos Bancos A e B, sendo que o Banco B participou apenas do segmento qualitativo do estudo – entrevista, grupo focal, análise documental e aplicação do questionário com grupo focal.

Apesar dos obstáculos apontados, as pessoas responsáveis nos dois bancos, seja nos contatos, seja na acolhida, bem como os participantes da pesquisa, foram extremamente gentis e solícitos, desdobrando-se para que a investigação se desenrolasse a contento.

A aplicação da pesquisa compreendeu duas etapas: o pré-teste, apresentado no tópico 7.6.1.1, e o teste de verificação, descrito nos tópicos 7.6.2.1 e 7.6.2.2.

#### *7.6.1.1 Pré-teste*

O pré-teste ocorreu junto a grupo de técnicos e gestores do Banco A, no dia 31 de janeiro e na primeira semana de fevereiro de 2013.

Na oportunidade foi realizada explanação sobre o projeto de pesquisa, dando conhecimento do objeto, objetivos, pressupostos, metodologia, universo, amostra e sujeitos da pesquisa, o modelo proposto e como se chegou à sua formulação, além da submissão dos instrumentos de investigação, aos cinco participantes do pré-teste (dois do sistema de educação corporativa - um gestor e um técnico, e três técnicos de áreas demandantes).

Os instrumentos de pesquisa foram analisados um a um, pelos integrantes do grupo de pré-teste, sendo esclarecidos todos os questionamentos então levantados. Ao final, esse grupo sugeriu diversos ajustes, os quais foram incorporados ao presente estudo, antes do teste de verificação.

Fazendo uma correlação com a epistemologia de Bachelard (1996), nessa etapa da pesquisa, houve uma ruptura em relação ao obstáculo da experiência primeira, em que a leitura do objeto, captada e descrita pelo pesquisador, num primeiro momento, não representou a realidade, sendo necessários ajustes para adaptá-la a uma nova realidade.

Outra limitação percebida envolveu o obstáculo verbal (BACHELARD, 1996), situação em que haveria entendimento ambíguo na compreensão de conceitos ou conteúdos,

dificultando a compreensão do que se desejava transmitir. As sugestões dadas pelo grupo procuraram aportar maior clareza e sentido aos instrumentos analisados.

Essa limitação voltou a se repetir ao longo da pesquisa, durante a aplicação do questionário (Apêndice 2) com os grupos focais, oportunidade em que foram analisadas as proposições, com os devidos registros neste estudo.

O grupo de pré-teste validou o pressuposto de que os bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, que possuem universidade corporativa, não dispõem de processo de autoavaliação institucional de seus sistemas de educação corporativa. Apresentam apenas avaliação de programas – avaliação de reação, avaliação de aprendizagem, e, para alguns casos, avaliação do comportamento no trabalho e avaliação de resultados.

Também entenderam que o modelo proposto de autoavaliação de sistemas de educação corporativa é um instrumento relevante e útil, podendo aportar melhorias para a educação corporativa e auxiliar no processo de sua gestão.

Em relação ao *Questionário de validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 2) o grupo de pré-teste sugeriu os seguintes ajustes:

- inclusão na identificação dos sujeitos de tópicos como tipo de lotação (direção geral, central e agência), gênero (masculino e feminino), idade e tempo de serviço na instituição;
- exclusão do critério de exatidão, considerado não muito relevante, bem como devido à grande quantidade de informações a serem analisadas e respondidas – 64 variáveis multiplicadas pelos quatro critérios;
- alteração da escala Likert, retirando-se a expressão parcialmente dos três critérios – relevância, utilidade e viabilidade;
- alteração do leiaute do questionário, de modo a evitar que a quebra de página divida um mesmo fator em duas partes, o que dificulta a sua leitura e compreensão;
- inclusão de borda mais espessa entre os critérios, bem como de hachuramento de dimensões e fatores para facilitar a visualização e entendimento do questionário;
- ajustes na grafia e semântica do enunciado de variáveis, fatores e dimensões, bem como de seus títulos, para garantir maior clareza e sentido;
- inclusão da expressão SEC em variáveis, fatores e dimensões para ficar mais claro

que se trata de autoavaliação do SEC, e não da organização;

- alteração da expressão *stakeholders* por diversos públicos de relacionamento;
- alteração da vinculação da variável *comunicação das estratégias* do fator *formulação das estratégias* para o fator *implantação das estratégias*;
- inclusão da variável *conhecimento dos produtos e serviços* no fator *imagem e conhecimento mútuo*, bem como da variável *qualificação dos docentes* no fator *docentes*;
- exclusão das variáveis *premiações organizacionais e áreas ambientais protegidas* do fator *resultados relativos à sociedade*;
- substituição das variáveis *expectativa de vida, taxa de mortalidade infantil, taxa de alfabetização, taxa de escolarização e renda familiar* pelas variáveis *Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)*;
- exclusão da variável *melhoria dos níveis de eficiência e eficácia do SEC*, por ser redundante - contemplada nas variáveis da dimensão *Resultados*;
- exclusão do termo *processos* da variável *inovação de produtos e serviços*, por já constar *melhoria dos processos* na variável *qualidade dos processos*.

Após a incorporação dos ajustes cabíveis, o questionário (Apêndice 2), que antes reunia 66 variáveis, passou a ter 62 variáveis.

No que tange ao *Formulário diagnóstico dos sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros*, o grupo de pré-teste sugeriu que os seus tópicos guardassem relação direta com o questionário, para facilitar a inclusão e comparação das informações do gestor com os demais instrumentos e participantes, passando de 16 seções para, apenas 11. Também foi sugerida a alteração da estrutura da dimensão *Resultados*, mediante a aglutinação das variáveis pelas expressões "Um efeito interno observado como indicador de resultado da UC" e "Um efeito externo observado como indicador de resultado da UC", de forma que não fossem repetidas em cada variável.

O grupo não apresentou sugestões para o *Formulário roteiro para aplicação em grupo focal* (Apêndice 4), validando-o integralmente.

Todos os ajustes sugeridos foram incorporados aos instrumentos, antes da aplicação do teste de verificação, ou seja, da pesquisa de campo.

## 7.6.2 *Resultados*

Com o objetivo de possibilitar uma melhor sistematização e clareza, optou-se pela apresentação em separado dos resultados - qualitativo e quantitativo, reservando-se a sua confrontação e triangulação para o tópico 7.6.3 *Discussão dos resultados*.

### 7.6.2.1 *Resultados de natureza qualitativa*

Neste tópico são apresentadas as descrições relacionadas aos instrumentos qualitativos, envolvendo as entrevistas semiestruturadas com os gestores dos sistemas de educação corporativa, a aplicação da técnica de grupos focais, da análise documental e do questionário com os grupos focais, sendo sopesadas por meio da análise de conteúdo.

#### 7.6.2.1.1 *Análise de conteúdo*

Envolve um conjunto de técnicas de análise das comunicações, objetivando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a dedução de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977; MALHOTRA, 2001; MARTINS; THEÓPHILO, 2007). Essa técnica apresenta uma função de complementaridade na investigação qualitativa, sendo utilizada para triangular os dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada, pesquisa documental e grupos focais (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUDIN, 2005).

Bardin (1977, p. 28) afirma que

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não "a ilusão da transparência" dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente "tornar-se desconfiado" relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do "construído", rejeitar a tentação [...] ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas [...], mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade. Esta atitude de "vigilância crítica", exige o rodeio metodológico e o emprego de "técnicas de ruptura" e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise.

A análise de conteúdo foi considerada por ocasião da realização do diagnóstico (entrevista), dos trabalhos com os grupos focais e da pesquisa documental. Para tanto,

implementaram-se as seguintes etapas: (1) pré-análise – envolvendo a seleção de documentos, inclusive a transcrição dos depoimentos colhidos e a preparação do material; (2) exploração do material – seleção e recorte dos textos em fragmentos, codificando-os e transferindo-os para as categorias definidas, considerando-se, para tanto, a estrutura de categorização dos instrumentos de pesquisa (formulário de entrevista, formulário de roteiro para grupos focais e questionário); (3) tratamento dos dados – utilizou-se inicialmente a planilha eletrônica Excel para a compilação dos dados, sendo posteriormente transferida para documento em Word; e (4) análise dos resultados – incorporação das inferências e interpretações no corpo da tese, notadamente no tópico relacionado à análise de resultados (BARDIN, 1977; COOPER; SCHINDLER, 2003).

Os depoimentos colhidos nas entrevistas e nas reuniões dos grupos focais, foram audiogravados, sendo transcritos e utilizados como insumo da análise de conteúdo.

#### 7.6.2.1.2 Análise estatística descritiva dos dados

A análise descritiva possibilitou uma melhor análise dos dados coletados, a partir de sua sumariação, tabulação, organização e apresentação (COOPER; SCHINDLER, 2003; APPOLINÁRIO, 2004; MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

As medidas utilizadas foram a média, a moda e o desvio padrão, sendo incorporadas ao longo deste estudo.

#### 7.6.2.1.3 Entrevista semiestruturada - diagnóstico institucional

A entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista cuja estrutura segue um roteiro de perguntas preestabelecidas, as quais foram aplicadas aos sujeitos da pesquisa, utilizando-se de formulário previamente elaborado (APPOLINÁRIO, 2004; MARTINS; THEÓPHILO, 2007). O formulário é um instrumento eficaz para coletar informações dos entrevistados sobre a estrutura e o funcionamento de determinada formação social. Contém um roteiro de perguntas, cujas respostas dadas pelos sujeitos são consignadas pelo pesquisador (LAKATOS; MARCONI; 1985; POUPART *et al*, 2008).

A entrevista semiestruturada foi utilizada para conhecer e validar as principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias à proposição do modelo de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa de bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional. Para tanto, valeu-se de

formulário (MALHOTRA, 2001; COOPER; SCHINDLER, 2003; MARTINS; THEÓPHILO, 2007) de diagnóstico situacional (Apêndice 3 – Formulário-diagnóstico dos sistemas de educação corporativa de bancos de desenvolvimento brasileiros), reunindo 62 questões qualificadoras fechadas e/ou abertas, distribuídas em 11 seções, a saber: (1) Caracterização da organização, (2) Caracterização do sistema de educação corporativa, (3) Liderança, (4) Estratégias e planos do SEC, (5) Usuários, (6) Sociedade, (7) Informações e conhecimento, (8) Pessoas, (9) Recursos, (10) Processos, e (11) Resultados, as quais, à exceção das duas primeiras, coincidiram com as dimensões utilizadas no questionário (Apêndice 2).

As entrevistas envolveram os gestores principais do sistema de educação corporativa de cada uma das organizações estudadas, sendo realizadas separadamente. Foram conduzidas pelo pesquisador, sendo as falas dos entrevistados audiogravadas.

Houve o compromisso de manter-se o sigilo das informações e de realizar devolutiva dos resultados da pesquisa, por *e-mail*.

A partir do formulário (Apêndice 3), foi possível levantar elementos para caracterizar perfis sumários dos sistemas de educação corporativa (universidades corporativas) dos bancos pesquisados (Quadro 30).

Quadro 30 – Perfis sumários dos sistemas de educação corporativa dos bancos analisados

<b>Caracterização</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Data de criação e inauguração	Criada em 2008 e inaugurada em 2010	Implantada em 2001
Área de atuação	Regional	Nacional
Nº de colaboradores do banco	6.169	92.926
Nº de colaboradores da universidade corporativa	35	65
• funcionários	24	65
• terceirizados	5	-
• estagiários	6	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

O projeto da universidade corporativa do Banco A iniciou sua implantação em 2008, sendo concluído em 2010, ocasião em que foi oficialmente inaugurada.

A universidade corporativa do Banco B surgiu como resultado de programa educacional iniciado em 1996, vindo a ser instalada em 2001.

Ambos os entrevistados validaram o pressuposto de que *os bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, que possuem universidade corporativa, não dispõem de processo de autoavaliação institucional de seus sistemas de educação corporativa. Apresentam apenas avaliação de programas – avaliação de reação, avaliação*



de aprendizagem, e, para alguns casos, avaliação do comportamento no trabalho e avaliação de resultados.

Destacaram ainda a relevância e utilidade do modelo proposto de autoavaliação de sistemas de educação corporativa como instrumento de gestão para as universidades corporativas.

Os Quadros 31 a 55 apresentam a síntese das entrevistas realizadas com os gestores dos sistemas de educação corporativa (universidades corporativas) dos Bancos A e B, para nove seções do *Formulário diagnóstico dos sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Liderança, Estratégias e planos, Usuários, Sociedade, Informações e conhecimento, Pessoas, Recursos, Processos e Resultados).

Quadro 31 – Síntese das entrevistas – liderança – governança e governabilidade

Seção	Banco A	Banco B
Governança	A universidade corporativa (UC) participa de vários comitês na instituição, que vai desde a unidade, envolvendo seus gestores, até o conselho entre diretores, cada qual com alçadas distintas de decisão, para os quais são direcionadas questões da UC, sendo quase a totalidade das decisões tomadas nesses colegiados, assegurando o envolvimento de áreas e a transparência.	As áreas e filiais são informadas sobre as decisões tomadas.
Mapeamento de riscos	Os processos de trabalho da UC são mapeados, e a UC dispõe de pontos de controle que ajudam a identificar riscos, com destaque para questões relacionadas a desembolsos e descumprimento de aspectos legais.	Diretamente a UC não dispõe de processos mapeados. A empresa dispõe de uma área de risco que acompanha todas as decisões da organização de uma forma geral.
Prestação de contas	Presta contas periodicamente às áreas a que está subordinada e à diretoria sobre os dados de realização e desempenho. Em relação aos órgãos de controle, apenas mediante fiscalização.	Mensalmente são reportadas informações de resultado e desempenho. Há uma superintendência de métricas que acompanha os resultados das unidades, divulgando-os trimestralmente. Anualmente é elaborado relatório para a administração, o qual é posteriormente divulgado.
Participação de colegiados	A UC dispõe de comitê gestor e participa do comitê gestor da área a que está subordinada, a qual, por sua vez, participa do comitê da diretoria à qual está vinculada, e que tem assento no conselho de diretores. As decisões tramitam entre esses comitês a depender da alçada de decisão em cada caso.	A UC dispõe de comitê gestor e participa do comitê gestor da área a que está subordinada, a qual, por sua vez, participa do comitê da diretoria à qual está vinculada, e que tem assento no conselho de diretores. As decisões tramitam entre esses comitês a depender da alçada de decisão em cada caso.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo os gestores dos sistemas de educação corporativa dos dois bancos, o SEC apresenta bom nível de governança e governabilidade, com a adoção de medidas que apresentem transparência, confiança e impactos positivos para os resultados da organização e para a gestão da unidade da universidade corporativa.

Essas práticas de gestão guardam relação com os postulados teóricos de Cerda (2000) e Mattarozzi (2012), descritos neste estudo.

No que tange ao mapeamento de riscos, o Banco B não o implementa em seus processos, com pontos de controle descritos, o que facilitaria a identificação de riscos, auxiliando os gestores da UC em suas decisões operacionais e estratégicas (IBGC, 2007). Contudo, a área de risco acompanha os processos da UC.

Quadro 32 – Síntese das entrevistas – liderança – sistema de liderança

Seção	Banco A	Banco B
Mobilização para resultados	A UC tem metas de desempenho anuais, associadas ao desenvolvimento de competências, à avaliação de reação dos eventos, ao número de ofertas de treinamento e de patrocínio à educação formal (graduação e pós-graduação), à democratização das oportunidades de treinamento, bem como à gestão orçamentária.	Os colaboradores são mobilizados para o alcance dos resultados da unidade.
Avaliação dos líderes	Os líderes atuais e potenciais são avaliados. O acesso às posições se dá a partir de concorrência interna, em que são observados o preenchimento de requisitos (certificação) definidos para os grupamentos funcionais (gestores, técnicos, etc.).	Faz aproximadamente 10 anos que não se avalia o desempenho dos servidores na organização.
Desenvolvimento dos líderes	Os perfis de competência foram estruturados em torno dos conceitos de competência, estando os gestores e líderes entre as carreiras que são estimuladas para o desenvolvimento na organização, constando, inclusive, no modelo de atuação da UC, uma escola específica para gestão. Essa escola recebe a maior parte dos investimentos em treinamento.	A organização dispõe de trilha gerencial que serve de orientação para o progresso na carreira e para o processo seletivo interno. A UC disponibiliza oportunidades de capacitação para esse grupamento funcional.
Adequação e transmissão da identidade do SEC	A identidade da UC apresenta forte relação com a identidade do banco. O conhecimento da identidade da UC é mais restrito aos colaboradores da UC. "Acredito que os demais funcionários não conheçam que a UC tenha uma identidade estratégica, apesar de constar do site, e na folheteria que é entregue a cada participante de treinamento, no material instrucional que cada um recebe no início dos eventos".	A missão, visão e valores da UC não podem ficar desatrelados do planejamento estratégico da organização, sob pena de se isolar enquanto unidade. A missão da UC está relacionada com o retorno empresarial necessário, por via de significado, de sentido que os empregados precisam ter.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebeu-se que os SEC contribuem para que os líderes das organizações estudadas atuem influenciando os servidores na busca dos objetivos organizacionais (ULRICH; ZELMER; SMALLWOOD, 2000), a partir da disseminação da identidade organizacional, do desenvolvimento das competências gerenciais e da mobilização dos empregados.

O Banco B estaria incorporando o estilo de liderança inspirador e mais apoiador nos programas de formação e atualização de executivos e média gerência, na premissa de suscitar maior mobilização para melhores resultados.

Estaria, também retomando a sistemática de avaliação de desempenho dos empregados, prevendo, em seu modelo, abordagens relacionadas às competências e aos resultados, com previsão de aplicação para 2014.

Dentre as prioridades para a educação corporativa em 2013 relacionadas ao sistema de liderança, o SEC do Banco A planeja iniciar programa de desenvolvimento de executivos (diretoria e superintendentes), enquanto o SEC do Banco B, prevê a realização de programa para líderes (líder coach).

Quadro 33 – Síntese das entrevistas – estratégias e planos – formulação das estratégias

Seção	Banco A	Banco B
Inserção de políticas públicas	Identifica as políticas que foram introduzidas pela instituição a partir do seu planejamento estratégico, considerando-as por ocasião da elaboração do planejamento estratégico da UC.	A identificação com políticas do governo é muito forte, sendo a organização executora de programas do governo, o que inclusive consta da missão da empresa. A educação caminha muito junto com as políticas do governo.
Inserção dos ambientes interno e externo	A UC, por ocasião da definição de seus planejamento, realiza a análise dos ambientes interno e externo.	Tem pouco olhar externo. Preocupam-se muito com o planejamento estratégico.
Inserção do desenvolvimento sustentável	O desenvolvimento sustentável é uma das escolas previstas no modelo de atuação da UC. O tema é entendido como diferenciador da instituição, compondo uma das competências essenciais do banco. A inserção do tema ocorre tanto na oferta de treinamentos presenciais e a distância, quanto na sua abordagem de uma forma transversal. Contudo, dada sua relevância, percebe-se que poderia ocupar posição de maior destaque. É algo com que o banco se preocupa, e na medida do possível está buscando trabalhar.	O desenvolvimento sustentável se torna tangível a partir da execução dos programas de governo. Na perspectiva das pessoas, a pesquisa de saúde organizacional mostrou uma dissociação entre a performance e a saúde, sendo necessário um cuidado maior com os empregados. Entendo que precisaria de uma sustentabilidade dos empregados, pois uma empresa sustentável apresenta saúde organizacional.
Envolvimento dos diversos atores	Na formulação do planejamento consideram-se as necessidades das diretorias, do planejamento estratégico e das competências.	Não há um planejamento formal e sistematizado da UC. Segue as orientações do planejamento estratégico da organização a partir das demandas das áreas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O SEC do Banco A consideraria a análise de contexto, das políticas públicas, e do desenvolvimento sustentável, na formulação de suas estratégias educacionais, levando em conta as orientações do planejamento estratégico da organização (ULRICH, 1998, 2000; ALBUQUERQUE, 2002).

Apesar de o SEC do Banco B não dispor de planejamento formal, percebeu-se a preocupação no sentido de que as ações educacionais guardem relação com as estratégias do planejamento estratégico da organização.

A gestora do SEC do Banco B afirmou que pretende dedicar mais atenção ao ambiente externo: "É um esforço que pretendo fazer na minha gestão, até para conhecer o que está sendo feito em relação a educação corporativa em outras organizações".

Contudo, a formulação de planejamento estratégico propicia ao SEC ampliar sua visão das necessidades organizacionais, imprimindo uma maior caráter estratégico a UC, tornando-a parceira estratégica da organização, bem como na orientação para a consecução de seus objetivos (ULRICH, 1998, 2000).

O SEC do Banco A não envolveu os atores na formulação de seu planejamento para 2013, devido ao momento de reordenamento e revisão da estrutura da organização.

O envolvimento dos atores do SEC do Banco B estaria relacionado às orientações do planejamento estratégico da organização e às demandas das filiais.

Quadro 34 – Síntese das entrevistas – estratégias e planos – implantação das estratégias

Seção	Banco A	Banco B
Comunicação das estratégias	As estratégias são comunicadas por meio dos instrumentos de comunicação disponíveis (e-mails, intranet, blog da área, folheteria e site institucional). A métrica de desenvolvimento de competência por empregado é um dos parâmetros de avaliação da UC, e por outro lado, os funcionários buscam suprir suas competências, para estar aptos a crescer em suas carreiras.	Após alinhadas e validadas com o diretor da área, as estratégias são repassadas para as demais áreas e filiais.
Implantação e monitoração do plano de ação	O planejamento da UC possui indicadores, metas e variáveis. A qualificação dos funcionários compõe uma das variáveis do plano de ação da organização - processo de trabalho das unidades.	Não dispõe de planejamento formal e sistemático para a UC. Segue as orientações do planejamento da organização e demandas das áreas e filiais.
Transmissão da cultura organizacional	A UC tem se preocupado com a transmissão da cultura, exigindo, inclusive, dos fornecedores externos, visitas à UC e às áreas demandantes, para que o desenho de soluções de aprendizagem seja customizados, retratando a realidade do banco. Os fornecedores internos têm procurado adaptar o plano de ensino às necessidades dos diversos públicos atendidos.	Educação é a possibilidade de transformar de fato. A organização vem passando por um processo de mudança organizacional e a UC será grande parceira nesse processo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebeu-se que o SEC do Banco A acompanha as estratégias a partir de plano de ação, avaliando os resultados, bem como se preocupa com a transmissão da cultura organizacional (ULRICH, 1998, 2000; ALBUQUERQUE, 2002).

Contudo, não foi possível visualizar essa prática (plano de ação) formalizada e sistematizada no Banco B.

A ausência de um planejamento e conseqüente plano de ação formalizados, dificulta o acompanhamento e avaliação das estratégias (ULRICH, 1998; ALBUQUERQUE, 2002).

A gestora do SEC do Banco B abordou o processo de mudança em andamento na organização e afirmando que "a cultura tende a deixar tudo como está, e a educação pode contribuir para esse novo significado, para esse novo olhar que se espera".

Quadro 35 – Síntese das entrevistas – estratégias e planos – mapeamento das competências

Seção	Banco A	Banco B
Adequação das competências	As competências são alinhadas aos objetivos estratégicos e são frequentemente revisadas.	O modelo de competências engloba as competências organizacionais, as competências fundamentais - que envolvem todos os servidores, e as competências específicas das áreas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao mapeamento das competências, notou-se que nos dois bancos o SEC considera o alinhamento e adequação das competências às orientações do planejamento estratégico das organizações (EBOLI, 2004; BECKER; LACOMBE, 2005).

A Fundação Dom Cabral vem fazendo a revisão das competências organizacionais do Banco B, verificando o alinhamento com o planejamento estratégico definido em 2012, com previsão de entrega de diagnóstico em junho de 2013. A referida entidade também prestou consultoria no desenvolvimento do planejamento estratégico da organização.

Quadro 36 – Síntese das entrevistas – usuários – imagem e conhecimento mútuo

Seção	Banco A	Banco B
Necessidades dos usuários	Sim, há uma preocupação em se identificar qual a consequência da intervenção educacional, gerando reflexões sobre a sua necessidade, seja no seu tamanho, seja na sua forma.	As expectativas são atendidas a partir das demandas geradas. Parte do orçamento anual com treinamento é direcionado para as áreas, para que atendam às necessidades que porventura não tenham sido supridas corporativamente.
Conhecimento dos produtos e serviços	Supõe que não conhecem bem os produtos e serviços da UC.	Creio que são pouco conhecidos, precisando ser mais divulgados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Atualmente os SEC direcionam seus esforços e a capacidade operacional, na quase totalidade, para o público interno, considerando as demandas nesse sentido. Tal situação seria explicada a partir do *gap* gerado na formação de sucessores na década de 1990 pela ausência de concursos e consequente ingresso de servidores, pelo contingente de novos funcionários que adentraram nas instituições nos últimos dez anos, bem como pelo processo de mudança organizacional em andamento nas duas instituições.

No Banco A, a única capacitação destinada ao público externo envolveria o curso de elaboração de projetos, destinado aos escritórios de projetos, enquanto o Banco B disponibilizaria oito cursos gratuitos na modalidade a distância, via internet (pequenos negócios e empreendedorismo, microfinanças, informações básicas sobre o crédito, produtos e serviços bancários, remessa ao exterior, planejamento financeiro familiar, fundamentos da educação financeira e coleta seletiva solidária). Os entrevistados destacaram a importância de

estender a oferta a outros públicos em momento oportuno.

Quanto ao conhecimento dos produtos e serviços do SEC, ambos os bancos reconhecem ser precários, considerando-se que os questionamentos dos funcionários envolveriam conhecimentos básicos, inclusive objeto de orientações já divulgadas.

O fato de haver dúvidas sobre matérias básicas pode apontar para a necessidade de tornar mais claras as orientações dirigidas aos envolvidos no processo de educação corporativa.

Iniciativas dessa natureza poderiam possibilitar o fortalecimento da imagem institucional e a melhoria no relacionamento dos usuários com o SEC (LIGTERINGEN, 2012).

Contudo, os entrevistados destacaram a percepção de uma maior busca de informações sobre os produtos e serviços da UC pelos servidores, a partir da necessidade de suprimento das lacunas nos seus currículos funcionais e da possibilidade de ascensão funcional.

Quadro 37 – Síntese das entrevistas – sociedade – atuação socioambiental

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Responsabilidade socioambiental	A UC não teria ação direta relacionada com responsabilidade social.	Atendemos aos pedidos das áreas sobre o tema. Além disso, apresenta cursos a distância e a trilha de responsabilidade social.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notou-se que o planejamento e a disseminação da responsabilidade socioambiental constitui papel de outra unidade nesses bancos, estando os SEC atuando enquanto parceiros na realização de eventos para os públicos interno e externo (TOLDO, 2002).

Todavia, não obstante a responsabilidade socioambiental não seja uma responsabilidade direta dos SEC, poderiam considerá-la enquanto tema a ser trabalhado de forma transversal, permeando a grade curricular dos eventos ofertados.

Quadro 38 – Síntese das entrevistas – sociedade – ética e controle social

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Ética e gestão compartilhada	O tema ética tem sido inserido na grade curricular dos eventos, bem como a UC tem promovido seminários para a sua discussão na organização. A UC presta contas dos resultados, divulga-os e compartilha as intenções de ação. O plano de educação anual é decidido por colegiado.	É incentivada a instituição de grupos de trabalho para discussão e desenvolvimento de soluções educacionais. O modelo de atuação que contempla escolas, também privilegia a participação e construção compartilhada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à gestão compartilhada os entrevistados afirmaram que o modelo de atuação contempla as áreas da organização, privilegiando a participação e construção

compartilhada (BOBBIO, 1992).

Os modelos de atuação contemplam valores que teriam relação com os códigos de ética das organizações analisadas, os quais estimulariam a transparência, o comportamento ético e a boa governança (KLIKSBURG, 1999; MCLAGAN, 2000).

Quadro 39 – Síntese das entrevistas – informações e conhecimento – gestão do conhecimento

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Gestão da informação	A UC e o banco não dispõem de modelo sistematizado de gestão da informação.	A UC tem um ano e meio de existência, e estamos aprendendo sobre o tema.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O SEC do Banco A prevê a elaboração de projeto para desenvolvimento de modelo de gestão do conhecimento para 2013. O Banco B possui uma célula que trata da gestão do conhecimento desde 2011.

As organizações ainda não dispõem de modelo de gestão do conhecimento que propicie a identificação, desenvolvimento e manutenção dos conhecimentos críticos, nem sabem quais são as pessoas detentoras desses conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Quadro 40 – Síntese das entrevistas – informações e conhecimento – comunicação

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Canais de comunicação	A UC dispõe de plano de comunicação e usa os instrumentos de comunicação disponíveis na organização para disseminá-lo (e-mails, intranet, blog da área, folheteria e site institucional).	Os servidores tomam conhecimento das ações educacionais pelos canais de comunicação da empresa, principalmente pelo portal na intranet e informativo interno.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à comunicação, os respondentes asseveraram que a comunicação relacionada à educação corporativa é produzida, controlada e disseminada pelo SEC, dispondo de canais adequados, valendo-se, para tanto, dos canais de comunicação da organização (NASSAR; FIGUEIREDO, 1995; CASADO, 2002).

Quadro 41 – Síntese das entrevistas – pessoas – sistemas de trabalho e qualidade de vida

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Quantidade e qualidade de colaboradores	A quantidade de empregados não é adequada, tendo isso sido detectado em levantamento recém realizado para a reestruturação do banco.	"Creio que em quantidade atende, mas qualitativamente questiono a competência de algumas pessoas".
Gestão do desempenho humano	A UC avalia o desempenho das pessoas e equipes, de forma a estimular o alcance das metas, a cultura da excelência do SEC e o desenvolvimento profissional.	O Banco B está retomando a avaliação de desempenho.
Satisfação dos colaboradores	A UC não tem trabalhado com instrumentos voltados para mensurar o nível de satisfação dos empregados de forma contínua e sistemática.	A organização dispõe de modelo de pesquisa de clima, aplicado a cada período de dois anos. A pesquisa de clima procura conhecer o grau de identificação do servidor com a empresa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo o gestor do sistema de educação corporativa do Banco A, a quantidade de funcionários não é suficiente, mas estaria sendo revista a partir de projeto de reestruturação em curso. No SEC do Banco B a gestora entende que a quantidade de servidores atende, mas questiona a competência de alguns desses empregados para fazer frente aos desafios da unidade, sendo previstos ajustes para 2013.

O SEC do Banco A avalia o desempenho de seus servidores, enquanto que no Banco B há 10 anos não é realizada a avaliação de empregados. As duas organizações estão revendo seus modelos de avaliação de desempenho, adaptando-os à gestão por competência e resultado, objetivando estimular o alcance das metas, a cultura de excelência do sistema de educação corporativa e o desenvolvimento profissional (BÖHMERWALD, 1996; RABAGLIO, 2004).

A satisfação dos colaboradores é acompanhada no Banco B, a partir de pesquisa de clima, tendo a última aplicação apresentado resultado acima de 4 - alto nível de satisfação dos empregados. O Banco A não mensura a satisfação dos servidores.

O conhecimento do nível de satisfação dos funcionários possibilita modificar aspectos do ambiente de trabalho, tornando-o mais humanizado, saudável, seguro e de maior produtividade (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002).



Quadro 42 – Síntese das entrevistas – pessoas – docentes

Seção	Banco A	Banco B
Quantidade e qualidade docentes	A UC dispõe de instrutores na quantidade adequada para atender suas demandas.	Conta com aproximadamente três mil instrutores. Contudo, persiste a velha cultura do gestor que não quer liberar o instrutor.
Gestão do desempenho docente	A UC aplica a avaliação dos instrutores pelos treinandos em todos os cursos, abordando diversos aspectos (conhecimento, postura, didática, comunicação com o educando), apresentando feedback aos instrutores após a realização dos cursos, e procurando trabalhar com cada um os pontos passíveis de melhoria.	O desempenho do instrutor é mensurado a partir da avaliação de reação. O papel dos instrutores é descrito em documento específico, sendo de conhecimento de todos.
Satisfação dos docentes	É possível captar a satisfação a partir do processo de autoavaliação do instrutor, e da avaliação dos treinandos em relação ao instrutor.	Aqueles que atuam creio que se sintam satisfeitos, porque até há um certo "glamour" em ser instrutor da empresa, sendo, inclusive, reconhecidos e procurados por fornecedores externos.
Qualificação dos docentes	A UC vem atualizando os instrutores existentes, bem como identificando novos instrutores, os quais participam de processo de formação para atuar enquanto facilitadores de aprendizagem.	Dispõe de programa de qualificação de instrutores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No tocante à quantidade de instrutores, os gestores dos SEC de ambos os bancos julgam adequadas. No que tange à qualidade, o SEC do Banco A entende que precisa ser mais bem avaliada. Com a implantação da UC e consequente mudança na forma de gestão e na abordagem do modelo educacional, percebeu-se que uma parte dos instrutores não estava preparada para essa nova realidade. Contudo, ambos os SEC vêm atualizando os atuais instrutores e formando novos profissionais.

A avaliação do desempenho e da satisfação dos instrutores é realizada a partir de avaliação de reação aplicada com os treinandos ao término dos eventos, sendo dado *feedback* aos instrutores dos seus desempenhos (BÖHMERWALD, 1996; RABAGLIO, 2004).

Outra forma de incentivo ao instrutor diz respeito à remuneração por hora/aula ministrada, de R\$23,00 no Banco A, e de R\$11,00 no Banco B.

De uma forma geral os gestores entendem que a capacidade interna do SEC - quantidade e qualidade de instrutores, é suficiente para atender aos objetivos organizacionais (GUIMARÃES, 2001; FISCHER, 2002).

Quadro 43 – Síntese das entrevistas – pessoas – aprendizes

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Desenvolvimento integral do aprendiz	O modelo de gestão por competência do banco considera a qualificação uma premissa para o crescimento na carreira, havendo, assim, um estímulo contínuo ao processo de aprendizado, não só profissional, mas, também, formal. Junto com esse processo, a UC apresenta ações complementares de cidadania, de cultura e de desenvolvimento que complementam o desenvolvimento integral.	O modelo pedagógico é interacionista e busca a construção compartilhada do conhecimento.
Nível de criticidade do aprendiz	O estímulo à postura crítica é um dos pressupostos da UC: valorizar o conhecimento que o educando traz, aplicar o novo conhecimento, ressignificá-lo e aliá-lo à prática. Está em andamento projeto para a transferência do aprendizado pelo educando no local de trabalho.	A criticidade é fundamental no manejo e na construção do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos aprendizes, ambos os entrevistados colocaram que os modelos pedagógicos e suas práticas educacionais contemplariam o desenvolvimento integral dos educandos, enquanto indivíduos, cidadãos e profissionais, bem como o nível de criticidade, orientado para a valorização das interações com o coletivo (LESNE, 1977; UNESCO, 1978).

Segundo o entrevistado do Banco A, a postura crítica é estimulada pela UC, e pode ser percebida de forma mais efetiva junto ao grupo de gestores, e em algumas áreas. Em contrapartida, percebe-se que para os servidores de áreas como a jurídica e a de tecnologia da informação, por exemplo, haveria uma dificuldade em relação às reflexões críticas, envolvendo os resultados sociais, até mesmo, pela natureza e especificidade das atividades desenvolvidas por esses profissionais especializados, que guardam uma certa distância do processo de negócios de uma agência bancária.

Quadro 44 – Síntese das entrevistas – recursos – estrutura organizacional

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Adequação da estrutura organizacional	A estrutura organizacional está adequada. A UC está posicionada três níveis hierárquicos abaixo do maior nível de decisão.	A estrutura da UC está adequada. A UC está posicionada quatro níveis hierárquicos abaixo do maior nível de decisão.
Adequação dos papéis e normas	As normas estão publicadas e acessíveis pelos empregados.	Os normativos são divulgados, de fácil acesso e de conhecimento dos empregados. A última versão é de 2008, e será revista em 2013.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A estrutura organizacional, suas atribuições, responsabilidades e normas estariam adequadas, sendo os normativos publicados, de conhecimento e de fácil acesso aos servidores (GIBSON; IVANCEVICH; DONNELLY, 1981).

Contudo, as estruturas dos SEC analisados poderão sofrer ajustes, considerando-se o processo de reorganização em andamento nos dois bancos estudados.

Quadro 45 – Síntese das entrevistas – recursos – infraestrutura

Seção	Banco A	Banco B
Adequação da infraestrutura	A infraestrutura atual atende. Dispõe de salas com todos os recursos instrucionais necessários para o dia a dia, inclusive com laboratórios de informática, sala simulando uma agência bancária, auditórios e salas de videoconferência. Dispõe de espaço descentralizado em algumas filiais.	O espaço físico é adequado. Dispõe de espaço descentralizado em algumas filiais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As instalações, mobiliário e equipamentos estariam adequados ao pleno funcionamento dos SEC (JARVIS, 2001).

Quadro 46 – Síntese das entrevistas – recursos – parcerias

Seção	Banco A	Banco B
Gestor enquanto facilitador	O líder enquanto educador é uma das premissas do modelo, e a UC tem se esforçado no sentido de tê-los como aliados.	Os gestores não atuam enquanto facilitadores. O instrutor é um especialista no tema com habilidades de instrutoria.
Parcerias externas	Busca parcerias de excelência tais como: FIA-USP, FGV, Ibemec, HSM, Fundação Dom Cabral, NEC Consultoria, MIT e Alide.	A UC possui vários convênios com parceiros, tais como Câmara dos Deputados, Senado Federal, associação de servidores da empresa. Conta com fornecedores de excelência, a exemplo do Banco A.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ambos os SEC contam com parcerias externas de excelência, capazes de agregar valor às ações e programas educacionais (MEISTER, 1999).

Em relação às parcerias internas, notadamente do gestor enquanto líder educador, o gestor do Banco A, informou que se trata de premissa do modelo de atuação e uma prática da instituição. Já no Banco B, os gestores não atuariam enquanto facilitadores do processo de educação e ensino-aprendizagem.

A parceria com líderes e gestores no envolvimento e responsabilização pela educação e aprendizagem de seus subordinados facilitaria a consecução dos objetivos do SEC e da organização (EBOLI, 2004).

Quadro 47 – Síntese das entrevistas – recursos – gestão da tecnologia da informação

Seção	Banco A	Banco B
Adequação tecnológica do SEC	Os colaboradores do SEC dispõem de equipamentos adequados, tanto no suporte quanto em sala de aula. As soluções de hardware estariam adequadas.	Precisa investir mais em tecnologia.
Adequação tecnológica do aprendiz	Todo o empregado tem computador de última geração.	Não atende.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O SEC do Banco A dispõe de equipamentos em quantidade e qualidade adequadas à

UC e aos educandos, encontrando-se em implantação nova solução de *software* que atenderia às necessidades atuais da UC, e uma maior integração com os educandos, inclusive na modalidade a distância (MEISTER, 1999).

A gestora do SEC do Banco B entende ser necessário investir mais em tecnologia da informação - *hardware* e *software* -, tanto para a UC quanto para os educandos.

A adequação tecnológica do SEC possibilitaria um ambiente de aprendizagem permanente, mais barato e acessível pelos educandos, em qualquer momento e local (MEISTER, 1999).

Quadro 48 – Síntese das entrevistas – processos – processos de trabalho

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Identificação dos processos	Os processos são identificados e mapeados.	São identificados. As filiais ajudam a identificar os obstáculos, propondo melhorias.
Alinhamento de soluções educacionais	As soluções de aprendizagem são necessariamente vinculadas a objetivos estratégicos e a resultados específicos	É um ponto de controle. Se não estiver alinhada, não acontece.
Personalização das soluções educacionais	A adequação da realidade é considerada quando da elaboração dos programas, incorporando situações que expressem uma dada localidade.	A personalização das soluções educacionais se dá a partir das demandas encaminhadas pelas áreas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na visão dos entrevistados, em ambos os SEC os processos de trabalho são identificados, bem como as soluções educacionais são alinhadas às estratégias organizacionais e adequadas à realidade do público-alvo (PRESTES; BULGACOV, 1999).

Quadro 49 – Síntese das entrevistas – processos – currículo e soluções de aprendizagem

<b>Seção</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Adequação do currículo	O currículo é adequado às necessidades organizacionais, de grupos funcionais, de áreas e das pessoas.	As soluções educacionais são elaboradas a partir das estratégias organizacionais e das necessidades de resultados das áreas,
Adequação das formas de aprendizagem	A UC procura incorporar diversos métodos, técnicas e formas de aprendizagem, considerando-se o contexto de cada solução educacional.	Utiliza múltiplos métodos, técnicas e formas de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O currículo e as formas de aprendizagem estariam adequados às necessidades de ambos os SEC.

Contudo, como já mencionado neste estudo, os SEC precisariam estar atentos a um possível pragmatismo estreito que os currículos baseados em competências podem vir a expressar, indo de encontro a uma formação crítica e abrangente, que privilegie o - indivíduo, o cidadão e o profissional (SILVA, T., 1999; RAMOS, N., 2002).

Quadro 50 – Síntese das entrevistas – processos – processos orçamentários e financeiros

Seção	Banco A	Banco B
Adequação orçamentária	A UC gerencia seus processos orçamentários e financeiros, e historicamente a instituição sempre investiu os valores necessários ao desenvolvimento de seus funcionários.	Os recursos orçamentários são suficientes.
Gestão orçamentária	A UC monitora a execução dos seus processos orçamentários e financeiros, com reportes mensais aos superiores e às áreas de controladoria e finanças do banco. Os recursos compõem o Plano de Dispendios Globais que é acompanhado pelo Ministério da Fazenda.	A execução orçamentária é acompanhada de perto, sendo prestadas contas mensalmente. A direção da empresa tem apoiado a UC e sempre que necessário faz os aportes adequados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os processos orçamentários e financeiros dos SEC são geridos de forma a facilitar o acompanhamento de sua execução (WELSCH, 1993).

Estariam adequados ao pleno funcionamento de ambos os SEC. Os dois bancos ampliarão seus investimentos em educação em 2013 - Banco A, de R\$12 milhões em 2012, para R\$15 milhões em 2013, e o Banco B, de R\$94 milhões em 2012, para R\$140 milhões em 2013.

Quadro 51 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados relativos a usuários

Seção	Banco A	Banco B
Satisfação dos usuários	Medida na avaliação de reação do curso. Julgou relevante a variável, até para ter insumos para a melhoria dos produtos, serviços e processos da UC.	Mensurada a partir de avaliação de reação nos eventos da UC. Avaliou a variável como viável de aplicação no modelo proposto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A satisfação dos usuários em ambos os SEC seria avaliada a partir da percepção dos treinandos captada por ocasião da avaliação de reação (HAMBLIN, 1978; KIRKPATRICK, 1994), envolvendo aspectos como a estrutura, a logística, a preparação do instrutor, e o apoio da coordenação.

Contudo, ainda não há disponibilidade de instrumento sistemático que avalie os produtos, serviços e processos da UC como um todo.

Quadro 52 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados relativos às pessoas

Seção	Banco A	Banco B
Retenção de pessoas	Variável não mensurada. A variável foi julgada relevante.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como válida e de aplicação viável no modelo proposto.
Melhoria no desempenho humano	Mensurado a partir de avaliação do desempenho humano, realizada anualmente. A variável foi julgada relevante.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como válida e de aplicação viável no modelo proposto.
Orgulho de pertencer à organização	Variável não mensurada. A variável foi julgada relevante.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como válida e de aplicação viável no modelo proposto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ambos consideraram as três variáveis relevantes e com viabilidade de aplicação no modelo.

O gestor do SEC do Banco A citou como exemplo de influencição na retenção de pessoas o programa de formação de sucessores, em que potenciais candidatos são capacitados para ocupar funções, percebendo o crescimento em suas carreiras profissionais, bem como o patrocínio aos cursos formais (graduação e pós-graduação).

Comentou, ainda, que a melhoria no desempenho humano é mensurada a partir da avaliação de aplicação do treinamento para alguns programas estratégicos (KIRKPATRICK, 1994), na perspectiva de que o evento venha a gerar mudança de comportamento no trabalho.

Em relação ao orgulho de pertencer à organização, essa variável foi destaque na pesquisa *Great Place do Work* que o Banco A participou em 2011, mas não há disponibilidade de instrumento que avalie a variável de forma sistemática.

Quadro 53 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados relativos à sociedade

Seção	Banco A	Banco B
Melhoria nas ações socioambientais	Variável não mensurada. A variável foi considerada inadequada.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como de difícil percepção.
Imagem institucional	Variável não mensurada. Avaliou a variável como de difícil percepção.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como de difícil percepção.
Produto Interno Bruto (PIB)	Variável não mensurada. A variável foi considerada inadequada.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como de difícil percepção.
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	Variável não mensurada. A variável foi considerada inadequada.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como de difícil percepção.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As ações socioambientais são de responsabilidade de outra unidade organizacional, sendo cada SEC parceiro de ações educacionais específicas demandadas pelas unidades gestoras as quais seria mais aconselhável fazer essa avaliação.

O gestor do SEC do Banco A informou que auxilia outras áreas do banco na identificação de boas práticas que possam viabilizar a inscrição em premiações e reconhecimento externo. Contudo, entende que, à exceção dos envolvidos nesse processo de reconhecimento externo, essa variável seria de difícil percepção pelos demais funcionários.

O mesmo gestor ponderou que a avaliação das variáveis PIB e IDH seria inadequada no âmbito do SEC, considerando-se que a função de educação no Banco A não ocorre apenas na UC, mas também em outras unidades, e que esses outros órgãos se valem, também, de parcerias educacionais com outras instituições externas para aplicar suas ações educacionais. A ação educacional no Banco A estaria distribuída em outras unidades, sendo complicado posicionar-se em relação a temas de educação mais abrangentes, quando a UC tem sua

atuação restringida nessa temática.

Quadro 54 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados orçamentários, financeiros e de mercado

Seção	Banco A	Banco B
Melhoria nos resultados financeiros	Variável não mensurada. Relevante, mas de difícil aferição.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como relevante, mas de difícil percepção.
Participação nos negócios	Variável não mensurada. Relevante, mas de difícil aferição.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como relevante, mas de difícil percepção.
Participação no mercado	Variável não mensurada. Relevante, mas de difícil aferição.	Variável não mensurada. Avaliou a variável como relevante, mas de difícil percepção.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ambos consideraram as três variáveis relevantes, mas de difícil percepção pelos avaliados. Haveria até algumas áreas da organização em que, a partir de ações ou programas educacionais específicos, fosse possível relacionar a educação com o resultado.

Quadro 55 – Síntese das entrevistas – resultados – resultados dos processos de trabalho

Seção	Banco A	Banco B
Satisfação dos aprendizes	Avalia a satisfação a partir do modelo de avaliação de programas de Kirkpatrick. É válido.	Avalia a satisfação a partir do modelo de avaliação de programas de Hamblin. Avaliou a variável como de aplicação viável no modelo proposto.
Rendimento da aprendizagem	Avalia a aprendizagem a partir do modelo de avaliação de programas de Kirkpatrick. É válido.	Avalia a aprendizagem a partir do modelo de avaliação de programas de Hamblin. Avaliou a variável como de aplicação viável no modelo proposto.
Aplicação no trabalho	Avalia a aplicação no trabalho a partir do modelo de avaliação de programas de Kirkpatrick. É válido, mas difícil de aferir.	Avalia a aplicação no trabalho a partir do modelo de avaliação de programas de Hamblin. Avaliou a variável como de aplicação no viável modelo proposto.
Inovação de produtos e serviços	É válido, mas difícil de aferir.	Avaliou a variável como relevante, mas de difícil percepção.
Qualidade dos processos	É válido, mas difícil de aferir.	Avaliou a variável como relevante, mas de difícil percepção.
Desempenho de áreas da organização	Viável para alguns grupos e áreas que participaram de determinados eventos.	Viável para alguns grupos e áreas que participaram de determinados eventos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para mensurar os níveis de *satisfação dos aprendizes*, de *rendimento na aprendizagem* e de *aplicação no trabalho*, o SEC do Banco A se vale do modelo de avaliação de programas do teórico Kirkpatrick (1994), enquanto o Banco B se baseia no modelo de Hamblin (1978), sendo que para o nível de aplicação no trabalho a mensuração se dá de forma pontual - educando, ação educacional, ou programa, enquanto que no modelo de autoavaliação aqui

proposto a sugestão é que se tenha uma visão agregada dos envolvidos no processo de educação corporativa.

As variáveis *inovação de produtos e serviços* e *qualidade dos processos*, os entrevistados consideraram relevantes, mas de difícil percepção pelos avaliados.

Ambos avaliaram a variável *desempenho de áreas da organização* como relevante, porém de difícil percepção pelos avaliados. Haveria até algumas áreas da organização em que, a partir de ações ou programas educacionais específicos, fosse possível relacionar a educação com o desempenho.

Outro aspecto analisado envolveu as prioridades para o sistema de educação corporativa em 2013. O gestor do Banco A apontou as seguintes prioridades: (1) desenvolvimento de trilhas de aprendizagem por eixo de função (gestão, técnico e assessoria e apoio); (2) implementação de nova solução tecnológica; (3) desenvolvimento de executivos (diretoria e superintendentes); (4) redefinição da estrutura organizacional da UC; (5) continuidade do programa de preparação de instrutores; (6) migração dos cursos de educação a distância para a nova plataforma tecnológica; (7) intervenção educacional para adequação à reorganização do banco, já em curso; (8) capacitação de servidores para atuar em 80 novas agências; (9) desenvolvimento e implantação de projeto de gestão do conhecimento; e (10) reestruturação dos polos de descentralização das ações educacionais.

O gestor do Banco B apresentou as seguintes prioridades para 2013: (1) desenvolver e aplicar programas para líderes (líder coach); (2) desenvolver e aplicar programas de atendimento ao cliente; e (3) desenvolver e aplicar programas para a área de negócios.

Dentre os desafios a superar, o gestor do Banco A destacou: (1) preparação da equipe da UC para fazer frente às prioridades; (2) aumentar o nível de utilização do *e-learning*; e (3) mensurar impactos educacionais na organização.

No Banco B, o gestor argumentou que o grande desafio envolve a melhoria da qualificação da equipe da UC e a busca de outras alternativas para cuidar das pessoas que remetam a mais orgulho, mais satisfação e empoderamento para alcançar a visão organizacional para 2022.

O fato de os SEC disporem de bons patrocinadores e de contar com diretores com experiência na área de pessoas, foi considerado positivo por ambos os entrevistados.

#### 7.6.2.1.4 Análise documental

A análise documental envolveu o manuseio de documentos obtidos junto aos dois



bancos, bem como a partir de bibliografia disponível em meio físico ou eletrônico.

Para a análise documental procurou-se realizar uma síntese dos documentos analisados, considerando-se a distribuição das nove dimensões utilizadas nos instrumentos de pesquisa: Liderança, Estratégias e planos, Usuários, Sociedade, Informações e conhecimento, Pessoas, Recursos, Processos e Resultados.

#### 7.6.2.1.4.1 Dimensão liderança

Em relação a *governança e governabilidade*, percebeu-se, a partir da análise dos documentos que os SEC estudados procuram garantir a aplicação da política de educação corporativa nos bancos, no intuito de garantir qualidade aos resultados organizacionais (CERDA, 2000).

Apenas o SEC do Banco A dispõe de *mapeamento dos processos*, com identificação de pontos de controle (IBGC, 2007).

A *prestação de contas* ocorre sistematicamente em ambos os bancos, seja aos superiores (relatório mensal) ou aos órgãos de controle, estes últimos quando solicitados. Elabora, ainda, *release* que compõem o relatório anual da administração em ambos os bancos (MATTAROZZI, 2012).

Apesar de ter sido informada a *participação em colegiados* para apreciação das ações educacionais e consequente tomada de decisão, essa participação não foi identificada nos documentos manuseados.

Em relação à variável *mobilização para resultados* foi possível identificar, no planejamento estratégico do Banco A, uma estratégia relacionada à elaboração de programas de capacitação do corpo gerencial em estratégias de gestão de resultados, e na perspectiva aprendizado e crescimento do mapa estratégico do Banco B, objetivos estratégicos relacionados a cultura para o resultado estratégico e conscientização dos empregados sobre estratégia organizacional (ULRICH; ZENGER; SMALLWOOD, 2000).

A *avaliação dos líderes* é realizada no Banco A, enquanto no Banco B ela não ocorre há 10 anos. Ambos possuem projetos sobre avaliação de desempenho por competências.

Os dois SEC dispõem de programas de *desenvolvimento dos líderes* - executivos e média gerência (gestores principais e intermediários). O SEC do Banco A dispõe de escola de gestão com o segundo maior orçamento para 2013 dentre as escolas (47,33% do orçamento anual e 34,78% das oportunidades de capacitação). No SEC do Banco B o investimento no desenvolvimento dos líderes em 2012 registrou o maior percentual do orçamento com

educação corporativa.

Em relação a *adequação e transmissão da identidade do SEC*, os dois SEC contam com identidade institucional – missão e visão de futuro (Quadro 56).

Quadro 56 – Identidade institucional dos sistemas de educação corporativa dos bancos pesquisados

<b>Identidade Institucional</b>	<b>SEC Banco A</b>	<b>SEC Banco B</b>
<b>Missão</b>	Promover a gestão do conhecimento e o desenvolvimento de competências, por meio da educação continuada, objetivando o alcance de resultados sustentáveis.	Promover a educação e a aprendizagem dos empregados e parceiros estratégicos para a realização da missão da organização.
<b>Visão</b>	Ser reconhecido, até 2015, como centro de excelência na gestão do conhecimento e no provimento de competências para o desenvolvimento de sua área de atuação.	Ser reconhecido como espaço de produção e disseminação de saberes para o corpo funcional e parceiros estratégicos, de forma a contribuir para a promoção da cidadania e o desenvolvimento sustentável da sociedade brasileira.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos dois bancos a identidade institucional dos sistemas de educação corporativa guarda relação direta com a identidade institucional das organizações, conforme exposto no Quadro 29 (ULRICH, 1998, 2000; EBOLI, 2004).

A identidade consta na *intranet* dos dois bancos. No Banco A, a identidade consta também na folheteria disponibilizada no material instrucional que os educandos recebem no início de cada evento.

#### 7.6.2.1.4.2 Dimensão estratégias e planos

Na *formulação das estratégias*, percebeu-se, a partir da análise dos documentos, que na elaboração de suas estratégias corporativas os dois bancos levam em conta a análise de contexto (*ambientes interno e externo*), a *inserção de políticas públicas* e a identidade organizacional, estando nelas representados objetivos relacionados com os respectivos SEC (ULRICH, 1998, 2000; ALBUQUERQUE, 2002).

Todavia, não foi possível identificar a prática do planejamento formal e sistematizado no SEC do Banco B.

A variável *desenvolvimento sustentável* ocupa posição de destaque no planejamento estratégico dos dois bancos, sendo uma das dimensões da perspectiva institucional do mapa estratégico do Banco A, e objetivo estratégico do Banco B, ligado à perspectiva econômico-financeira, social e ambiental do seu mapa estratégico. Há também escolas específicas para

esse tema nos SEC dos dois bancos.

Contudo, de acordo com o orçamento anual do SEC do Banco A, a escola de desenvolvimento conta com o menor investimento e o menor número de oportunidades de capacitação por escola para 2013 (2,72% do orçamento e 4,7% das oportunidades).

Não foi possível identificar ações e valores relacionados ao tema desenvolvimento sustentável nos documentos disponibilizados pelo Banco B.

Também não foi possível identificar nos documentos disponibilizados o *envolvimento dos diversos atores* na formulação das estratégias.

No que tange a variável *comunicação das estratégias*, no planejamento estratégico dos dois bancos foram identificados objetivos estratégicos relacionados a ela.

Na *implantação das estratégias* foi possível notar no Banco A, a partir da análise dos documentos, uma preocupação com o acompanhamento das estratégias, expresso em plano de ação do SEC respectivo (ULRICH, 1998, 2000; ALBUQUERQUE, 2002).

Nos documentos disponibilizados pelo Banco B, não ficou evidente a formalização e sistematização de plano de ação.

A *transmissão da cultura organizacional* consta do modelo andragógico definido para a UC do Banco A. No planejamento do Banco B foi incluso objetivo estratégico relacionado com a variável.

Os dois SEC apresentam modelos baseados na gestão por competência alinhados e adequados às orientações dos planejamentos estratégicos das organizações. A identidade estratégica da UC do Banco A e o planejamento estratégico do Banco B apresentam objetivos estratégicos específicos relacionados a *adequação das competências* (EBOLI, 2004; BECKER; LACOMBE, 2005).

#### 7.6.2.1.4.3 Dimensão usuários

Nos dois bancos o planejamento estratégico inclui objetivos estratégicos relacionados à variável *necessidades dos usuários*. No planejamento estratégico do Banco B consta objetivo estratégico relacionado com a variável *conhecimento dos produtos e serviços* (LIGTERINGEN, 2012).

Nos documentos relativos ao Banco B não foi possível identificar informações sobre a variável *conhecimento dos produtos e serviços*.

#### 7.6.2.1.4.4 Dimensão sociedade

O planejamento estratégico do Banco A incluiu objetivo estratégico relacionado à variável *responsabilidade socioambiental*. O SEC do Banco B dispõe de trilha de responsabilidade social e empresarial, com desdobramento em eventos presenciais e a distância (TOLDO, 2002).

Em relação à variável *ética e gestão compartilhada*, o relatório do projeto de implantação do SEC do Banco A reporta-se ao seu código de conduta ética. No modelo pedagógico do SEC do Banco B consta princípio relacionado à preservação dos valores éticos nos negócios e nas áreas de sua atuação (BOBBIO, 1992; KLIKSBERG, 1999; MCLAGAN, 2000).

#### 7.6.2.1.4.5 Dimensão informações e conhecimento

No planejamento estratégico dos dois bancos constam objetivos estratégicos relacionados às variáveis *gestão da informação* e *canais de comunicação* (CASADO, 2002).

O planejamento estratégico do Banco A consigna o desenvolvimento de projeto de gestão de conhecimento para 2013 (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

#### 7.6.2.1.4.6 Dimensão pessoas

Em ambos os bancos o planejamento estratégico inclui objetivos estratégicos relacionados às variáveis *quantidade e qualidade dos colaboradores*, *gestão do desempenho humano* e *satisfação dos colaboradores* (GUIMARÃES, 2001; FISCHER, 2002).

Da mesma forma, o planejamento estratégico inclui objetivos estratégicos que podem ser associados às variáveis *quantidade e qualidade dos docentes*, *gestão do desempenho docente*, *satisfação dos docentes* e *qualificação dos docentes* (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002).

Nos documentos relativos ao Banco A, não foi possível identificar informações sobre a variável *desenvolvimento integral do aprendiz*. O modelo de atuação aponta para a seguinte orientação: apoiar a formação das pessoas, de forma democrática, elevando seu patamar de qualificação, motivação e comprometimento com os objetivos estratégicos do negócio.

Já o modelo pedagógico do SEC do Banco B teria relação com o *desenvolvimento integral do aprendiz*. O modelo educacional do Banco B adotaria como suporte a concepção

sócio-histórico-cultural de Vygotsky, a prática educativa transformadora de Freire, a abordagem humanista de Rogers, e a aprendizagem significativa de Ausubel.

Em relação ao *nível de criticidade do aprendiz*, os modelos pedagógicos de ambos os SEC apresentam relação direta com essa variável. No Banco A, o modelo "está voltado para o desenvolvimento de competências, numa perspectiva andragógica, onde os sujeitos da aprendizagem exercem sua autonomia e senso crítico", enquanto no Banco B, o modelo apresenta uma concepção de aprendizagem embasada "na relevância da ação educativa para a construção de mentes críticas, criativas e capazes de estabelecer paralelos entre o conhecimento e a prática vigentes na empresa".

#### 7.6.2.1.4.7 Dimensão recursos

Ambos os bancos se encontram em processo de reorganização, com previsão de mudanças na *estrutura organizacional* de seus sistemas de educação corporativa. No Banco A, o SEC se posiciona dois níveis abaixo do mais elevado nível hierárquico: diretoria, superintendência e SEC. No Banco B, são três níveis abaixo do nível hierárquico mais alto: vice-presidência de pessoas, diretoria, superintendência e SEC.

Nos documentos pertinentes aos dois bancos não foi possível identificar informações sobre as variáveis *adequação dos papéis e normas* e *adequação da infraestrutura*.

A identidade do SEC do Banco A consigna objetivo estratégico relacionado à variável *gestor enquanto facilitador*: "formar líderes educadores em todos os níveis da organização" (EBOLI, 2004). No Banco B não foi possível identificar informações sobre essa variável.

São citados na *internet* e em relatórios dos dois bancos os convênios e *parcerias externas* com organizações de excelência na área educacional - FIA-USP, FGV, Ibemec, HSM, Fundação Dom Cabral, NEC Consultoria, dentre outras (EBOLI, 2004).

No planejamento estratégico dos dois bancos constam objetivos estratégicos relacionados à variável *adequação tecnológica* (MEISTER, 1999).

#### 7.6.2.1.4.8 Dimensão processos

No SEC do Banco A os *processos de trabalho* são mapeados, com identificação de pontos de controle. O *alinhamento das soluções educacionais* se dá por ocasião do cadastramento da demanda, bem como no modelo andragógico constam alusões à *personalização das soluções educacionais* (PRESTES; BULGACOV, 1999).

O planejamento estratégico do Banco B, exibe objetivos estratégicos relacionados às variáveis *identificação dos processos e alinhamento das soluções educacionais*.

Não foi possível identificar informações sobre a variável *personalização das soluções educacionais* nos documentos manuseados relativos ao Banco B.

Nos dois bancos os modelos pedagógicos dos SEC apontam para uma estrutura curricular dinâmica, articulada em disciplinas, cursos e programas educacionais, seguindo o modelo por competência (GOODSON, 1995).

Os sistemas de educação corporativa dos bancos pesquisados são estruturados em escolas (Quadro 57).

Quadro 57 – Escolas dos sistemas de educação corporativa nos bancos pesquisados

<b>Escolas do SEC Banco A</b>	<b>Escolas do SEC Banco B</b>
Gestão	Gestão organizacional e pessoas
Desenvolvimento regional	Responsabilidade social empresarial
Negócios	Crédito, mercado financeiro e serviços bancários
Relações institucionais	Governo
Suporte corporativo	Advocacia
	Auditoria
	Ações educacionais em destaque

Fonte: Elaborado pelo autor.

O SEC do Banco A possui cinco escolas, sendo sete no Banco B. As escolas apresentariam como objetivo prover soluções de aprendizagem nas diversas áreas, no intuito de agrupar temas que se relacionem entre si.

Os temas relacionados a desenvolvimento, autossustentabilidade e fortalecimento da cultura e imagem institucional seriam considerados de forma transversal, por ocasião do desenvolvimento das soluções de aprendizagem.

O modelo educacional adotado no SEC do Banco A estaria apoiado na abordagem andragógica de Knowles (1986) e na teoria de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), bem como nos modelos de educação corporativa propostos por Meister (1999) e Eboli (2004). O modelo educacional no SEC do Banco A estaria relacionado às seguintes premissas: valorização do conhecimento traduzido pelo educando; aplicação do novo conhecimento; reflexão crítica e aplicação à realidade organizacional; e consolidação do conhecimento a partir da reflexão sobre a ação.

O modelo educacional do SEC do Banco B adotaria como suporte a concepção sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1984), a prática educativa transformadora de Freire (2004), a abordagem humanista de Rogers (1992), e a aprendizagem significativa de Ausubel (1968).

Assim, o modelo educacional do SEC do Banco B, propor-se-ia desempenhar os

seguintes papéis: educador - desenvolver e aplicar estratégias e ferramentas para a aprendizagem permanente e contínua; integrador - converter capacidades individuais em organizacionais e sociais, por meio da promoção e disseminação de conhecimentos e práticas, fortalecendo a organização como banco público que fomenta o desenvolvimento econômico e social do país; inovador - explorar diferentes maneiras de disseminar e compartilhar saberes para melhorar o desempenho nos negócios e estimular a produção coletiva de conhecimentos; e transformador - contribuir, por meio da educação, para a realização de resultados sustentáveis que impactem de forma positiva na qualidade de vida da sociedade.

Os modelos pedagógicos e relatórios de acompanhamento das ações educacionais dos SEC dos dois bancos assinalam para a *adequação das formas de aprendizagem*, com a adoção de múltiplos métodos, técnicas e formas de aprendizagem.

Os SEC dos dois bancos apresentam adequação orçamentária, com recursos financeiros suficientes para o pleno desempenho de suas atividades.

O investimento em treinamento no Banco A, previsto para 2013, da ordem de R\$15,5 milhões, corresponde a 1,62% do custo da folha de pagamento (incluído encargos), proporção inferior, portanto, aos 2,4% assinalados em 2012. Contudo, na comparação com o exercício de 2012 (R\$12,1 milhões), percebe-se um investimento de R\$3,4 milhões em termos absolutos. Enquanto isso, o investimento em treinamento no Banco B, previsto para 2013, da ordem de R\$140 milhões, corresponde a 1,5% do custo da folha de pagamento, proporção superior, portanto, àquela assinalada em 2012 (1%). Na comparação com o exercício de 2012 (R\$104,9 milhões), verifica-se um incremento de R\$35,1 milhões em termos absolutos.

Pesquisa da ABTD (2012) com 272 organizações dos mais diversos segmentos apontou uma proporção de 3,6% entre investimento em treinamento e folha de pagamento (incluindo encargos). Os percentuais previstos para os dois bancos estão, portanto, abaixo da média brasileira (ABTD, 2012).

Os SEC dos dois bancos elaboram relatório gerencial com acompanhamento das dotações orçamentárias e recursos financeiros utilizados, comparando com o previsto (WELSCH, 1983).

#### 7.6.2.1.4.9 Dimensão resultados

Nos dois bancos o planejamento estratégico inclui objetivos estratégicos relacionados à variável *satisfação dos usuários*.

A identidade estratégica do SEC do Banco A consigna objetivo relacionado à variável

*retenção de talentos* do seguinte teor: "contribuir para a potencialização da retenção dos melhores talentos da instituição, a partir de ações educativas desafiadoras e qualificadas". Essa retenção seria igualmente evidenciada, a partir da definição de vagas no plano anual de educação corporativa para eventos relacionados à formação de sucessores e patrocínio a cursos da educação formal (graduação e pós-graduação) e de idiomas, situação também percebida no Banco B. Em ambos os bancos, o planejamento estratégico exhibe objetivos estratégicos que poderiam ser relacionados à variável *retenção de talentos*.

Constam do planejamento estratégico, nos dois bancos, objetivos estratégicos que poderiam ser relacionados às variáveis *melhoria no desempenho humano* e *orgulho de pertencer à organização*.

No Banco A, tanto a identidade do SEC como o planejamento estratégico registram objetivos que poderiam ser vinculados às variáveis *melhoria nas ações socioambientais*, *Produto Interno Bruto* e *Índice de Desenvolvimento Humano*.

Já o planejamento estratégico do Banco B aponta para uma relação com as variáveis *melhoria nas ações socioambientais*, *Produto Interno Bruto* e *Índice de Desenvolvimento Humano*.

O planejamento estratégico nos dois bancos, exhibe objetivos estratégicos que poderiam ser relacionados à variável *imagem institucional*.

Constam do planejamento estratégico nos dois bancos objetivos estratégicos relacionados às variáveis *melhoria nos resultados financeiros*, *participação nos negócios* e *participação no mercado*.

O modelo de atuação do SEC do Banco A aponta para a mensuração do nível de *satisfação dos aprendizes*, de *rendimento da aprendizagem* e da *aplicação no trabalho* considerando o modelo de avaliação de programas de Kirkpatrick (1994). Enquanto isso, o modelo de pedagógico do SEC do Banco B se vale do modelo de avaliação de programas de Hamblin (1978) para as mesmas variáveis.

A identidade estratégica do SEC do Banco A apresenta objetivo que poderia ser relacionado à variável *inovação de produtos e serviços*, com o seguinte enunciado: "estimular a inovação como diferencial competitivo para a organização". No Banco B, essa variável poderia ter vínculo com objetivo do planejamento estratégico.

As variáveis *qualidade dos processos* e *desempenho de áreas da organização* trariam relação com objetivos do planejamento estratégico nos dois bancos.



O Quadro 58 apresenta alguns indicadores dos sistemas de educação corporativa dos bancos pesquisados.

Quadro 58 – Indicadores de educação corporativa dos bancos estudados

<b>Indicador</b>	<b>Banco A</b>	<b>Banco B</b>
Média de horas por empregado	37	124
Proporção de empregados com pelo menos 1 treinamento no ano de 2012	73%	95%
Investimento médio por empregado em 2012	R\$1.968,47	R\$1.128,85

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Pesquisa da ABTD (2012) revelou um investimento médio anual por treinando correspondente a R\$4.273,00, bem superior aos valores investidos pelos dois bancos. A pesquisa apurou também um tempo médio anual de treinamento correspondente a 45 horas/aula por empregado, e que 84% dos colaboradores das organizações participantes da pesquisa participaram de programas formais de treinamento. Nessas duas variáveis, portanto, somente o Banco A registrou índices abaixo das médias nacionais.

#### 7.6.2.1.5 Grupos focais

Segundo Gondim (2002, p. 160), nas organizações o grupo focal "auxilia na introdução de programas, na tomada de decisões, na aprendizagem organizacional, no diagnóstico e avaliação da qualidade de serviços, assim como na geração de novas ideias".

A técnica não busca o consenso, mas as diferentes opiniões sobre o tema em discussão, sendo utilizada para: (1) orientação para um determinado campo de foco; (2) desenvolvimento de temas, tópicos; (3) gerar hipóteses que derivem as ideias e os dados do grupo; (4) coletar dados qualitativos; (5) gerar dados de forma rápida e com baixo custo; (6) coletar dados qualitativos sobre as atitudes, valores e opiniões; (8) proporcionar maior cobertura de questões do que seria possível em um *survey*; e (9) proporcionar *feedback* de estudos anteriores (MORGAN, D. L., 1988; MALHOTRA, 2001; ROBSON, 2002; COOPER; SCHINDLER, 2003; MARTINS; THEÓPHILO, 2007; NEWBY, 2010).

Utiliza um setor da população especificamente escolhido para discutir um determinado tema ou assunto, reunindo pessoas com características ou experiências em comum – Morgan (1988) sugere entre quatro e 12 participantes por grupo, Gondim (2002) propõe entre quatro e 10, enquanto Fowler (2009) recomenda entre seis e oito pessoas. O objeto da discussão está relacionado ao tema ou à área de interesse.

Morgan (1988) classificou os grupos focais em três modalidades, que podem ser

analisadas de forma isolada ou junto com outras técnicas: (1) grupo autorreferente, que se apresenta como principal fonte de dados, servindo para explorar, aprofundar e responder a questões de pesquisa; (2) como técnica complementar, em que o grupo surge enquanto estudo preliminar na construção de instrumentos de medida e no desenvolvimento de produtos e projetos; e (3) como proposta de multimétodos qualitativos, integrando seus resultados com outros métodos de pesquisa. Na presente pesquisa, trabalhou-se com as três modalidades, triangulando-as com as técnicas qualitativas pesquisa documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário.

Essa técnica foi utilizada para confirmação de pressupostos, de questões de pesquisa e avaliação de aspectos epistemológicos, teóricos e morfológicos, bem como para aplicações práticas, em contextos específicos, considerando-se a análise e sugestões de melhoria dos instrumentos de medida propostos neste estudo para: (1) geração e validação do pressuposto deste estudo – os bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, que possuem universidade corporativa em atividade, não utilizam nenhum processo de autoavaliação institucional em seus sistemas de educação corporativa; (2) conhecer a visão dos participantes dos grupos focais sobre determinadas questões e conteúdos que envolvam as categorias abordadas no estudo (educação de adultos, desenvolvimento sustentável e autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa); (3) identificar as principais características (dimensões, fatores e variáveis) que abrangem um processo de autoavaliação institucional em sistemas de educação corporativa; (4) ouvir novas ideias, identificar expectativas, necessidades e usos que possam ser contemplados no desenvolvimento de modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional.

Para tanto, foi utilizado roteiro (formulário) com temas e questões norteadoras, previamente elaborado, e validado em pré-teste, para orientar as discussões em grupo (Apêndice 4 – Roteiro para aplicação em grupo focal). A moderação ficou a cargo do pesquisador e as falas dos participantes das reuniões de grupo focal foram audiogravadas.

Essa técnica também objetivou a análise e validação do *instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 1), sendo utilizado, para tanto, instrumento específico – *questionário para validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 2).

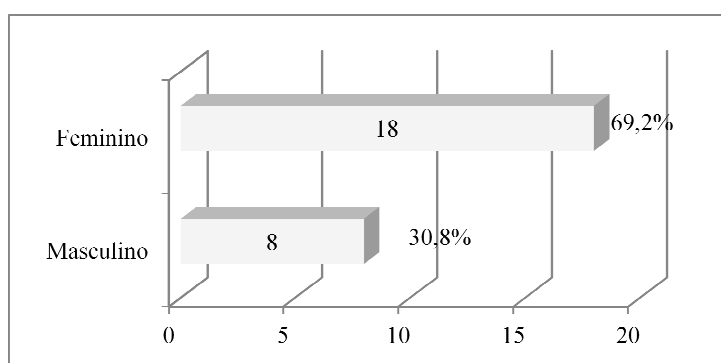
Propôs-se, ainda, manter-se o sigilo das informações, havendo o compromisso de realizar devolutiva dos resultados da pesquisa, por *e-mail*, ficando o pesquisador à disposição das organizações participantes para quaisquer esclarecimentos adicionais.

O grupo focal englobou dois subgrupos de profissionais em cada organização pesquisada, envolvendo ao todo 26 participantes - entre seis e sete servidores por grupo, sendo trabalhados separadamente: (1) grupo de técnicos e/ou gestores intermediários do sistema de educação corporativa; (2) grupo de técnicos e/ou gestores intermediários pertencentes às áreas demandadoras de serviços do sistema de educação corporativa. A definição dos participantes levou em conta alguns requisitos, tais como: que fossem reconhecidos nas unidades de origem como formadores de opinião; que conhecessem a instituição; e que, preferencialmente, pertencessem à organização pesquisada desde a implantação do sistema de educação corporativa (MALHOTRA, 2001; COOPER; SCHINDLER, 2003; MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Em relação aos respondentes e organizações participantes, não houve identificação pessoal (nomes). A identificação dos sujeitos considerou: (1) a área de atuação (direção geral, agência e central), (2) o grupamento funcional (gestão, técnicos, assessoria e apoio ou não comissionados), (3) o gênero (masculino ou feminino), (4) a idade, e (5) o tempo de serviço na instituição.

Os Gráficos 6 a 10 apresentam algumas características dos participantes dos grupos focais dos dois bancos.

Gráfico 6 – Participantes dos grupos focais – distribuição por gênero



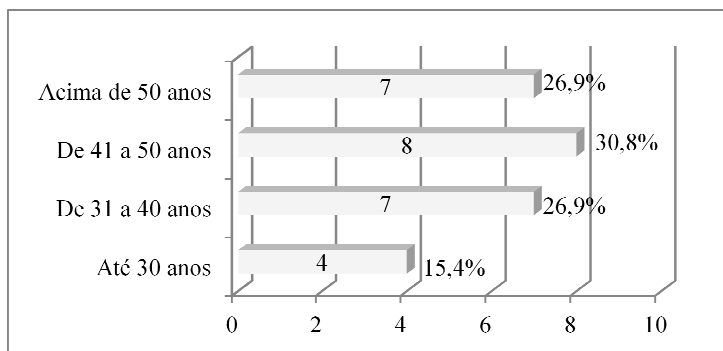
Fonte: Elaborado pelo autor.

A distribuição dos participantes pelo gênero demonstrou predomínio do sexo feminino, correspondem a 69,2% (n = 18).

A exceção nesse quesito ficou por conta do grupo focal das áreas demandantes do Banco A, que apresentou prevalência de participantes do sexo masculino, correspondente a

71,4% (n = 5).

Gráfico 7 – Participantes dos grupos focais – distribuição por faixa etária



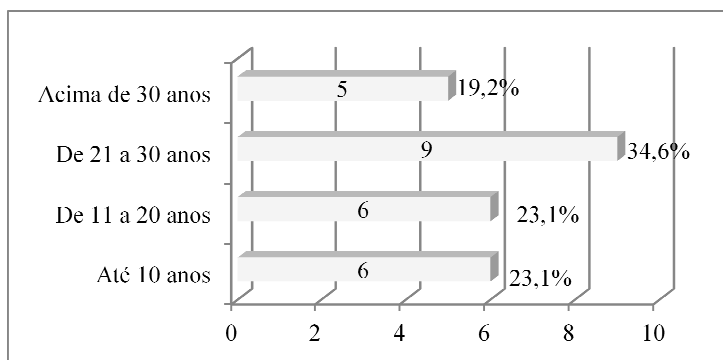
Fonte: Elaborado pelo autor.

Houve ligeiro predomínio da faixa etária de 41 a 50 anos, que concentrou 30,8% dos participantes (n = 8).

Analisando-se os grupos separadamente, observa-se que cada um apresentou uma distribuição diferente por faixa etária. No Banco A, por exemplo, o grupo das áreas demandantes registrou uma maioria de servidores com idades acima de 50 anos (85,7%), enquanto no grupo do SEC, a grande maioria dos funcionários (83,3%) concentrou-se na faixa de 31 a 40 anos de idade. No Banco B, o grupo das áreas demandantes registrou uma ligeira predominância de participantes com até 30 anos (50%), enquanto no grupo do SEC, a faixa entre 41 e 50 anos concentrou 71,4% dos servidores.

A média de idade dos participantes foi de 42 anos, enquanto a moda foi de 57 anos.

Gráfico 8 – Participantes dos grupos focais – distribuição por tempo de serviço



Fonte: Elaborado pelo autor.

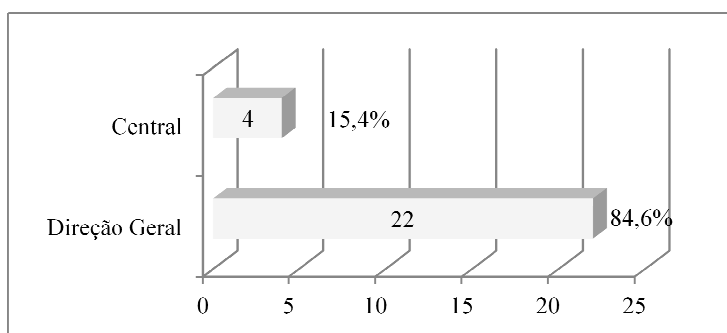
Com 34,6% dos participantes a faixa de tempo de serviço de 21 a 30 anos foi a que predominou (n = 9).

Considerando-se os grupos separadamente, foram observadas características diferentes

em relação ao tempo de serviço. Com efeito, enquanto no Banco A o grupo das áreas demandantes concentrou a maioria de servidores com mais de 30 anos de serviço (71,4%), e o grupo do SEC, reuniu 66,7% dos funcionários com até 10 anos de empresa, no Banco B, 50% dos servidores apresentavam até 10 anos de serviço, e o grupo do SEC, 71,4% contava com até 10 anos de tempo de Banco.

A média de tempo de serviço dos participantes foi de 19 anos, enquanto a moda foi de 23 anos.

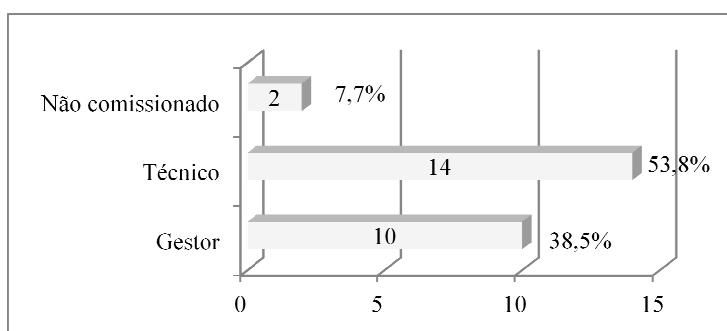
Gráfico 9 – Participantes dos grupos focais – distribuição por tipo de lotação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Houve predomínio de participantes de direção geral, com 84,6% (n = 22) nos grupos focais dos dois bancos. Essa característica se repetiu nos quatro grupos focais.

Gráfico 10 – Participantes dos grupos focais – distribuição por grupamento funcional



Fonte: Elaborado pelo autor.

O grupamento funcional dos técnicos foi predominante, com 53,8% dos participantes (n = 14).

A exceção ficou por conta do grupo focal das áreas demandantes do Banco A, que apresentou prevalência de servidores ocupantes de funções de gestão, correspondente a 85,7% (n = 6).

#### 7.6.2.1.5.1 Aplicação dos temas geradores com os grupos focais

Foi promovida uma reunião com cada grupo focal, a qual teve início com uma apresentação pessoal, seguida de questões gerais sobre a tese - título, questões-problema, pressupostos, objetivos, categorias estudadas, principais características do modelo proposto, universo e amostra da pesquisa, sujeitos da pesquisa, técnicas e instrumentos utilizados. Na sequência, foram discutidas as questões relacionadas ao grupo focal, englobando os temas geradores, a saber: autoavaliação institucional, educação de adultos e desenvolvimento sustentável.

Os temas geradores foram apresentados em forma de pressuposições e questionamentos levantados ao longo do presente estudo, de forma que possibilitassem a sua discussão, considerando-se, para tanto, a realidade de cada uma das organizações analisadas.

Para melhor compreensão, procedeu-se à análise de conteúdo e à síntese do material relatado pelos grupos focais dos dois bancos, transcrevendo-os para quadros por tema gerador, como forma de apresentar uma visão geral e integrada, bem como para possibilitar a comparação entre os temas debatidos.

##### 7.6.2.1.5.1.1 Tema autoavaliação institucional

Foi apresentado o pressuposto de que *os bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, que possuem universidades corporativas, não adotam processo de autoavaliação institucional em seus sistemas de educação corporativa. Realizam apenas avaliação de programas - avaliação de reação, avaliação de aprendizagem, e, em alguns casos, avaliação do comportamento no trabalho e avaliação de resultados*, interpelando-se o grupo quanto à sua posição em relação a esse pressuposto.

O Quadro 59, apresenta uma síntese dos posicionamentos dos quatro grupos focais em relação ao pressuposto.

Quadro 59 – Pressuposto em relação à autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Banco A		Banco B	
Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
Participante A: "Concordo plenamente com o pressuposto. Portanto, não há modelo de autoavaliação institucional para os sistemas de educação corporativa no Banco A". Participante B: "Creio que, quando é feita a ressalva de alguns casos da avaliação comportamental, nem isso tenha no Banco A".	Participante A: "Concordo totalmente com o pressuposto". "Não tinha pensado ainda em uma avaliação da educação corporativa enquanto unidade, em observar como a educação corporativa está funcionando, quais os resultados que ela está trazendo. A autoavaliação vai permitir conhecer como as pessoas percebem a educação corporativa no banco. Muito pertinente a proposta".	Participante A: " A autoavaliação se torna válida para a UC, desde que ela conecte com um processo de planejamento estruturado da universidade, onde independentemente de quem esteja à frente dela, o que for apontado na autoavaliação se dê continuidade na busca de soluções. A relação com o planejamento permitiria ao modelo de autoavaliação uma maior continuidade, não ficando sujeita às possíveis mudanças que ocorrem com a alteração de gestores e da direção da organização periodicamente.	Participante A: "O que a UC dispõe é da avaliação de reação, de aprendizagem, e de comportamento no cargo em alguns casos. Há, também, o acompanhamento de alguns indicadores de educação corporativa em nível organizacional relacionados ao BSC, mas não são integradas nem sistematizadas, não dando conta de um processo autoavaliativo do SEC".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os quatro grupos focais opinaram que o pressuposto é válido e que a disponibilização de instrumento dessa natureza vem a suprir carência de modelo de avaliação de universidades corporativas.

Ainda sobre esse tema gerador, foram expostos para os grupos focais as características epistemológicas dos modelos avaliativos, os quais orbitam entre os enfoques de regulação e de emancipação: *Os modelos avaliativos podem variar num continuum assumindo características de controle, com ênfase na regulação, ou características críticas, com ênfase na emancipação. As primeiras apresentam ênfase na racionalidade instrumental, em resultados, no lucro, na produtividade, na competitividade, seguindo uma lógica de mercado. Nas segundas, a ênfase está na relevância social, na equidade, na cidadania, na solidariedade, no desenvolvimento da sociedade, seguindo uma lógica dos interesses da sociedade.*

Solicitou-se que cada grupo focal levasse em conta a realidade de sua instituição e se posicionasse sobre as características que deveriam ser enfocadas por um modelo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa – controle e/ou emancipação.

O Quadro 60, traz uma síntese dos posicionamentos dos quatro grupos focais.

Quadro 60 – Características para modelo de autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Banco A		Banco B	
Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
<p>Participante A: "Não percebo dicotomia entre o que a sociedade espera e o que o mercado espera. A sociedade espera que as instituições tenham resultados positivos. Uma das maneiras de se ver os resultados positivos, é medindo o lucro. A sociedade não quer instituições dando prejuízo. O lucro, dentro de condições éticas impostas pela sociedade é positivo".</p> <p>Participante B: "Deveria contemplar um equilíbrio entre as características de controle e as emancipatórias – dar lucro, suprir os interesses dos acionistas, pagar dividendos, sem perder de vista o lado social, atendendo a sua missão de desenvolvimento sustentável".</p>	<p>Participante A: "A visão ideal seria um modelo contemplando as duas visões de maneira igual, mas é utópica."</p> <p>Participante B: "As orientações empresariais repassadas em sala de aula para o segmento de negócios e grupamento de gestores contemplam os dois aspectos - mercado e sociedade."</p>	<p>Participante A: "Como o Banco B atua nos dois braços - mercado e sociedade, o modelo avaliativo deveria contemplar essas duas perspectivas".</p> <p>Participante B: "Mesmo a visão de mercado pode aliar um significado de negócio sustentável, com preocupações socioambientais".</p> <p>Participante C: "As características do modelo avaliativo estariam relacionadas com as estratégias organizacionais, as quais direcionariam qual seria o foco de atuação do mesmo".</p>	<p>Participante A - "Misto, com as duas abordagens".</p> <p>Participante B - "Mais mercado, para dar conta da visão de futuro para 2022, estar entre os três maiores bancos brasileiros, mantendo a liderança como parceiro do estado nas políticas públicas. Teria que ser mais econômica, sem perder de vista a característica de ser agente de políticas públicas".</p> <p>Participante C - "Seria situacional. Dependendo da situação, poderia estar tendendo para uma perspectiva emancipatória ou de controle (mercado)".</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O grupo focal do SEC do Banco A estava dividido no início, mas entendeu que o modelo avaliativo deve contemplar as duas perspectivas – mercado e social –, com preponderância das características de mercado, até porque as orientações estratégicas do Banco A, caminhariam nesse sentido.

Dois exemplos de depoimentos de participantes do grupo focal do SEC do Banco A, que reforçariam esse entendimento:

Percebo uma preponderância de características de mercado, e que as questões sociais seriam alcançadas indiretamente, como consequência das ações de mercado (Participante C).

Percebo, igualmente, um foco maior no mercado, mas acredito que precisa ser trabalhado, também, com um foco social, não no mesmo grau de importância, mas sem perder de vista a relevância das questões sociais (Participante D).

Os demais grupos focais dos dois bancos também estavam divididos inicialmente, mas diferentemente do grupo acima, ao final entenderam que o modelo avaliativo deve permear as duas concepções – a de mercado e a emancipatória –, caminhando com ambas na perspectiva de negócios sustentáveis.

Apesar de ao final das discussões os grupos entenderem que o modelo deveria contemplar as duas visões, percebeu-se nas falas dos participantes a predominância de



características de mercado, provavelmente, como disse um deles, devido à relação com as estratégias organizacionais, as quais direcionariam mais fortemente para questões de resultados, de lucro, de produtividade, de competitividade, ou seja, para uma lógica de mercado (DIAS SOBRINHO, 2000, 2003, 2008; LEITE, 2005).

Os instrumentos de educação (modelos avaliativos) contribuem com uma ideologia, o que está por trás do que se pretende comunicar. As unidades de educação corporativa precisam estar atentas às formulações das estratégias, procurando influir para atender a ambas as características que norteiam essas instituições, ou seja, as visões econômico-financeira (mercado) e socioambiental (emancipatória).

#### 7.6.2.1.5.1.2 Tema educação de adultos

Em relação à educação de adultos, foi ponderado que as práticas de formação de adultos poderiam ser sintetizadas em três modos de trabalho. *O primeiro estaria relacionado a uma visão tradicional ou clássica da educação, a qual apresenta como característica geral a importância de um agente externo com o objetivo de moldar comportamentos e conhecimentos. O educando seria visto como objeto no processo de aprendizagem. Um modo transmissivo, norteado para as aquisições e distanciado da subjetividade dos sujeitos. O segundo modo estaria identificado com uma vertente que deslocaria o eixo do intelecto para um modo experimental, situado na valorização do sujeito e das suas experiências. O educando passaria a ser sujeito do processo de aprendizagem. O terceiro modo de trabalho pedagógico envolveria um modo crítico, orientado para a valorização das interações com o coletivo, com uma visão de transformação da sociedade em que o educando está inserido.*

Foi indagado aos grupos se algum desses modos de trabalho prepondera em relação aos demais e quais seriam as motivações para tal fato.

O Quadro 61, expõe as visões dos quatro grupos focais.

Quadro 61 – Modos de trabalho pedagógicos adotados em modelo de autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Banco A		Banco B	
Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
<p>Participante A: "Percebo os três modos de trabalho, contudo, em grande parte o aprendiz é visto como objeto, sendo em algumas situações, também trabalhado o modo de trabalho sujeito, e, em menor escala, o modo enquanto agente de mudança".</p> <p>Participante B: "Será que algum dos três modos tem que preponderar? Tem um momento em que há que se usar o primeiro modo, mesmo, pois faz-se necessário transmitir um conhecimento! A depender do conteúdo, do público, pode ser necessário que um modo prepondere em relação aos demais. Se você tem uma linha mestra por trás que orienta seu modo de ação pedagógico, você tem condições de fazer essas conexões".</p>	<p>Participante A: "A UC está buscando o modo de trabalho pedagógico em que o educando seja um agente de transformação da realidade, mas percebo que os educandos estariam, em sua maioria, no segundo modo, enquanto sujeitos da aprendizagem, pois ainda não atentaram para o terceiro modo, o que deve partir da própria pessoa.</p> <p>Participante B: "Percebo que a UC estaria no primeiro e no segundo modo, em processo de trabalho do terceiro modo".</p>	<p>Participante A - "O modelo da universidade adota a posição interacionista de Vygotsky. Vale-se de um modelo híbrido que considera o educando enquanto sujeito, mas ao mesmo tempo, incorpora o coletivo, a partir das experiências de vida dos sujeitos. Assim, prevaleceriam os modos dois e três".</p>	<p>Participante A: "Vejo o modo dois e um pouco do três nos eventos que envolvam o interacionismo (Vygotsky) e a abordagem crítica (Freire)".</p> <p>Participante B: "O coletivo é contemplado nas nossas ações, bem como o incentivo à reflexão, à troca, e de que é na interação que se aprende."</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para os participantes do grupo focal das áreas demandantes do Banco A, de uma forma geral, estariam ainda no primeiro e no segundo modo - educando enquanto objeto e enquanto sujeito. O terceiro modo seria aplicado em algumas circunstâncias e para alguns grupamentos funcionais específicos, a exemplo do grupamento de gestores.

Dois exemplos de depoimentos de participantes do grupo focal áreas demandantes do Banco A, sobre os modos de trabalho pedagógico:

Entendo que esse pano de fundo, essa conexão com a vida real ainda falta ser melhor trabalhado. A teoria (os conteúdos) está dissociada da prática. Isso pode ser percebido a partir da dificuldade da aplicação no dia a dia do que é repassado em sala de aula (Participante C).

Tento, quando professor da universidade corporativa utilizar os três modelos. O terceiro modo seria o ideal, e, queiramos ou não, nós somos instrumentos da política educacional, ao transmitirmos, via treinamento, as estratégias da organização. Vejo que só conseguimos fazer desenvolvimento sendo agentes transformadores, ou seja, esses nossos educandos da universidade corporativa, têm a oportunidade de vir pra cá, e a partir das nossas orientações passadas em sala de aula, transformar a sua realidade (Participante D).

Os participantes do grupo focal do SEC do Banco A, entenderam que os modos de trabalho pedagógicos envolveriam os modos do educando enquanto objeto e enquanto sujeito,

com uma preponderância deste último, e que estariam num processo de busca do modo de trabalho pedagógico do educando enquanto agente de transformação, sendo essa orientação, inclusive, considerada no modelo andragógico da UC do Banco A.

Dois depoimentos de participantes do grupo focal do SEC do Banco A, sobre esse tópico:

A consciência crítica não é foco de um treinamento empresarial. Vejo ainda a predominância do cognitivo, do repasse de conteúdos (educando enquanto objeto) muito forte (Participante C).

Muitos participariam dos eventos mais pela necessidade, pela obrigação de ali estar. Eles têm ciência de que são parte da aprendizagem, são sujeitos da aprendizagem, só que eles ainda não se atentaram para a parte política, da consciência crítica formada (Participante D).

Para os participantes do grupo focal das áreas demandantes do Banco B, os modos de trabalho pedagógicos que prevalecem são o do educando enquanto sujeito e o de agente de transformação. O modelo pedagógico comporta esses modos pedagógicos, com uma visão humanista, interacionista e crítica, tendo nesta última perspectiva, Freire enquanto teórico. Mesmo os eventos a distância considerariam toda essa fundamentação, na perspectiva de estarem transmitindo praticidade, aplicabilidade, que faça sentido, elementos que seriam pressupostos para a educação de adultos.

Um depoimento de participante do grupo focal das áreas demandantes do Banco B:

Haveria uma certa segregação, na medida em que o modo três estaria mais presente nas modalidades presenciais ou mistas - presencial e a distância com tutoria, onde é percebida uma interação do grupo de educandos com a instrutoria. Como a maioria das ofertas ocorre a distância, pressuponho que prevaleça o modo dois (Participante B).

Os participantes do grupo focal do SEC do Banco B entendem que há uma prevalência dos modos de trabalho pedagógicos do educando enquanto sujeito e o de agente de transformação. O modelo pedagógico comportaria esses modos pedagógicos, com uma visão humanista, interacionista e crítica.

Um depoimento de participante do grupo focal do SEC do Banco B:

O modelo pedagógico aponta para o modo três. Contudo, na prática, há uma maior incidência do modo dois e algumas ações para o modo três (Participante C).

Apesar de ao final das discussões os grupos estarem mais consensuados, perceberam-se, nos depoimentos de parte dos participantes, elementos que apontavam para práticas dos modelos do educando enquanto objeto e enquanto sujeito, e que, de certa forma se contradiziam, tais como: falta de conexão entre teoria e prática, prevalência de visão individualista do educando, a consciência crítica não ser o foco da educação corporativa,

predomínio do cognitivo e do repasse de conteúdos, continuidade do modelo educativo tradicional, visão reativa e de executor de demandas.

Participantes dos grupos opinaram, também, que o modelo de competências usado pelo SEC reforçaria os modos pedagógicos do educando enquanto objeto e sujeito por se relacionar mais com a visão individualista dessa abordagem, considerando que os educandos estariam mais preocupados em certificar-se e conquistar melhores posições em suas carreiras profissionais, situação essa reforçada pelo modelo de competências, do que com questões reflexivas ou críticas (FREIRE, 2008; MEZIROW, TAYLOR & ASSOCIATES, 2010).

Essa circunstância poderia, também, surgir a partir das orientações estratégicas da organização que enfatizariam processos de aprendizagem baseados em sistemas de recompensas e reforços - perspectiva horizontal, os quais balizariam o processamento de informações e o desenvolvimento de crenças e expectativas em relação aos critérios de êxito e à forma de consegui-los (QUIJANO, 2000).

As características que enfatizem o trabalhador como recurso a ser maximizado, motivado por recompensas materiais e econômicas, referenciada em modelos educacionais que estimulem comportamentos que reforcem a racionalidade vigente, procurando ajustar o empregado aos contextos de trabalho, aproximariam o educando dos modelos de homem operacional e de homem reativo de Ramos, G., (1984).

A utilização de modelos por competência e com abordagens pragmáticas voltadas para o mercado poderiam ser consideradas contraditórias, na medida em que se opõem aos pressupostos de modelos de atuação e modelos pedagógicos do SEC, em relação à autonomia, ao desenvolvimento integral e à criticidade do educando, distanciando-se da concepção de homem parentético, que transcenda o homem operacional e reativo (RAMOS, G., 1984; SILVA, T., 1999; RAMOS, N., 2002).

A partir dos depoimentos e da percepção do pesquisador, foi possível também notar que parte dos envolvidos no processo não se apercebem dessas nuances, e, como diria Luckesi (1994), se a prática pedagógica não ocorrer a partir de valores explícitos e conscientes, ela acontecerá, de uma forma ou de outra, baseada em conceitos e valores propostos pela organização (QUIJANO, 2000).

Outro aspecto colocado como um dos obstáculos para alcançar de forma significativa o modo três, estaria relacionado à falta de tempo para parar e se pensar em estratégias de mudança, estando, ainda, muito voltados para o operacional, para o atendimento de demandas, situação essa aumentada pelo incremento de serviços em decorrência dos processos de

mudança nas duas organizações. Essa questão também foi abordada pela gestora da UC do Banco B, durante a entrevista.

Questões como falta de tempo e necessidade de respostas imediatas poderiam ser consideradas como obstáculos - o pragmatismo como obstáculo. Concorde-se com Bachelard (1996, p. 115), quando afirma que "encontrar uma utilidade é encontrar uma razão". Seria preciso refletir para fazer e não fazer, para refletir. A partir de leitura pessoal, percebeu-se que os SEC precisariam trabalhar melhor a reflexão crítica, indagando-se mais sobre o sentido de suas ações.

Ainda em relação aos obstáculos percebidos, foi levantada a questão da continuidade do uso de práticas da abordagem tradicional de educação:

A universidade corporativa está dando continuidade a um trabalho educacional que existia, e está sendo apenas reativa, continuando o processo e reproduzindo um modelo vigente; ainda estamos muito numa visão de executor de demandas das áreas, que incorporam o modo de trabalho do educando enquanto objeto, e percebo que falta muito para ser propositivo, de dizer como é que deveria ser, até para passar para o modo de agente de transformação da realidade (Participante do grupo focal do SEC do Banco A).

Essa situação demandaria do SEC uma reflexão sobre a necessidade de se realizar um corte epistemológico, de tal sorte que assumisse não ser mais possível retomar práticas pertencentes a momentos anteriores - o uso da abordagem tradicional, por não se coadunar com o atual modelo de atuação pedagógica (BACHELARD, 1996).

Além disso, em relação ao tema educação de adultos, foi solicitado aos grupos focais que expressassem suas visões sobre o seguinte posicionamento: *Ao profissional é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem aplicados e das técnicas do dia a dia frente aos diversos atores e ao contexto, mas esse saber perde seu significado se não estiver ligado a uma atitude crítica do profissional sobre os meios e os fins de sua atuação, situação que o ajudaria a caminhar mais seguro na direção dos objetivos pessoais e organizacionais.*

O Quadro 62, apresenta uma síntese dos posicionamentos dos quatro grupos focais.

Quadro 62 – Posicionamentos dos grupos focais em relação à atitude crítica dos educandos

Banco A		Banco B	
Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
Participante A: "Percebe-se que as iniciativas nesse sentido partem mais das áreas e dos instrutores do que do próprio SEC, não sendo do nosso conhecimento se há políticas específicas para esse tipo de abordagem no SEC e Banco".	Participante A: "Todos os eventos ofertados estão associados aos objetivos estratégicos, e esse esforço da UC dá este direcionamento, atendendo ao que é esperado pela organização e pelo profissional, já que os participantes são cobrados pelo cumprimento dos objetivos estratégicos da organização".	Participante A: "Para algumas escolas, áreas e grupamentos funcionais essa relação com uma atitude crítica em relação às consequências seria mais fácil de se realizar, principalmente as da área negocial. Contudo, para escolas como advocacia, auditoria, por exemplo, algumas relações se tornam mais difíceis, por não fazerem parte da prática diária dos colegas".	Participante A: "O banco vem buscando suprir essas situações, mas percebo que pode melhorar".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para os participantes do grupo focal das áreas demandantes do Banco A, o modelo andragógico do SEC tem representado aspectos relacionados à visão crítica e à aplicação de ações relacionadas à prática diária dos treinandos, porém haveria espaços para melhoria.

Dois exemplos de depoimentos de participantes do grupo focal das áreas demandantes do Banco A sobre esse tema:

Essa pressuposição faz todo o sentido. Se não tiver uma abordagem crítica, se as pessoas não raciocinarem, o evento perde o sentido, fica vazio, e em pouco tempo o aprendiz esquece o propósito da aprendizagem (Participante B).

A universidade corporativa já iniciou esse processo. Há eventos que refletem a realidade do trabalho dos aprendizes em sala de aula, com casos reais, simulando casos similares ao dia a dia, o que facilita o processo reflexivo e a conexão com sua prática diária. Contudo, percebe-se que a universidade corporativa precisa ampliar o número de eventos com esse tipo de abordagem, já que hoje seria em torno de 25% dos cursos (Participante C).

Os participantes do grupo focal do SEC do Banco A, percebem que a UC vem contribuindo com esse posicionamento, na forma do novo modelo de avaliação para alguns cursos estratégicos, verificando se o educando, na prática, está exercitando o que aprendeu nos cursos.

Depoimento de participante do grupo focal do SEC do Banco A:

A aplicação desse posicionamento está relacionada a uma mudança de postura e de cultura que estaria arraigada na organização, e que é complexa e demanda tempo. Fazendo uma análise crítica do que a UC tem feito, percebe-se que ela está evoluindo aos poucos, fato esse percebido, inclusive, por muitos colaboradores do banco.

Contudo, mencionaram mais alguns obstáculos que precisariam ser mais bem trabalhados: (1) o modo de trabalho dos instrutores, que, apesar de receberem capacitação

para desempenhar a facilitação da aprendizagem nos moldes do modelo andragógico da UC, ainda insistem em manter os modelos tradicionais de aprendizagem; (2) a elaboração do desenho do evento, em que o plano de ensino contemple elementos que apontem para o modo de trabalho pedagógico que se deseja alcançar; e (3) a necessidade de sensibilizar melhor os gestores para que acompanhem o educando após o seu retorno para a unidade de trabalho, verificando se a aprendizagem foi por ele incorporada ao trabalho.

A melhoria desses aspectos auxilia no processo de corte epistemológico em relação ao modelo pedagógico tradicional (BACHELARD, 1996).

Para os participantes do grupo focal das áreas demandantes do Banco B, a perspectiva crítica permearia o modelo educacional da UC respectiva, sendo mais facilmente percebida em algumas escolas, áreas, e grupamentos funcionais.

Os participantes do grupo focal do SEC do Banco B, concordam com esse posicionamento, sendo as práticas da UC orientadas para uma atitude crítica em que o sujeito relaciona o aprendizado com seus objetivos, com os objetivos da organização e com as consequências de sua aplicação para a sociedade, havendo, porém, a necessidade de ampliação dessa prática.

#### 7.6.2.1.5.1.3 Tema desenvolvimento sustentável

Os debates recentes em torno do desenvolvimento sustentável têm assumido papel de destaque no campo da educação, notadamente nas instituições de desenvolvimento.

Foi indagado aos grupos se o desenvolvimento sustentável ocupa posição de destaque nos respectivos SECs, e de que forma poderia ser evidenciada essa ênfase.

O Quadro 63, apresenta uma síntese dos posicionamentos dos quatro grupos focais.

Quadro 63 – Posição ocupada pelo desenvolvimento sustentável nos sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Banco A		Banco B	
Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
Participante A: "O SEC tem programas a distância e presenciais relacionados a esse tema, tendo inclusive, adotado a certificação no tema como requisito para acesso a determinadas funções, dentre elas as de gestão".	Participante A: "Dentre os pré-requisitos para ocupar funções gerenciais, consta o tema desenvolvimento sustentável, sendo ofertado como disciplina tanto presencial quanto a distância".	Participante A: "Ocupa posição de destaque, podendo vir a tornar-se uma diretoria no Banco B". Participante B: "A UC oferta cursos presenciais e a distância sobre o tema".	Participante A: "Estaria contemplada em uma das escolas e em trilhas de aprendizagem".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os participantes do grupo focal das áreas demandantes do Banco A, estavam divididos, e alguns deles acreditavam que o tema até poderia constar das políticas e outros instrumentos do banco, mas ainda não estava internalizado pelos funcionários, tendo os gestores papel importante nesse processo de divulgação do tema.

Depoimento de participante do grupo focal das áreas demandantes do Banco A:

O tema desenvolvimento sustentável não ocupa, ainda, posição de destaque. Percebo um predomínio de uma cultura voltada para o mercado. Contudo, no planejamento, na missão, nos normativos e nos roteiros de controle do banco constam orientações estratégicas, táticas e operacionais relacionadas ao desenvolvimento sustentável. O conteúdo sobre desenvolvimento sustentável vem sendo utilizado em programas presenciais e a distância, todavia, o tema poderia ser ampliado e melhor explorado, inclusive enquanto política (Participante B).

Os participantes do grupo focal do SEC do Banco A, entendem que o tema desenvolvimento sustentável consta dos documentos, expresso em seus planejamentos, modelos de atuação da UC, e nas ofertas de capacitação, mas não é destaque, e que pode ser mais bem trabalhado, dentro de uma perspectiva crítica, em que os educandos possam fazer uma maior conexão com o desenvolvimento sustentável em seus locais de trabalho.

Depoimento de participante do grupo focal do SEC do Banco A:

Não vejo o desenvolvimento sustentável assumindo posição de destaque na universidade corporativa. Já ocupou mais destaque num passado próximo, e creio que hoje esse tema não é tão estratégico e não rende tantos frutos para a universidade corporativa (Participante B).

Para os participantes do grupo focal das áreas demandantes do Banco B, o desenvolvimento sustentável ocupa posição de destaque na organização e na UC, estando alinhado às suas ofertas educacionais.

Depoimento de participante do grupo focal das áreas demandantes do Banco B:

Na missão da empresa consta a promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável, além do que tudo o que a UC traz relação direta com o alinhamento estratégico. Não dá para se pensar em fazer alguma ação de capacitação que não esteja alinhada com essa missão (Participante C).

A empresa parte da premissa de realizar negócios sustentáveis e de ser uma organização sustentável. A UC também apresenta em sua identidade, destaque em relação ao desenvolvimento sustentável (Participante D).

Os participantes do grupo focal do SEC do Banco B estavam divididos inicialmente, mas ao final entenderam que o desenvolvimento sustentável não ocuparia uma posição de destaque na UC. A temática estaria contemplada em documentos como o planejamento estratégico, no modelo de atuação em uma das escolas (responsabilidade social empresarial e cidadania) e em trilha de aprendizagem, sendo ofertado em eventos presenciais e a distância.

Dois depoimentos de participantes do grupo focal do SEC do Banco B:



Na organização o tema é departamentalizado em duas áreas: responsabilidade social e meio ambiente, estando a universidade corporativa atendendo às demandas dessas áreas (Participante C).

A partir de um trabalho realizado pelas áreas de responsabilidade social e de meio ambiente, percebe-se que vem ocorrendo uma mudança na organização e na UC. O próprio modelo de educação é sustentável, ele foca na transformação e crescimento do indivíduo, percebendo-se a mudança gradual do comportamento dos educandos em relação à temática. (Participante D).

Todavia, não foi possível identificar nos documentos disponibilizados pelo Banco B, notadamente no relatório de administração, *release* exercício 2012 e no relatório de acompanhamento das ações de educação corporativa para o exercício de 2012, a citação de ações e valores investidos em desenvolvimento sustentável, nem tampouco houve citações relativas à escola de responsabilidade social empresarial e cidadania.

O SEC do Banco B, a exemplo do Banco A, tem seus maiores investimentos direcionados para o desenvolvimento gerencial, ocupando papel de destaque nos seus relatórios gerenciais.

O tema desenvolvimento sustentável seria objeto do registro em documentos do SEC e organizações, bem como nas ofertas de capacitação, mas não ocuparia papel de destaque, expresso, inclusive pelo baixo nível de valores investidos e do número de ofertas para o tema.

Percebeu-se, também, a partir dos depoimentos, entendimento ambíguo em relação ao conceito de desenvolvimento sustentável, sendo percebido por parte dos participantes como crescimento econômico. Para eles, o fato de disponibilizar e aplicar o crédito levaria ao desenvolvimento. Na perspectiva do desenvolvimento sustentável, o crescimento seria condição necessária para o desenvolvimento, mas não suficiente (SOUZA, N., 1993; FURTADO, 2000b, 2009).

#### 7.6.2.1.5.2 Aplicação do questionário autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros com os grupos focais - Ajustes no questionário

Ainda na mesma reunião com os grupos focais, logo após à discussão sobre os temas geradores, o questionário foi apresentado, sendo em seguida apreciado pelos participantes.

Na aplicação do questionário, foi lembrado que ele contemplava em suas variáveis, também, os temas geradores discutidos no grupo focal, e que a apreciação envolvia a avaliação do instrumento (questionário) *autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 2), e não o SEC, e que, para a análise e validação do questionário, estavam sendo considerados os critérios de relevância, utilidade e

viabilidade, ou seja, os participantes iriam avaliar em que medida as variáveis do questionário eram relevantes, úteis e viáveis. A definição de cada um dos critérios e da escala Likert utilizada foi repassada para os participantes e por eles compreendida.

Os participantes também foram advertidos para a possibilidade de sugerir alterações para o questionário, tais como: mudanças na redação, seja pela clareza ou por não estar bem relacionada com a variável, fator ou dimensão, sendo mais bem alocada em outro ponto; redundância de variáveis, podendo ser reunidas numa só variável; ausência de variáveis; variáveis sem sentido, podendo ser excluídas.

À medida que o questionário era lido, foram dirimidas as dúvidas, realizando-se então os apontamentos relacionados às sugestões de melhoria.

Para melhor compreensão, procedeu-se a um esforço de análise e síntese do material relatado pelos grupos focais dos dois bancos, sendo as sugestões transcritas para o Quadro 64, visando apresentar uma visão geral e integrada, bem como possibilitar possíveis comparações entre as sugestões apresentadas.

Quadro 64 – Sugestões para melhoria do instrumento de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Dimensões / Variáveis	Banco A		Banco B	
	Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
<b>Liderança</b>				
Governança	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Mapeamento de riscos	Sem observações	Sem observações	Nem todos os públicos teriam condição de responder essa variável	Trazer o verbo para o início: "Mapear os riscos organizacionais"
Prestação de contas	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Participação de colegiados	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Mobilização para resultados	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Avaliação dos líderes	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Substituir "líderes" por "executivos e gerência média"
Desenvolvimento dos líderes	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Substituir "líderes" por "executivos e gerência média"
Adequação e transmissão da identidade do SEC	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Inserção de políticas públicas	Sem observações	Sem observações	Incluir "do SEC", para ficar mais claro. Nem todos os públicos teriam condição de responder essa variável	Sem observações

Continua

Continuação

Dimensões / Variáveis	Banco A		Banco B	
	Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
<b>Estratégias e planos</b>				
Inserção dos ambientes interno e externo	Sem observações	Sem observações	Nem todos os públicos teriam condição de responder essa variável	Sem observações
Inserção do desenvolvimento sustentável	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Envolvimento dos diversos atores	Sem observações	Sem observações	Incluir "do SEC", para ficar mais claro. Entendem que nem todos os públicos teriam condição de responder essa variável	Sem observações
Comunicação das estratégias	Sem observações	Sem observações	Incluir "do SEC", para ficar mais claro. "As estratégias do SEC..."	Sem observações
Implantação e monitoração do plano de ação	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Trazer o "SEC" para o início da descrição: "O planejamento do SEC ..."
Transmissão da cultura organizacional	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Alterar descrição retirando a expressão "preservar"
<b>Usuários</b>				
Adequação das competências	Sem observações	Sem observações	Alterar descrição para "As soluções educacionais estão alinhadas e adequadas às competências organizacionais e humanas"	Sem observações
Necessidades dos usuários	Citar, no <i>caput</i> da dimensão, quais são os públicos de relacionamento para clarificar para o avaliado	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Conhecimento dos produtos e serviços	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
<b>Sociedade</b>				
Responsabilidade socioambiental	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Ética e gestão compartilhada	Caberiam duas variáveis, por avaliar-se questões distintas. Uma para Gestão Compartilhada, substituindo o nome Controle Social, com o aspecto da participação e controle e outra para Ética, relacionando-a com o estímulo à transparência e o comportamento ético	Sem observações	Sem observações	Sem observações

Continua

## Continuação

Dimensões / Variáveis	Banco A		Banco B	
	Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
<b>Informações e conhecimento</b>				
Gestão da informação	Sem observações	Sem observações	Alterar descrição para "A informação é identificada, desenvolvida e compartilhada, visando apoiar o cumprimento da missão institucional e promover a integração do SEC com seus diversos públicos de relacionamento"	Sem observações
Canais de comunicação	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
<b>Pessoas</b>				
Quantidade e qualidade colaboradores	Caberiam duas variáveis, por avaliar-se questões distintas: uma para Quantidade de colaboradores e outra para Qualidade de colaboradores	Sem observações	Sem observações	Caberia duas variáveis, por avaliar-se questões distintas: uma para Quantidade de colaboradores e outra para Qualidade de colaboradores
Gestão do desempenho humano	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Satisfação dos colaboradores	Sem observações	Sem observações	Incluir ao final, novamente, "da UC".	Alterar "colaborador" por "empregado"
Quantidade e qualidade docentes	Caberiam duas variáveis, por avaliar-se questões distintas: uma para Quantidade de colaboradores e outra para Qualidade de colaboradores	Sem observações	Substituir docente por instrutor	Caberiam duas variáveis, por avaliar-se questões distintas: uma para Quantidade de colaboradores e outra para Qualidade de colaboradores
Gestão do desempenho docente	Substituir "aprendiz" por "educando"	Sem observações	Substituir "auxiliando o aprendiz na satisfação de suas necessidades" por "contribuindo para a melhoria do desempenho das atividades profissionais do educando"	Substituir docente por instrutor
Satisfação dos docentes	Sem observações	Sem observações	Substituir "docente" por "instrutor". Substituir "perceber-se" para "perceber"	Substituir "docente" por "instrutor"
Qualificação dos docentes	Sem observações	Sem observações	Substituir "docente" por "instrutor"	Alterar "docente" por "instrutor"
Desenvolvimento integral do aprendiz	Substituir "aprendiz" por "educando"	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Nível de criticidade do aprendiz	Substituir "aprendiz" por "educando"	Sem observações	Sem observações	Sem observações

Continua

## Continuação

Dimensões / Variáveis	Banco A		Banco B	
	Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
<b>Recursos</b>				
Adequação da estrutura organizacional	Sem observações	Sem observações	Nem todos os públicos teriam condição de responder essa variável	Sem observações
Adequação dos papéis e normas	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Adequação da infraestrutura	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Gestor enquanto facilitador	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Substituir "líderes e gestores" por "capacita os executivos e média gerência"
Parcerias externas	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Adequação tecnológica do SEC	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Adequação tecnológica do aprendiz	Substituir "aprendiz" por "educando"	Sem observações	Alterar para "A tecnologia disponibilizada pela organização é adequada e suficiente para atender às necessidades dos educandos"	Sem observações
<b>Processos</b>				
Identificação dos processos	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Alinhamento das soluções educacionais	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Personalização das soluções educacionais	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
<b>Resultados</b>				
Adequação do currículo	Substituir "aprendiz" por "educando"	Alterar o título para "adequação da grade curricular"	Alterar o título para "adequação da grade curricular"	Sem observações
Adequação das formas de aprendizagem	Sem observações	Alterar para "Adequação das ..."	Sem observações	Sem observações
Adequação orçamentária	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Gestão orçamentária	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Satisfação dos usuários	Substituir "usuários" por "diversos públicos de relacionamento"	Sem observações	Restringir avaliação ao SEC excluindo "organização"	Sem observações
Retenção de pessoas	Sem observações	Sem observações	Incluir ao final "pessoas na organização"	Sem observações
Melhoria no desempenho humano	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Orgulho de pertencer à organização	Sem observações	Sem observações	Sugerido excluir a UC, deixando só a organização	Sem observações
Melhoria nas ações socioambientais	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Imagem institucional	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações

Continua

## Conclusão

Dimensões / Variáveis	Banco A		Banco B	
	Áreas Demandantes	SEC	Áreas Demandantes	SEC
Produto Interno Bruto (PIB)	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Melhoria nos resultados financeiros	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Participação nos negócios	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Participação no mercado	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Satisfação dos aprendizes	Substituir "aprendiz" por "educando"	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Rendimento da aprendizagem	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Aplicação no trabalho	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Inovação de produtos e serviços	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Qualidade dos processos	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações
Desempenho de áreas da organização	Sem observações	Sem observações	Sem observações	Sem observações

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outras considerações a respeito do *instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice):

- os participantes de todos os grupos focais acharam que o questionário ficou bem amplo, e, com os ajustes sugeridos, contempla todos os aspectos necessários à avaliação institucional das universidades corporativas dos dois bancos;
- todos os grupos focais analisaram todas as variáveis;
- em cada dimensão e fator incluir o *SEC* ou *universidade corporativa* para ficar claro que o objeto avaliado é o *sistema de educação corporativa* ou a *universidade corporativa*;
- os participantes de todos os grupos focais ponderaram que alguns públicos podem não se sentir confortáveis ao responder determinados fatores e variáveis, sendo sugerida a segregação do questionário para públicos distintos, a depender da realidade de cada organização e do conhecimento dos avaliadores sobre os fatores e variáveis a serem avaliados;
- "Tudo é relevante e útil, mas quanto à viabilidade, tem algumas variáveis difíceis de se medir" - participante do grupo focal áreas demandantes do Banco A;
- o grupo focal da UC do Banco B afirmou que a UC não planeja ações para questões socioambientais, éticas, controle social e políticas públicas. Age de forma reativa, a partir das demandas das áreas internas da organização;

- o grupo focal do SEC do Banco B considerou complicado viabilizar as variáveis PIB e IDH;
- o grupo focal das áreas demandantes do Banco A citou exemplos de melhoria nas áreas de fundos de captação, administração de crédito, gerenciamento orçamentário, após a realização de treinamentos específicos no Banco A;
- o grupo focal do SEC do Banco A indagou da necessidade de se colocar a descrição das dimensões e fatores no questionário final, sugerindo que ficassem apenas as variáveis, e que, para a dimensão *resultados*, seja alterada a estrutura, aglutinando as variáveis pelas expressões "Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC" e "Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC", de tal forma que elas não sejam repetidas em cada variável;
- o tempo médio de apreciação do questionário ficou entre uma hora e meia e duas horas.

Durante o preenchimento do questionário pelos participantes do grupo focal, em algumas ocasiões alguns servidores declararam que se viam remetidos a avaliar o SEC, em vez do instrumento, sendo necessário um certo esforço para manter o foco no objetivo da avaliação.

Todos os ajustes sugeridos foram incluídos no questionário, compondo a versão final (Apêndices 5 e 6).

O *Questionário de validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros*, que antes do pré-teste reunia 66 variáveis, na aplicação da pesquisa de campo ficou com 62 variáveis (Apêndice 2), e após os ajustes sugeridos pelos grupos focais ficou com 65 variáveis (Apêndices 5 e 6).

A última versão incorpora, também, as sugestões do profissional que realizou a revisão ortográfica e de estilo.

#### 7.6.2.1.5.3 Aplicação do questionário com os grupos focais - Resultados da análise descritiva dos dados

Neste tópico são descritas as visões dos grupos focais para os dois bancos pesquisados, a partir das pontuações atribuídas pelos participantes para o *Questionário de validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 2).

O questionário "é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (LAKATOS; MARCONI, 1985, p. 178).

Deve apresentar clareza, para que o respondente registre as informações com precisão e simplifique a codificação, a entrada e a análise dos dados (COOPER; SCHINDLER, 2003).

O questionário foi utilizado como recurso para análise e avaliação do *instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 2).

Para tanto, consideraram-se como objeto de análise os critérios de avaliação (relevância, utilidade e viabilidade) apreciados por ocasião da elaboração do questionário.

Com relação a esse questionário (Apêndice 2) foi atribuída a escala Likert para cada um dos critérios, a saber:

- Relevância: 4 – Muito Relevante; 3 – Relevante; 2 – Pouco Relevante; 1 – Sem Relevância; 0 – Não Sei Responder;
- Utilidade: 4 – Muito Útil; 3 – Útil; 2 – Pouco Útil; 1 – Sem Utilidade; 0 – Não Sei Responder; e
- Viabilidade: 4 – Muito Viável; 3 – Viável; 2 – Pouco Viável; 1 – Sem Viabilidade; 0 – Não Sei Responder.

Para melhor compreensão do sentido de cada critério, na correspondência que capeou o questionário foi incluída a definição de cada critério: Relevância – diz respeito à importância, à pertinência das variáveis, indicadores e/ou dimensões avaliadas; Utilidade – as variáveis, indicadores e/ou dimensões avaliadas são úteis para os atores do processo; e Viabilidade – está relacionada com a possibilidade de aplicação da avaliação.

A nota zero foi considerada como *missing* na análise dos resultados, não sendo computada para efeito das medidas estatísticas adotadas.

A Tabela 1 apresenta a média geral das dimensões, por critério, para os dois bancos.



Tabela 1 – Grupo focal – média geral das dimensões, por critério, para os dois bancos

Item	N	Relevância		Utilidade		Viabilidade		Média Geral	
		Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Recursos	24	3,68	0,362	3,72	0,319	3,49	0,429	3,63	0,370
Usuários	26	3,67	0,423	3,60	0,530	3,56	0,476	3,61	0,476
Processos	26	3,63	0,295	3,63	0,283	3,39	0,376	3,55	0,318
Pessoas	26	3,64	0,363	3,63	0,362	3,35	0,449	3,54	0,391
Liderança	26	3,60	0,290	3,52	0,325	3,28	0,325	3,47	0,313
Estratégias e Planos	26	3,54	0,330	3,52	0,357	3,29	0,434	3,45	0,374
Informações e Conhecimento	26	3,58	0,484	3,42	0,440	3,31	0,549	3,44	0,491
Sociedade	26	3,58	0,462	3,48	0,435	3,15	0,525	3,40	0,474
Resultados	26	3,53	0,330	3,50	0,342	2,95	0,418	3,33	0,363

Fonte: Elaborada pelo autor.

Analisando-se as médias gerais das dimensões para os dois bancos (Tabela 1), percebeu-se que elas demonstraram ser relevantes, úteis e viáveis. As dimensões *recursos* (3,63) e *usuários* (3,61) apresentaram as maiores médias, enquanto as dimensões *sociedade* (3,40) e *resultados* (3,33) registram as menores.

Ao se detalhar a análise por critério, esse padrão permanece. Deve-se observar que, no caso da dimensão resultados, para o critério viabilidade, o valor está abaixo de 3,00 (2,95), no entanto, é uma pontuação muito próxima de 3,00.

Considerando-se a análise por banco, o Banco A apresentou médias relevantes, úteis e viáveis. As dimensões *recursos* (3,63) e *pessoas* (3,61) apresentaram as maiores médias, enquanto as dimensões *estratégias e planos* (3,38) e *sociedade* (3,30) assinalaram as menores.

O Banco B exibiu médias relevantes, úteis e viáveis. As dimensões *recursos* (3,66) e *usuários* (3,63) se destacaram com as maiores médias, enquanto as dimensões *informações e conhecimento* (3,43) e *resultados* (3,27) exibiram as menores. A dimensão resultados apresentou-se média 2,94 para o critério viabilidade, mas com pontuação muito próxima de 3,00.

Um outro detalhamento, possibilita um exame das médias gerais das variáveis, por critério, para os dois bancos (Tabela 2).

Tabela 2 – Grupo focal – Médias gerais das variáveis, por critério, para os dois bancos

Variável	N	Relevância		Utilidade		Viabilidade		Média Geral	
		Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Alinhamento das soluções educacionais	26	3,88	0,326	3,88	0,326	3,50	0,583	3,75	0,221
Adequação tecnológica da UC	26	3,81	0,402	3,81	0,402	3,58	0,643	3,73	0,132
Necessidades dos usuários	26	3,73	0,533	3,69	0,549	3,62	0,496	3,68	0,056
Parcerias externas	26	3,69	0,549	3,77	0,430	3,54	0,706	3,67	0,117
Adequação e transmissão da identidade da UC	26	3,77	0,430	3,62	0,496	3,58	0,504	3,66	0,100
Desenvolvimento dos líderes	24	3,79	0,415	3,71	0,464	3,42	0,584	3,64	0,195
Adequação tecnológica do aprendiz	25	3,76	0,436	3,72	0,458	3,44	0,651	3,64	0,174
Adequação das formas de aprendizagem	26	3,65	0,562	3,65	0,562	3,58	0,578	3,63	0,042
Gestor enquanto facilitador	26	3,69	0,549	3,77	0,430	3,42	0,578	3,63	0,184
Avaliação dos líderes	26	3,77	0,430	3,73	0,452	3,38	0,496	3,63	0,214
Inserção do desenvolvimento sustentável	26	3,77	0,430	3,73	0,452	3,38	0,637	3,63	0,214
Adequação orçamentária	26	3,69	0,471	3,69	0,471	3,46	0,508	3,61	0,133
Qualificação dos docentes	26	3,69	0,471	3,69	0,471	3,46	0,582	3,61	0,133
Adequação dos papéis e normas	26	3,69	0,471	3,77	0,430	3,38	0,697	3,61	0,206
Adequação da estrutura organizacional	26	3,62	0,571	3,65	0,562	3,54	0,582	3,60	0,056
Gestão do desempenho docente	26	3,65	0,629	3,62	0,637	3,50	0,648	3,59	0,081
Quantidade e qualidade colaboradores	26	3,65	0,562	3,73	0,533	3,35	0,689	3,58	0,201
Satisfação dos aprendizes	26	3,69	0,471	3,65	0,485	3,38	0,571	3,57	0,169
Desempenho das áreas da organização	26	3,81	0,402	3,81	0,402	3,08	0,628	3,57	0,421
Envolvimento dos diversos atores	26	3,65	0,485	3,62	0,496	3,42	0,643	3,56	0,126
Adequação das competências	26	3,65	0,485	3,62	0,571	3,42	0,643	3,56	0,126
Mobilização para resultados	26	3,69	0,549	3,73	0,452	3,27	0,604	3,56	0,255
Adequação do currículo	26	3,65	0,485	3,65	0,485	3,38	0,637	3,56	0,157
Gestão orçamentária	26	3,65	0,485	3,58	0,504	3,42	0,504	3,55	0,120
Aplicação no trabalho	26	3,73	0,452	3,77	0,430	3,15	0,784	3,55	0,347
Comunicação das estratégias	26	3,62	0,496	3,65	0,562	3,38	0,697	3,55	0,147
Conhecimento dos produtos e serviços	26	3,62	0,496	3,50	0,648	3,50	0,648	3,54	0,067
Gestão do desempenho humano	26	3,62	0,637	3,58	0,578	3,42	0,578	3,54	0,104
Adequação da infraestrutura	26	3,50	0,583	3,54	0,582	3,54	0,508	3,53	0,023
Quantidade e qualidade de docentes	26	3,58	0,643	3,62	0,637	3,38	0,697	3,53	0,128
Prestação de contas	26	3,69	0,549	3,46	0,647	3,42	0,703	3,52	0,147
Inserção dos ambientes interno e externo	26	3,62	0,571	3,62	0,571	3,31	0,618	3,52	0,178
Satisfação dos usuários	26	3,62	0,571	3,62	0,571	3,31	0,679	3,52	0,178
Nível de criticidade do aprendiz	26	3,69	0,471	3,54	0,508	3,31	0,679	3,51	0,192
Satisfação dos colaboradores	26	3,62	0,496	3,65	0,485	3,27	0,724	3,51	0,210
Desenvolvimento integral do aprendiz	26	3,69	0,471	3,65	0,485	3,15	0,834	3,50	0,302
Satisfação dos docentes	26	3,58	0,578	3,58	0,578	3,31	0,788	3,49	0,155
Melhoria no desempenho humano	25	3,76	0,436	3,68	0,557	3,00	0,764	3,48	0,418
Participação nos negócios	25	3,68	0,690	3,68	0,690	3,04	0,790	3,47	0,370
Canais de comunicação	26	3,62	0,496	3,42	0,504	3,35	0,629	3,46	0,138
Identificação dos processos	26	3,50	0,583	3,50	0,583	3,38	0,571	3,46	0,069
Participação no mercado	26	3,69	0,679	3,73	0,667	2,92	0,845	3,45	0,457
Governança	26	3,58	0,504	3,46	0,508	3,23	0,514	3,42	0,177
Gestão da informação	26	3,54	0,582	3,42	0,578	3,27	0,604	3,41	0,135
Ética e gestão compartilhada	26	3,58	0,643	3,50	0,583	3,15	0,613	3,41	0,228
Melhoria nos resultados financeiros	26	3,69	0,549	3,69	0,679	2,81	0,801	3,40	0,509
Responsabilidade socioambiental	26	3,58	0,504	3,46	0,508	3,15	0,675	3,40	0,221
Inovação de produtos e serviços	26	3,62	0,637	3,62	0,637	2,92	0,744	3,39	0,403
Qualidade dos processos	26	3,62	0,571	3,62	0,571	2,88	0,711	3,37	0,426
Rendimento da aprendizagem	26	3,46	0,761	3,46	0,761	3,08	0,744	3,33	0,220

Continua

Continuação

Variável	N	Relevância		Utilidade		Viabilidade		Média Geral	
		Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Mapeamento de riscos	26	3,50	0,510	3,46	0,508	3,04	0,528	3,33	0,255
Inserção de políticas públicas	26	3,38	0,496	3,31	0,618	3,19	0,694	3,29	0,098
Imagem institucional	26	3,50	0,583	3,38	0,697	3,00	0,693	3,29	0,261
Implantação e monitoração do plano de ação	26	3,35	0,689	3,38	0,697	3,12	0,766	3,28	0,141
Retenção de pessoas	26	3,38	0,752	3,38	0,752	3,08	0,744	3,28	0,175
Personalização de soluções educacionais	26	3,38	0,697	3,42	0,703	3,00	0,748	3,27	0,233
Transmissão da cultura organizacional	26	3,31	0,736	3,23	0,710	3,12	0,766	3,22	0,094
Orgulho de pertencer à organização	26	3,42	0,643	3,19	0,749	2,96	0,662	3,19	0,232
Melhoria nas ações socioambientais	25	3,32	0,690	3,36	0,638	2,88	0,726	3,19	0,266
Participação de colegiados	26	3,00	0,632	3,00	0,632	2,92	0,628	2,97	0,046
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	25	3,04	0,735	2,96	0,735	2,36	0,810	2,79	0,372
Produto Interno Bruto (PIB)	25	2,92	0,702	2,88	0,726	2,20	0,707	2,67	0,405

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao se analisar a Tabela 2, verifica-se que 95,16% das variáveis (n = 59) apresentaram médias gerais superiores a 3,00. As variáveis *alinhamento das soluções educacionais* (3,75) e *adequação tecnológica da UC* (3,73) apresentaram as maiores médias, enquanto as variáveis *participação de colegiados* (2,97), *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)* (2,79) e *Produto Interno Bruto (PIB)* (2,67) registraram as menores médias, porém, próximas de 3,00.

Ao se detalhar a análise das variáveis por critério, nota-se que no critério relevância 98,38% das variáveis obtiveram médias iguais ou superiores a 3,00 (n = 61), e apenas a variável *Produto Interno Bruto (PIB)* assinalou média abaixo de 3,00 (2,92). No critério utilidade 96,77% das variáveis contaram com médias iguais ou acima de 3,00 (n = 60), enquanto com médias abaixo de 3,00 apenas as variáveis *Índice de Desenvolvimento Humano* (2,96) e *Produto Interno Bruto* (2,88). No critério viabilidade, 85,48% das variáveis apresentaram médias iguais ou superiores a 3,00 (n = 53). Nove variáveis exibiram médias abaixo de 3,00, porém superiores a 2,50 (participação no mercado, melhoria nos resultados financeiros, inovação de produtos e serviços, qualidade dos processos, orgulho de pertencer à organização, melhoria nas ações socioambientais, participação de colegiados, índice de Desenvolvimento Humano e Produto Interno Bruto), sendo 8 delas relacionadas à dimensão resultados.

Analisando-se as médias gerais das variáveis por gênero dos participantes nos dois bancos estudados, percebeu-se uma variação entre 95,16% e 100,00% (n = 59 a 62) para os conceitos relevante e útil nos dois gêneros. As médias viáveis para o critério viabilidade variaram de 77,41% para o gênero masculino (n = 48) a 88,71% para o gênero feminino (n = 55). As variáveis *Produto Interno Bruto* e *Índice de Desenvolvimento Humano* figuraram

entre as que obtiveram as menores médias em todos os critérios para os dois gêneros. Nenhuma variável foi considerada *sem viabilidade*.

Em relação às médias das variáveis por faixa etária para os dois bancos pesquisados, notou-se uma variação entre 95,16% e 100,00% (n = 59 a 62) para os conceitos relevante e útil em todas as faixas etárias. Em relação ao critério viabilidade, o menor percentual de médias viáveis foi para a faixa etária de 41 a 50 anos, com 77,41% (n = 48), enquanto o maior percentual foi para a faixa etária de até 30 anos, com 95,34% (n = 58). À exceção da faixa etária até 30 anos, as demais apontaram as variáveis *Índice de Desenvolvimento Humano*, e o *Produto Interno Bruto* entre as que obtiveram as menores médias em todos os critérios. Nenhuma variável foi considerada *sem viabilidade*.

Estudando-se as médias das variáveis por faixa de tempo de serviço para os dois bancos pesquisados, notou-se uma variação entre 93,58% e 100,00% (n = 58 a 62) para os conceitos relevante e útil em todas as faixas. Em relação ao critério viabilidade, o menor percentual de médias viáveis foi para a faixa acima de 30 anos de tempo de serviço, com 70,97% (n = 44), enquanto o maior percentual foi para as faixas até 10 anos e de 11 a 20 anos de serviço, 90,32% (n = 56). À exceção do critério relevância para a faixa de tempo de serviço de 11 a 20 anos, nas demais situações as variáveis *Produto Interno Bruto* e *Índice de Desenvolvimento Humano* figuraram entre as de menores médias. Nenhuma variável foi considerada *sem viabilidade*.

Dentre os participantes dos grupos focais dos dois bancos, 88,46% (n=23) estavam lotados em unidades de direção geral, e 11,54% (n = 3), prestavam serviços em centrais. Verificando-se as médias das variáveis por tipo de lotação, observou-se uma variação entre 96,77% e 98,38% (n = 60 a 61) para os conceitos relevante e útil. Os percentuais de médias viáveis para o critério viabilidade variaram de 75,80% para os funcionários lotados em centrais (n = 47) a 85,48% para os lotados em unidades de direção geral (n = 53). À exceção do critério relevância para os funcionários lotados em centrais, nas demais situações as variáveis *Produto Interno Bruto* e *Índice de Desenvolvimento Humano* apareceram entre as de menores médias. Nenhuma variável foi considerada *sem viabilidade*.

A distribuição das médias das variáveis por grupo funcional para os dois bancos pesquisados, para os conceitos relevante e útil, variou entre 96,77% e 100,00% (n = 60 a 62) em todos os grupamentos funcionais. Em relação ao critério viabilidade, o menor percentual de médias viáveis foi para o grupo de não comissionados, com 77,41% (n = 48), enquanto os outros dois grupos (gestores e técnicos), ficaram com 83,87% (n = 52) das variáveis consideradas viáveis. As variáveis *Produto Interno Bruto* e *Índice de Desenvolvimento*

*Humano* figuraram entre as de menores médias em todos os critérios para os três grupos funcionais. Nenhuma variável foi considerada *sem viabilidade*.

Considerando-se a análise por banco, o Banco A apresentou 96,77% das variáveis com médias gerais acima de 3,00 (n = 60). As variáveis *alinhamento das soluções educacionais* (3,76) e *desenvolvimento dos líderes* (3,70) apresentaram as maiores médias, enquanto as variáveis *Índice de Desenvolvimento Humano* e *Produto Interno Bruto* as menores médias (2,71 para ambas), porém superiores a 2,50.

Ao se verificar as variáveis por critério no Banco A, notou-se que os critérios relevância e viabilidade reuniram 96,77% de variáveis com médias iguais ou superiores a 3,00 (n = 60), e com médias abaixo de 3,00, as variáveis *Índice de Desenvolvimento Humano* e *Produto Interno Bruto*, com média 2,92 para ambas. Em relação ao critério viabilidade, 82,26% das variáveis (n = 51) apontaram médias iguais ou superiores a 3,00 e onze variáveis apresentaram médias abaixo de 3,00 (*Produto Interno Bruto*, *Índice de Desenvolvimento Humano*, *inserção de políticas públicas*, *melhoria nas ações socioambientais*, *responsabilidade socioambiental*, *melhoria no desempenho humano*, *mapeamento de riscos*, *orgulho de pertencer à organização*, *imagem institucional*, *desempenho de áreas da organização* e *qualidade dos processos*).

O Banco B exibiu 95,16% das variáveis com médias gerais acima de 3,00 (n = 59). As variáveis *necessidades dos usuários* (3,83) e *adequação tecnológica da UC* (3,83) apresentaram as maiores médias, enquanto as variáveis *participação de colegiados* (2,94), *Índice de Desenvolvimento Humano* (2,79) e *Produto Interno Bruto* (2,71) assinalaram as menores médias, porém superiores a 2,50.

Ao se verificar as variáveis por critério no Banco B, notou-se que os critérios relevância e utilidade contaram com 98,38% das variáveis com médias iguais ou acima de 3,00 (n = 61), e com média 2,77 a variável *participação de colegiados*. Em relação ao critério utilidade, 95,16% das variáveis exibiram média acima de 3,00 (n = 59). As três variáveis com médias abaixo de 3,00 foram *participação de colegiados*, *orgulho de pertencer à organização* e *Produto Interno Bruto*. O critério viabilidade contou com 80,65% das variáveis (n = 50) com médias iguais ou superiores a 3,00 e doze variáveis apresentaram média abaixo de 3,00 (*Produto Interno Bruto*, *Índice de Desenvolvimento Humano*, *melhoria nos resultados financeiros*, *qualidade dos processos*, *participação no mercado*, *participação de colegiados*, *participação nos negócios*, *inovação de produtos e serviços*, *rendimento da aprendizagem*, *transmissão da cultura organizacional*, *desenvolvimento integral do aprendiz* e *personalização de soluções educacionais*).

As variáveis *Índice de Desenvolvimento Humano* e *Produto Interno Bruto*, da dimensão *resultados*, constaram dentre as que apresentaram as menores médias em quase todas as situações analisadas para os grupos focais – média geral dos dois bancos, média por banco e por característica dos sujeitos da pesquisa. Situação semelhante, com menor nível de incidência, foi o da variável *participação de colegas*, da dimensão *liderança*.

Considerando-se uma análise geral da aferição de notas pelos grupos focais dos dois bancos para o *Questionário de validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 2), pode-se aferir que as variáveis obtiveram um percentual elevado de médias satisfatórias (igual ou acima de 3,00), para os três critérios (relevância, utilidade e viabilidade), com o menor indicador apontando para 85,48% de viabilidade das variáveis estudadas.

#### 7.6.2.2 Resultados de natureza quantitativa

De acordo com o enunciado na caracterização da pesquisa, notadamente nas técnicas de levantamento de dados, esse tópico descreve a aplicação de questionário - técnica de natureza quantitativa, analisada a partir do uso da estatística descritiva e inferencial dos dados.

##### 7.6.2.2.1 Análise estatística inferencial dos dados

A análise estatística inferencial "compreende um conjunto de testes que servem para julgar a validade de hipóteses estatísticas sobre uma população ou estimar os seus parâmetros, a partir da análise dos dados de uma amostra dessa população" (MATTAR, 1996, p. 189).

Possibilita "assumir conclusões para toda uma população a partir das medições e da análise de apenas uma parte dela, de forma que o risco de se realizar conclusões incorretas possa ser medido" (MATTAR, 1996, p. 200).

A análise inferencial foi utilizada para a análise do *Questionário de validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros* (Apêndice 2), possibilitando sua sumariação, tabulação, organização e apresentação gráfica, podendo, inclusive, oportunamente vir a servir de parâmetro para a atribuição das priorizações e ponderações de dimensões, fatores e variáveis (COOPER; SCHINDLER, 2003; APPOLINÁRIO, 2004; MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

#### 7.6.2.2.2 Aplicação do questionário

O questionário (Apêndice 2) foi aplicado junto a turmas de treinandos do Banco A, visando conhecer suas impressões sobre o instrumento (Quadro 65).

Quadro 65 – Sujeitos da aplicação do questionário (Apêndice 2)

Data	Treinamento	Qtde distribuída (a)	Qtde recebida (b)	(b) / (a) %	Qtde aproveitada (b)	(c) / (a) %
18.FEV	Curso operacional A	14	12	86%	12	86%
18.FEV	Curso gestores A	40	31	78%	28	70%
19.FEV	Curso gestores B	40	27	68%	22	55%
04.MAR	Curso gestores C	41	25	61%	20	49%
04.MAR	Curso técnico A	4	4	100%	4	100%
11.MAR	Curso operacional C	33	31	94%	31	94%
21.MAR	Curso gestores D	35	13	37%	13	37%
<b>Total</b>		<b>207</b>	<b>143</b>	<b>69%</b>	<b>130</b>	<b>63%</b>

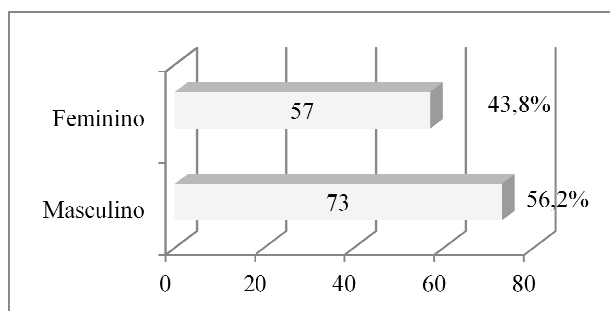
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na composição dos sujeitos para a aplicação do questionário, foi considerada a oferta de treinamentos disponibilizados pelo Banco A durante o período de aplicação da pesquisa - fevereiro e março de 2013, tendo sido distribuídos 207 questionários em sete turmas de treinamento. Os treinamentos abrangeram os servidores de diversos segmentos internos, seja por área de atuação - direção geral, agências e áreas-meio, seja por grupamentos funcionais - desenvolvimento gerencial, formação técnica e formação operacional.

Foram recebidos 69% dos questionários distribuídos (n = 143). Desses, 91% estavam adequados para a utilização (n = 130). Treze questionários não estavam adequados, sendo que dez foram preenchidos apenas parcialmente, enquanto três foram devolvidos em branco.

Os Gráficos 11 a 16 apresentam algumas características dos treinandos do Banco A, respondentes do questionário.

Gráfico 11 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por gênero

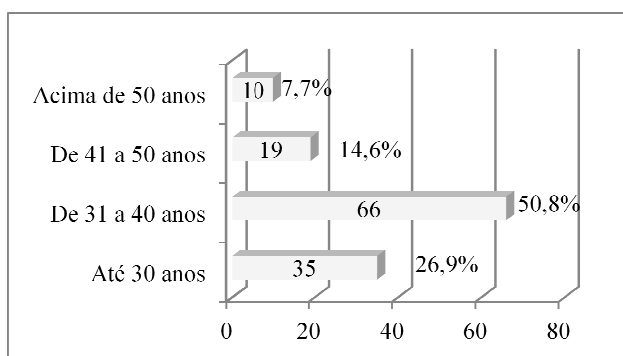


Fonte: Elaborado pelo autor.

A distribuição dos participantes registrou predomínio do sexo masculino, com 56,2%

(n = 73).

Gráfico 12 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por faixa etária



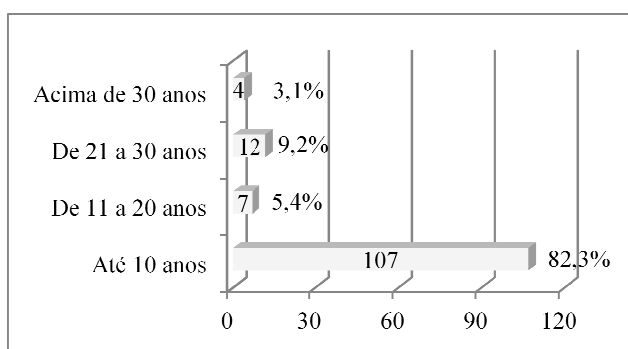
Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à faixa etária dos participantes, houve predomínio da faixa etária de 31 a 40 anos, com 50,8% dos participantes (n = 66). A faixa etária acima de 50 anos foi a que registrou a menor quantidade de servidores, com 7,7% (n = 10).

Percebeu-se, também, uma prevalência de 77,7% (n = 101) dos participantes com até 40 anos de idade.

A média de idade dos participantes foi de 36 anos e a moda para a faixa etária foi de 34 anos.

Gráfico 13 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por tempo de serviço



Fonte: Elaborado pelo autor.

A faixa de tempo de serviço até 10 anos foi predominante, com 82,3% dos participantes (n = 107), enquanto a faixa acima de 30 anos reuniu a menor quantidade, com 3,1% dos respondentes (n = 4).

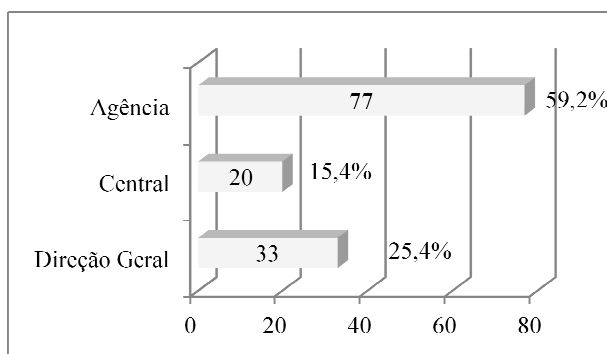
A média de tempo de serviço dos participantes foi de 9 anos e a moda foi de 6 anos.

Essa distribuição pode ser explicada pelo fato de o Banco A contar com



aproximadamente 55% do seu quadro de servidores com até 10 anos de serviços na instituição, bem como pela coincidência de oferta de cursos instrumentais e de formação para novos gestores.

Gráfico 14 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por tipo de lotação

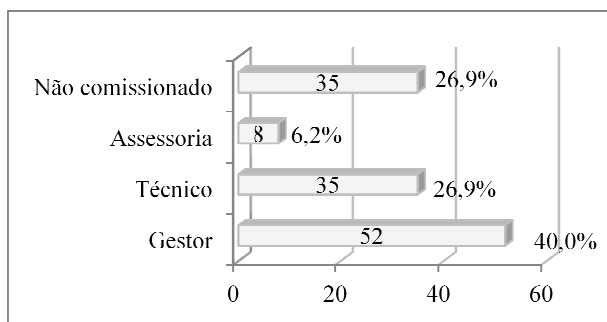


Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às lotações dos participantes, houve predomínio de respondentes da rede de agências, que concentrou 59,2% dos participantes (n = 77).

Essa distribuição pode ser explicada pela expansão que vem ocorrendo na rede de agências do Banco A, com a conseqüente oferta de cursos instrumentais e de formação para novos gestores.

Gráfico 15 – Aplicação do questionário no Banco A – distribuição por grupamento funcional



Fonte: Elaborado pelo autor.

O grupamento funcional de gestores foi predominante, com 40,0% dos participantes (n = 52).

Os programas de desenvolvimento gerencial estão entre as prioridades do Banco A para 2013. Outra justificativa para a predominância de gestores, como já referido, diz respeito à abertura de novas agências, com a conseqüente formação de novos gestores.

Outrossim, foi possível perceber, na composição das turmas de treinamentos,

participantes residentes em vários Estados da área de atuação do banco, possibilitando que a amostra desse uma visão ampliada da base de servidores daquela instituição.

#### 7.6.2.2.2.1 Testes de normalidade

Procurou-se verificar se os dados coletados junto aos 130 treinandos do Banco A seguiam ou não uma distribuição normal. Para tanto, aplicaram-se os testes de normalidade de Lilliefors e Shapiro-Wilk (COHEN; MANION; MORRISON, 2011) para as dimensões em seus três critérios – relevância, utilidade e viabilidade (Tabela 3).

Tabela 3 – Testes de normalidade das dimensões – distribuição por critério

Dimensão (por critério)	Lilliefors			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	P-valor	Estatística	gl	P-valor
Relevância da Liderança	0,083	127	0,033	0,964	127	0,002
Utilidade da Liderança	0,095	127	0,007	0,962	127	0,001
Viabilidade da Liderança	0,120	127	0,000	0,975	127	0,019
Relevância das Estratégias e Planos	0,087	127	0,020	0,966	127	0,003
Utilidade das Estratégias e Planos	0,136	127	0,000	0,956	127	0,000
Viabilidade das Estratégias e Planos	0,135	127	0,000	0,970	127	0,006
Relevância dos Usuários	0,197	127	0,000	0,815	127	0,000
Utilidade dos Usuários	0,214	127	0,000	0,850	127	0,000
Viabilidade dos Usuários	0,218	127	0,000	0,895	127	0,000
Relevância da Sociedade	0,175	127	0,000	0,901	127	0,000
Utilidade da Sociedade	0,181	127	0,000	0,911	127	0,000
Viabilidade da Sociedade	0,245	127	0,000	0,900	127	0,000
Relevância das Informações e Conhecimento	0,216	127	0,000	0,858	127	0,000
Utilidade das Informações e Conhecimento	0,200	127	0,000	0,877	127	0,000
Viabilidade das Informações e Conhecimento	0,251	127	0,000	0,841	127	0,000
Relevância das Pessoas	0,092	127	0,011	0,950	127	0,000
Utilidade das Pessoas	0,104	127	0,002	0,955	127	0,000
Viabilidade das Pessoas	0,082	127	0,036	0,975	127	0,020
Relevância dos Recursos	0,114	127	0,000	0,936	127	0,000
Utilidade dos Recursos	0,115	127	0,000	0,903	127	0,000
Viabilidade dos Recursos	0,110	127	0,001	0,975	127	0,019
Relevância dos Processos	0,091	127	0,012	0,964	127	0,002
Utilidade dos Processos	0,097	127	0,006	0,961	127	0,001
Viabilidade dos Processos	0,141	127	0,000	0,971	127	0,008
Relevância dos Resultados	0,109	127	0,001	0,934	127	0,000
Utilidade dos Resultados	0,136	127	0,000	0,945	127	0,000
Viabilidade dos Resultados	0,118	127	0,000	0,966	127	0,003

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na análise da Tabela 3, verificou-se que os dados não seguem uma distribuição normal, haja vista que nenhum P-valor foi superior a 0,05, podendo-se, assim, afirmar que nenhuma das dimensões segue uma distribuição normal.

## 7.6.2.2.2 Análise de correlação

Para o estudo da relação entre as variáveis, explicitando a forma dessa relação, foi utilizada a Correlação de Spearman. Esse coeficiente é válido para dados não normais ou dados categorizados (escala Likert), que é o caso deste estudo.

A análise de correlação mede a intensidade e a direção da relação entre duas variáveis, indicando como elas variam conjuntamente (MATTAR, 1996; LIRA, 2004).

O coeficiente de Correlação de Spearman é adequado para estudos que apresentam amostras pequenas (LIRA, 2004).

As correlações são consideradas positivas e significantes quando o P-valor for inferior a 0,05. Para esses casos, à medida que aumenta a média obtida em uma dimensão, também aumenta a média obtida na outra. Varia apenas o grau de correlação entre as dimensões, podendo ser – muito fraca (abaixo de 0,2), fraca (0,2 a 0,4), moderada (0,4 a 0,6), forte (0,6 a 0,8), e muito forte (0,8 a 1,00).

As Tabelas 4 a 6 apresentam a correlação entre as dimensões, quanto aos critérios relevância, utilidade e viabilidade.

Tabela 4 – Correlação de Spearman para as dimensões quanto ao critério relevância

Dimensão	Coeficiente de correlação / P-valor	Liderança	Estratégias e Planos	Usuários	Sociedade	Informações e Conhecimento	Pessoas	Recursos	Processos	Resultados
<b>Liderança</b>	Coeficiente de Correlação P-valor	-								
<b>Estratégias e Planos</b>	Coeficiente de correlação P-valor	,629** ,000	-							
<b>Usuários</b>	Coeficiente de correlação P-valor	,473** ,000	,494** ,000	-						
<b>Sociedade</b>	Coeficiente de correlação P-valor	,397** ,000	,402** ,000	,409** ,000	-					
<b>Informações e Conhecimento</b>	Coeficiente de correlação P-valor	,384** ,000	,400** ,000	,507** ,000	,287** ,001	-				
<b>Pessoas</b>	Coeficiente de correlação P-valor	,547** ,000	,595** ,000	,582** ,000	,383** ,000	,557** ,000	-			
<b>Recursos</b>	Coeficiente de correlação P-valor	,487** ,000	,530** ,000	,492** ,000	,395** ,000	,427** ,000	,721** ,000	-		
<b>Processos</b>	Coeficiente de correlação P-valor	,556** ,000	,600** ,000	,479** ,000	,376** ,000	,357** ,000	,628** ,000	,659** ,000	-	
<b>Resultados</b>	Coeficiente de correlação P-valor	,569** ,000	,564** ,000	,413** ,000	,463** ,000	,350** ,000	,569** ,000	,634** ,000	,674** ,000	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na análise da Tabela 4, percebeu-se que as correlações mais significativas (correlações fortes) se verificaram entre as dimensões *recursos* e *pessoas* (0,721), e entre as dimensões *resultados* e *processos* (0,674). As correlações menos significantes (correlações fracas, apesar de significativas, por apresentar P-valor < 0,05) se observaram entre as dimensões

*informações e conhecimento e sociedade* (0,287), e entre as dimensões *resultados e informações e conhecimento* (0,350).

Tabela 5 – Correlação de Spearman para as dimensões quanto ao critério utilidade

Dimensão	Coefficiente de correlação / P-valor	Liderança	Estratégias e Planos	Usuários	Sociedade	Informações e Conhecimento	Pessoas	Recursos	Processos	Resultados
<b>Liderança</b>	Coefficiente de correlação P-valor	-								
<b>Estratégias e Planos</b>	Coefficiente de correlação P-valor	,558** ,000	-							
<b>Usuários</b>	Coefficiente de correlação P-valor	,474** ,000	,430** ,000	-						
<b>Sociedade</b>	Coefficiente de correlação P-valor	,444** ,000	,456** ,000	,410** ,000	-					
<b>Informações e Conhecimento</b>	Coefficiente de correlação P-valor	,332** ,000	,347** ,000	,540** ,000	,318** ,000	-				
<b>Pessoas</b>	Coefficiente de correlação P-valor	,540** ,000	,548** ,000	,581** ,000	,441** ,000	,514** ,000	-			
<b>Recursos</b>	Coefficiente de correlação P-valor	,496** ,000	,525** ,000	,516** ,000	,425** ,000	,463** ,000	,704** ,000	-		
<b>Processos</b>	Coefficiente de correlação P-valor	,622** ,000	,516** ,000	,406** ,000	,452** ,000	,444** ,000	,604** ,000	,690** ,000	-	
<b>Resultados</b>	Coefficiente de correlação P-valor	,584** ,000	,458** ,000	,364** ,000	,495** ,000	,294** ,001	,515** ,000	,645** ,000	,704** ,000	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

No exame da Tabela 5, visualizou-se que as correlações mais significativas (correlações fortes) ocorreram entre as dimensões *recursos e pessoas*, e entre as dimensões *resultados e processos*, ambas com coeficiente 0,704. As correlações menos significantes (correlações fracas, apesar de significativas) se verificaram entre as dimensões *resultados e informações e conhecimento* (0,294), e entre as dimensões *informações e conhecimento e sociedade* (0,318).

Tabela 6 – Correlação de Spearman para as dimensões quanto ao critério viabilidade

Dimensão	Coefficiente de correlação / P-valor	Liderança	Estratégias e Planos	Usuários	Sociedade	Informações e Conhecimento	Pessoas	Recursos	Processos	Resultados
Liderança	Coefficiente de correlação	-								
	P-valor									
Estratégias e Planos	Coefficiente de correlação	,533**	-							
	P-valor	,000								
Usuários	Coefficiente de correlação	,475**	,507**	-						
	P-valor	,000	,000							
Sociedade	Coefficiente de correlação	,523**	,408**	,444**	-					
	P-valor	,000	,000	,000						
Informações e Conhecimento	Coefficiente de correlação	,420**	,440**	,382**	,397**	-				
	P-valor	,000	,000	,000	,000					
Pessoas	Coefficiente de correlação	,410**	,545**	,435**	,341**	,442**	-			
	P-valor	,000	,000	,000	,000	,000				
Recursos	Coefficiente de correlação	,325**	,402**	,374**	,347**	,363**	,582**	-		
	P-valor	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
Processos	Coefficiente de correlação	,468**	,478**	,354**	,404**	,446**	,648**	,669**	-	
	P-valor	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
Resultados	Coefficiente de correlação	,377**	,416**	,235**	,337**	,239**	,571**	,475**	,579**	-
	P-valor	,000	,000	,007	,000	,007	,000	,000	,000	

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com a Tabela 6, as correlações mais significativas (correlações fortes) se deram entre as dimensões *processos* e *recursos* (0,669), e entre as dimensões *processos* e *pessoas* (0,648). As correlações menos significantes (correlações fracas, apesar de significativas) se observaram entre as dimensões *resultados* e *usuários* (0,235), e entre as dimensões *resultados* e *informações e conhecimento* (0,239).

Segundo as Tabelas 4 a 6 de correlação das dimensões, nos três critérios, pode-se observar que todas as correlações entre as dimensões foram positivas e significantes (P-valor < 0,05), ou seja, à medida que aumenta a média obtida em uma dimensão, também aumenta a média obtida na outra. Não houve nenhum caso de dimensões com correlação abaixo de 0,2, em que, de tão fraco, o coeficiente é considerado inexistente.

A Tabela 7 apresenta as correlações entre as dimensões para os três critérios (relevância, utilidade e viabilidade).

Tabela 7 – Correlação de Spearman entre dimensões e critérios

Dimensão	Critérios	Critérios		
		Relevância	Utilidade	Viabilidade
Liderança	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,844	-	-
	Viabilidade	0,643	0,677	-
Estratégias e Planos	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,832	-	-
	Viabilidade	0,571	0,597	-
Usuários	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,834	-	-
	Viabilidade	0,521	0,485	-
Sociedade	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,744	-	-
	Viabilidade	0,566	0,683	-
Informações e Conhecimento	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,714	-	-
	Viabilidade	0,476	0,549	-
Pessoas	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,898	-	-
	Viabilidade	0,502	0,497	-
Recursos	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,821	-	-
	Viabilidade	0,502	0,592	-
Processos	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,842	-	-
	Viabilidade	0,593	0,639	-
Resultados	Relevância	-	-	-
	Utilidade	0,899	-	-
	Viabilidade	0,664	0,734	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

Da mesma forma, a correlação entre os três critérios - relevância, utilidade e viabilidade, apresentaram resultados positivos e significativos ( $P$ -valor  $< 0,05$ ). Ou seja, à medida que aumenta a média obtida em um critério, também aumenta a média obtida no outro. O grau de correlação entre os critérios é maior que aquele obtido na correlação entre as dimensões, não havendo coeficiente considerado fraco, já que os valores obtidos para os critérios variam de moderado (0,4 - 0,6) a muito forte (0,8 - 1,0).

As correlações mais significantes se verificaram entre os critérios *utilidade* e *relevância* para a dimensão resultados (0,899) e do critério *utilidade* e *relevância* para a dimensão *pessoas* (0,898). As menos significantes se observaram entre os critérios *viabilidade* e *relevância* para a dimensão *informações e conhecimento* (0,476), e entre os critérios *utilidade* e *viabilidade* para a dimensão usuários (0,485).

Outro aspecto observado diz respeito ao fato de que os critérios relevância e utilidade apresentaram uma correlação mais forte entre si do que aquela verificada entre esses dois

critérios e o critério viabilidade, corroborado, também, pelo reflexo das médias, que em geral são mais baixas para o critério viabilidade.

#### 7.6.2.2.2.3 Teste das médias

Como as médias das dimensões não seguem uma distribuição normal, foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis para comparação das médias em vez de se utilizar a ANOVA, que é sugerida para dados com distribuição normal.

O teste de Kruskal-Wallis é um teste não paramétrico, sendo como tal, adequado a pesquisas com pequenas amostras, como a do presente estudo (COHEN; MANION; MORRISON, 2011).

O teste de Kruskal-Wallis compara as médias de cada dimensão para os três critérios, testando se essas três médias são estatisticamente iguais ou se alguma delas é diferente. A Tabela 8 apresenta o resultado do teste de Kruskal-Wallis para a comparação de médias dos critérios.

Tabela 8 – Teste de Kruskal-Wallis para comparação de médias dos critérios, por dimensão

<b>Dimensão</b>	<b>Qui-Quadrado</b>	<b>Graus de Liberdade</b>	<b>P-valor</b>
Liderança	15,794	2	0,000
Estratégias e Planos	11,763	2	0,003
Usuários	15,122	2	0,001
Sociedade	8,416	2	0,015
Informações e Conhecimento	5,900	2	0,052
Pessoas	23,300	2	0,000
Recursos	17,460	2	0,000
Processos	9,748	2	0,008
Resultados	12,581	2	0,002

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observando-se a Tabela 8, e considerando-se o P-valor  $< 0,05$ , pode-se afirmar que, com exceção da dimensão *informações e conhecimento*, que apresentou P-valor  $> 0,05$  (0,052), a média de, pelo menos, um critério difere das demais em quase todas as dimensões.

Essa constatação de diferenças significativas entre os critérios pode ser confirmada a partir do teste de médias para comparação, duas a duas, das médias dos critérios (Tabela 9).

Tabela 9 – Ranking médio dos critérios, por dimensão

<b>Dimensão</b>	<b>N</b>	<b>Relevância</b>	<b>N</b>	<b>Utilidade</b>	<b>N</b>	<b>Viabilidade</b>
Liderança	130	212,42	130	210,53	130	163,53
Estratégias e Planos	130	207,87	130	210,61	130	168,02
Usuários	130	209,98	130	211,25	130	165,27
Sociedade	130	211,18	130	201,73	130	173,58
Informações e Conhecimento	130	208,78	130	198,82	129	177,26
Pessoas	129	215,07	129	211,58	129	155,35
Recursos	130	215,41	130	208,93	130	162,16
Processos	130	206,82	130	209,19	130	170,50
Resultados	129	212,89	129	203,01	129	166,10

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 9 apontou como resultado, que as médias das dimensões para o critério de *viabilidade* podem ser consideradas significativamente diferentes, por diferir das demais nas dimensões para os critérios *relevância* e *utilidade*.

As médias obtidas nas dimensões para os critérios *relevância* e *utilidade* são consideradas estatisticamente iguais, à exceção da dimensão *informações e conhecimento*.

As maiores médias foram: para o critério *relevância*, da dimensão *recursos* (215,41); para o critério *utilidade*, da dimensão *pessoas* (211,58); e para o critério *viabilidade*, da dimensão *informações e conhecimento* (177,26). Já as menores médias foram: para o critério *relevância*, da dimensão *processos* (206,82); para o critério *utilidade*, da dimensão *informações e conhecimento* (198,82); e para o critério *viabilidade*, da dimensão *pessoas* (155,35).

O teste de comparação de médias de Kruskal-Wallis vem a corroborar os resultados da correlação, na medida em que os critérios *relevância* e *utilidade* apresentaram correlações mais fortes do que para o critério *viabilidade*, ou seja, à medida que um item é avaliado como relevante, há uma tendência de se dizer que esse item é útil, não sendo esse comportamento tão frequente em relação à *viabilidade*. Existiria uma correlação com o critério *viabilidade*, significativa, porém, de menor intensidade quando comparada com os critérios *relevância* e *utilidade*.

#### 7.6.2.2.4 Análise fatorial

A análise fatorial foi utilizada no intuito de se verificar a possibilidade de agrupamento de variáveis e fatores do questionário (Apêndice 2).

Para tanto, foram considerados os resultados dos testes Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) e Bartlett's Test of Sphericity. Esses testes servem de



parâmetro para verificar se a análise fatorial pode ser realizada (COHEN; MANION; MORRISON, 2011).

O teste KMO examina o ajuste de dados, tendo apresentado resultado 0,703, considerado mediano, ou seja, não é o ideal para realizar a análise fatorial, mas o resultado indica que ela é possível.

O teste de esfericidade de Barlett identifica a existência de correlação entre as variáveis iniciais, tendo exibido índice satisfatório de 0,000 (P-valor < 0,05), indicando a existência de correlação entre as variáveis iniciais, sendo factível realizar-se a análise fatorial.

O resultado da análise fatorial apresenta índice que varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, mais a variável estaria ajustada ao fator por ela sugerido. Abaixo de 0,4, o índice estaria apontando que não há carga suficiente para aquele fator, sendo na aplicação no software, solicitado para eliminar aquelas abaixo de 0,4.

Contudo, ao se aplicar a análise fatorial para as 62 variáveis e seus 25 fatores, a análise fatorial não se mostrou robusta, o que inviabilizou sua aplicação para esta pesquisa, por não haver carga suficiente.

Essa situação poderia ser explicada por três fatores: (1) a necessidade de uma amostra maior, já que não foi possível aplicar o questionário junto a treinandos do Banco B, o que permitiria uma duplicação de seu tamanho para 260 participantes – conforme era previsto na etapa de preparação que antecedeu a aplicação da pesquisa. Tentou-se, ainda, ampliar a amostra no Banco A, mas não foi possível, já que o questionário foi aplicado a todas as turmas de treinandos ofertadas pela organização no período da pesquisa; (2) não foi possível, também, ampliar o período da pesquisa, dada a exiguidade de tempo para se aguardar a oferta de novas capacitações, bem como a proximidade do final do prazo para conclusão da tese – julho de 2013; e (3) a pequena quantidade de variáveis em alguns fatores, que apresentariam apenas uma ou duas variáveis, não sendo devidamente explicados pela análise fatorial, já que não apresentaram a tendência de se agrupar.

#### 7.6.2.2.2.5 Nível de confiabilidade

Para estimar o nível de confiabilidade do instrumento em proposição (Apêndice 2), foi utilizado o coeficiente Alfa de Cronbach.

O índice Alfa de Cronbach estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1. Essa propriedade é conhecida por consistência interna da escala, e assim, o Alfa de Cronbach pode ser

interpretado como coeficiente médio de todas as estimativas de consistência interna que se obtiníveis se fossem feitas as divisões possíveis da escala (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006).

Freitas e Rodrigues (2005) sugerem uma classificação da confiabilidade a partir do cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach de acordo com os limites apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 – Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente Alfa de Cronbach

<b>Confiabilidade</b>	<b>Muito Baixa</b>	<b>Baixa</b>	<b>Moderada</b>	<b>Alta</b>	<b>Muito Alta</b>
<b>Valor de <math>\alpha</math></b>	$\alpha \leq 0,30$	$0,30 < \alpha \leq 0,60$	$0,60 < \alpha \leq 0,75$	$0,75 < \alpha \leq 0,90$	$\alpha > 0,90$

Fonte: Freitas e Rodrigues (2005, p. 4).

De acordo com a Tabela 10, são considerados satisfatórios os questionários que apresentem um coeficiente Alfa de Cronbach com valor superior a 0,60 (FREITAS; RODRIGUES, 2005).

Maroco e Garcia-Marques (2006) corroboram o mesmo entendimento de Freitas e Rodrigues (2005) e ensinam que em pesquisas das áreas das ciências sociais, como no presente caso, é aceitável um coeficiente Alfa de Cronbach 0,60, desde que os resultados alcançados sejam analisados com a devida precaução.

Com o intuito de se verificar a consistência interna do questionário (Apêndice 2) para os três critérios (relevância, utilidade e viabilidade), foi calculado o Alfa de Cronbach, para os três casos (Tabela 11).

Tabela 11 – Medida de confiabilidade do questionário, por critério

<b>Critério</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de variáveis</b>
Relevância	0,946	62
Utilidade	0,940	62
Viabilidade	0,938	62

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com a Tabela 11, o valor obtido para o coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha > 0,90$ ) foi muito alto, com uma preponderância para o critério relevância (0,946).

A Tabela 12 apresenta as medidas de confiabilidade do Alfa de Cronbach do questionário (Apêndice 2) por dimensão.

Tabela 12 – Medidas de confiabilidade do questionário, por dimensão

Dimensão	Critérios	Alfa de Cronbach	N de itens
Liderança	Relevância	0,753	8
	Utilidade	0,767	8
	Viabilidade	0,808	8
Estratégias e Planos	Relevância	0,793	8
	Utilidade	0,794	8
	Viabilidade	0,769	8
Usuários	Relevância	0,685	2
	Utilidade	0,688	2
	Viabilidade	0,632	2
Sociedade	Relevância	0,584	2
	Utilidade	0,499	2
	Viabilidade	0,449	2
Informações e Conhecimento	Relevância	0,639	2
	Utilidade	0,545	2
	Viabilidade	0,690	2
Pessoas	Relevância	0,850	9
	Utilidade	0,843	9
	Viabilidade	0,880	9
Recursos	Relevância	0,850	7
	Utilidade	0,846	7
	Viabilidade	0,794	7
Processos	Relevância	0,830	7
	Utilidade	0,849	7
	Viabilidade	0,782	7
Resultados	Relevância	0,930	17
	Utilidade	0,925	17
	Viabilidade	0,936	17

Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando-se a análise das medidas de confiabilidade para as dimensões (Tabela 12), percebeu-se que seis delas (77,77%) obtiveram resultados satisfatórios ( $\alpha > 0,60$ ), sendo que a dimensão *Resultados* apresentou uma confiabilidade muito alta ( $\alpha > 0,90$ ), enquanto as dimensões *Liderança*, *Estratégias e Planos*, *Pessoas*, *Recursos* e *Processos*, exibiram confiabilidade alta ( $0,75 < \alpha \leq 0,90$ ). A dimensão *Usuários*, apontou uma confiabilidade moderada ( $0,60 < \alpha \leq 0,75$ ).

A dimensão *Informações e Conhecimento*, obteve coeficientes de confiabilidade moderados para os critérios *relevância* ( $\alpha = 0,639$ ) e *viabilidade* ( $\alpha = 0,690$ ), apresentando um indicador de confiabilidade baixo para o critério *utilidade* ( $\alpha = 0,545$ ), porém próximo do parâmetro mínimo de confiabilidade ( $\alpha = 0,60$ ).

A dimensão *Sociedade* apresentou coeficientes de confiabilidade baixos para *relevância* ( $\alpha = 0,584$ ), *utilidade* ( $\alpha = 0,499$ ) e *viabilidade* ( $\alpha = 0,449$ ).

O número de itens (variáveis) considerados podem influir positivamente ou negativamente no cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach (FREITAS; RODRIGUES, 2005).

Tal situação poderia explicar os resultados apresentados para as dimensões *Usuários*, *Sociedade e Informações e Conhecimento* na presente pesquisa, considerando-se a quantidade de fatores que compõem cada uma dessas três dimensões - dois fatores cada.

#### 7.6.2.2.2.6 Análise estatística descritiva do questionário

Neste tópico são descritas as medidas estatísticas descritivas relativas a aplicação do questionário (Apêndice 2) junto aos treinandos do Banco A.

A Tabela 13 apresenta as médias gerais das dimensões, por critério.

Tabela 13 – Média geral das dimensões, por critério

Dimensão	Relevância			Utilidade		Viabilidade		Média Geral	
	N	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Recursos	130	3,45	0,438	3,41	0,481	3,24	0,435	3,37	0,451
Liderança	130	3,42	0,375	3,42	0,372	3,26	0,401	3,37	0,382
Pessoas	130	3,44	0,417	3,43	0,395	3,19	0,478	3,35	0,430
Usuários	130	3,39	0,620	3,40	0,594	3,17	0,598	3,32	0,604
Informações e Conhecimento	130	3,39	0,503	3,34	0,479	3,23	0,531	3,32	0,504
Processos	130	3,29	0,467	3,31	0,458	3,15	0,421	3,25	0,449
Estratégias e Planos	130	3,24	0,437	3,24	0,405	3,11	0,393	3,20	0,411
Resultados	130	3,25	0,505	3,22	0,478	3,06	0,517	3,18	0,500
Sociedade	130	3,23	0,607	3,18	0,593	3,03	0,600	3,14	0,600

Fonte: Elaborada pelo autor.

Analisando-se as médias gerais das dimensões e as suas médias por critério para os treinandos do Banco A (Tabela 13), percebeu-se que todas podem ser consideradas relevantes, úteis e viáveis. As dimensões *recursos* e *liderança* apresentaram as médias mais elevadas, ambas com (3,37), enquanto as dimensões *resultados* (3,18) e *sociedade* (3,14) ficaram com as médias mais baixas.

Ao se detalhar a análise por critério esse padrão permanece - médias relevantes, úteis e viáveis.

Analisando-se as médias gerais das dimensões e as suas médias por gênero dos treinandos do Banco A, perceberam-se os conceitos relevante, útil e viável nos dois gêneros (médias  $\geq 3,00$ ), à exceção da dimensão *resultados* para o gênero masculino que obteve média geral 2,97, porém bem próxima de 3,00.

A Tabela 14 apresenta as médias das dimensões por faixa etária.

Tabela 14 – Médias das dimensões, por faixa etária

Dimensão	Faixa Etária	N	Relevância		Utilidade		Viabilidade		Média Geral	
			Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Liderança	Até 30 anos	35	3,54	0,292	3,49	0,293	3,28	0,405	3,44	0,330
	De 31 a 40 anos	66	3,35	0,385	3,38	0,379	3,21	0,375	3,31	0,380
	De 41 a 50 anos	19	3,37	0,402	3,37	0,423	3,27	0,436	3,34	0,420
	Acima de 50 anos	10	3,64	0,384	3,58	0,446	3,48	0,458	3,56	0,429
Estratégias e Planos	Até 30 anos	35	3,32	0,390	3,29	0,349	3,16	0,403	3,26	0,380
	De 31 a 40 anos	66	3,16	0,456	3,17	0,404	3,05	0,378	3,13	0,413
	De 41 a 50 anos	19	3,32	0,453	3,27	0,463	3,14	0,386	3,24	0,434
	Acima de 50 anos	10	3,29	0,396	3,48	0,420	3,29	0,437	3,35	0,418
Usuários	Até 30 anos	35	3,46	0,475	3,39	0,583	3,29	0,458	3,38	0,505
	De 31 a 40 anos	66	3,35	0,701	3,42	0,579	3,10	0,628	3,29	0,636
	De 41 a 50 anos	19	3,50	0,577	3,50	0,553	3,13	0,742	3,38	0,624
	Acima de 50 anos	10	3,20	0,587	3,20	0,823	3,25	0,540	3,22	0,650
Sociedade	Até 30 anos	35	3,16	0,673	3,26	0,668	2,94	0,745	3,12	0,695
	De 31 a 40 anos	66	3,25	0,563	3,14	0,558	3,05	0,497	3,15	0,540
	De 41 a 50 anos	19	3,13	0,684	3,03	0,634	2,89	0,614	3,02	0,644
	Acima de 50 anos	10	3,50	0,471	3,45	0,369	3,45	0,497	3,47	0,446
Informações e Conhecimento	Até 30 anos	35	3,47	0,581	3,36	0,479	3,22	0,687	3,35	0,582
	De 31 a 40 anos	66	3,29	0,465	3,29	0,465	3,20	0,455	3,26	0,461
	De 41 a 50 anos	19	3,50	0,471	3,39	0,542	3,26	0,510	3,39	0,508
	Acima de 50 anos	10	3,55	0,438	3,50	0,471	3,45	0,438	3,50	0,449
Pessoas	Até 30 anos	35	3,44	0,379	3,44	0,380	3,23	0,466	3,37	0,408
	De 31 a 40 anos	66	3,37	0,416	3,37	0,392	3,14	0,439	3,29	0,416
	De 41 a 50 anos	19	3,60	0,437	3,57	0,391	3,32	0,613	3,50	0,480
	Acima de 50 anos	10	3,53	0,468	3,54	0,437	3,08	0,480	3,39	0,462
Recursos	Até 30 anos	35	3,42	0,361	3,45	0,377	3,37	0,405	3,41	0,381
	De 31 a 40 anos	66	3,41	0,443	3,39	0,440	3,15	0,400	3,32	0,428
	De 41 a 50 anos	19	3,55	0,470	3,52	0,475	3,34	0,559	3,47	0,501
	Acima de 50 anos	10	3,61	0,572	3,26	0,930	3,13	0,407	3,33	0,636
Processos	Até 30 anos	35	3,34	0,435	3,33	0,473	3,22	0,455	3,30	0,454
	De 31 a 40 anos	66	3,21	0,457	3,24	0,441	3,10	0,403	3,19	0,434
	De 41 a 50 anos	19	3,34	0,492	3,35	0,475	3,21	0,386	3,30	0,451
	Acima de 50 anos	10	3,56	0,528	3,56	0,444	3,14	0,495	3,42	0,489
Resultados	Até 30 anos	35	3,27	0,425	3,23	0,436	3,17	0,528	3,23	0,463
	De 31 a 40 anos	66	3,24	0,506	3,21	0,468	3,05	0,458	3,17	0,477
	De 41 a 50 anos	19	3,18	0,581	3,17	0,543	2,91	0,554	3,09	0,560
	Acima de 50 anos	10	3,39	0,644	3,41	0,578	3,05	0,735	3,28	0,652

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com relação às médias gerais das dimensões por faixa etária para os treinandos do Banco A, notou-se a atribuição de conceitos relevante, útil e viável em todas as faixas etárias.

A análise das médias dos critérios por faixa etária reportou, também, de uma forma geral, os conceitos relevante, útil e viável para todas as faixas etárias.

Perceberam-se, ainda, desvios-padrão que apontam para uma dispersão considerável das notas em relação à média, havendo conceitos que variam de *pouco útil a muito útil* para a faixa etária acima de 50 anos nas dimensões *usuários e recursos*.

A Tabela 15 apresenta as médias das dimensões, por tempo de serviço.

Tabela 15 – Médias das dimensões, por tempo de serviço.

Dimensão	Tempo de serviço no banco	N	Relevância		Utilidade		Viabilidade		Média Geral	
			Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
<b>Liderança</b>	Até 10 anos	107	3,42	0,380	3,42	0,370	3,23	0,401	3,36	0,384
	De 11 a 20 anos	7	3,43	0,269	3,48	0,301	3,27	0,542	3,39	0,371
	De 21 a 30 anos	12	3,42	0,351	3,32	0,414	3,42	0,207	3,39	0,324
	Acima de 30 anos	4	3,44	0,582	3,63	0,445	3,47	0,544	3,51	0,523
<b>Estratégias e Planos</b>	Até 10 anos	107	3,22	0,451	3,22	0,395	3,08	0,392	3,18	0,413
	De 11 a 20 anos	7	3,21	0,267	3,16	0,236	3,11	0,244	3,16	0,249
	De 21 a 30 anos	12	3,27	0,369	3,31	0,490	3,27	0,402	3,28	0,420
	Acima de 30 anos	4	3,59	0,425	3,69	0,473	3,41	0,493	3,56	0,464
<b>Usuários</b>	Até 10 anos	107	3,36	0,640	3,38	0,598	3,12	0,606	3,29	0,615
	De 11 a 20 anos	7	3,43	0,535	3,43	0,535	3,21	0,636	3,36	0,568
	De 21 a 30 anos	12	3,50	0,522	3,50	0,640	3,42	0,469	3,47	0,544
	Acima de 30 anos	4	3,75	0,500	3,75	0,500	3,50	0,577	3,67	0,526
<b>Sociedade</b>	Até 10 anos	107	3,25	0,600	3,18	0,592	2,99	0,601	3,14	0,598
	De 11 a 20 anos	7	2,93	0,535	3,00	0,500	3,14	0,556	3,02	0,530
	De 21 a 30 anos	12	3,00	0,640	3,08	0,669	3,17	0,577	3,08	0,629
	Acima de 30 anos	4	3,75	0,500	3,63	0,479	3,63	0,479	3,67	0,486
<b>Informações e Conhecimento</b>	Até 10 anos	107	3,36	0,519	3,29	0,490	3,19	0,541	3,28	0,517
	De 11 a 20 anos	7	3,50	0,408	3,64	0,378	3,36	0,476	3,50	0,421
	De 21 a 30 anos	12	3,54	0,396	3,50	0,369	3,42	0,417	3,49	0,394
	Acima de 30 anos	4	3,63	0,479	3,50	0,408	3,63	0,479	3,58	0,455
<b>Pessoas</b>	Até 10 anos	107	3,40	0,411	3,40	0,383	3,18	0,455	3,33	0,417
	De 11 a 20 anos	7	3,57	0,323	3,59	0,356	3,17	0,611	3,44	0,430
	De 21 a 30 anos	12	3,56	0,483	3,59	0,448	3,14	0,581	3,43	0,504
	Acima de 30 anos	4	3,69	0,475	3,50	0,577	3,64	0,448	3,61	0,500
<b>Recursos</b>	Até 10 anos	107	3,43	0,433	3,38	0,491	3,23	0,430	3,35	0,451
	De 11 a 20 anos	7	3,55	0,324	3,57	0,309	3,22	0,466	3,45	0,366
	De 21 a 30 anos	12	3,50	0,550	3,50	0,470	3,18	0,456	3,39	0,492
	Acima de 30 anos	4	3,61	0,486	3,64	0,474	3,54	0,539	3,60	0,500
<b>Processos</b>	Até 10 anos	107	3,27	0,461	3,27	0,450	3,14	0,425	3,23	0,446
	De 11 a 20 anos	7	3,57	0,387	3,59	0,391	3,37	0,534	3,51	0,437
	De 21 a 30 anos	12	3,29	0,558	3,32	0,510	3,06	0,269	3,22	0,446
	Acima de 30 anos	4	3,46	0,410	3,64	0,474	3,36	0,444	3,49	0,443
<b>Resultados</b>	Até 10 anos	107	3,25	0,479	3,22	0,452	3,11	0,474	3,19	0,468
	De 11 a 20 anos	7	3,31	0,318	3,29	0,300	3,03	0,454	3,21	0,357
	De 21 a 30 anos	12	3,12	0,775	3,14	0,738	2,56	0,667	2,94	0,726
	Acima de 30 anos	4	3,57	0,481	3,56	0,467	3,47	0,416	3,53	0,455

Fonte: Elaborada pelo autor.

Estudando-se as médias gerais das dimensões por faixa de tempo de serviço para os treinandos do Banco A, notou-se a atribuição dos conceitos relevante, útil e viável em todas as faixas.

A análise das médias dos critérios por faixa etária reportou, também, de uma forma geral, os conceitos relevante, útil e viável para todas as faixas etárias.

A Tabela 16 apresenta as médias das dimensões, por tipo de lotação.

Tabela 16 – Médias das dimensões, por tipo de lotação.

Dimensão	Lotação	N	Relevância		Utilidade		Viabilidade		Média Geral	
			Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Liderança	Direção Geral	33	3,41	0,389	3,42	0,361	3,22	0,351	3,35	0,367
	Central	20	3,53	0,312	3,60	0,278	3,32	0,425	3,48	0,338
	Agência	77	3,40	0,383	3,38	0,388	3,26	0,417	3,34	0,396
Estratégias e Planos	Direção Geral	33	3,34	0,369	3,34	0,388	3,14	0,430	3,27	0,396
	Central	20	3,28	0,481	3,32	0,434	3,18	0,402	3,26	0,439
	Agência	77	3,18	0,447	3,18	0,398	3,08	0,374	3,15	0,407
Usuários	Direção Geral	33	3,52	0,476	3,55	0,521	3,18	0,623	3,41	0,540
	Central	20	3,55	0,394	3,48	0,595	3,33	0,494	3,45	0,495
	Agência	77	3,29	0,704	3,32	0,616	3,12	0,612	3,24	0,644
Sociedade	Direção Geral	33	3,18	0,659	3,17	0,645	3,05	0,617	3,13	0,641
	Central	20	3,33	0,520	3,38	0,582	3,15	0,564	3,28	0,555
	Agência	77	3,22	0,610	3,13	0,570	2,99	0,604	3,11	0,595
Informações e Conhecimento	Direção Geral	33	3,39	0,390	3,47	0,394	3,27	0,486	3,38	0,423
	Central	20	3,58	0,568	3,30	0,571	3,20	0,865	3,36	0,668
	Agência	77	3,34	0,522	3,29	0,482	3,22	0,435	3,28	0,480
Pessoas	Direção Geral	33	3,53	0,429	3,54	0,388	3,13	0,556	3,40	0,458
	Central	20	3,52	0,286	3,50	0,359	3,27	0,493	3,43	0,379
	Agência	77	3,38	0,434	3,36	0,399	3,19	0,439	3,31	0,424
Recursos	Direção Geral	33	3,47	0,470	3,54	0,439	3,18	0,455	3,40	0,455
	Central	20	3,62	0,374	3,55	0,390	3,35	0,403	3,51	0,389
	Agência	77	3,39	0,432	3,32	0,503	3,23	0,435	3,32	0,456
Processos	Direção Geral	33	3,35	0,505	3,41	0,471	3,10	0,438	3,29	0,471
	Central	20	3,39	0,421	3,45	0,491	3,29	0,470	3,38	0,461
	Agência	77	3,25	0,460	3,22	0,431	3,14	0,398	3,20	0,430
Resultados	Direção Geral	33	3,24	0,572	3,25	0,544	2,81	0,573	3,10	0,563
	Central	20	3,31	0,494	3,32	0,486	3,18	0,544	3,27	0,508
	Agência	77	3,24	0,484	3,19	0,449	3,14	0,451	3,19	0,461

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificando-se a média geral das dimensões por tipo de lotação, observou-se o conceito relevante, útil e viável para todas as dimensões por tipo de lotação.

Estudando-se as médias dos critérios por tipo de lotação, percebeu-se também, de uma forma geral, os conceitos relevante, de útil e de viável para todos os tipos de lotação.

A Tabela 17 apresenta as médias das dimensões, por grupamento funcional.

Tabela 17 – Médias das dimensões, por grupamento funcional.

Dimensão	Grupamento Funcional	N	Relevância		Utilidade		Viabilidade		Média Geral	
			Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Liderança	Gestor	52	3,36	0,418	3,35	0,397	3,15	0,419	3,29	0,412
	Técnico	35	3,43	0,329	3,40	0,326	3,25	0,365	3,36	0,340
	Assessoria	8	3,52	0,414	3,64	0,381	3,51	0,375	3,55	0,390
	Não comissionado	35	3,50	0,337	3,49	0,357	3,37	0,372	3,45	0,355
Estratégias e Planos	Gestor	52	3,23	0,478	3,23	0,440	3,01	0,430	3,16	0,449
	Técnico	35	3,31	0,374	3,29	0,344	3,17	0,399	3,26	0,373
	Assessoria	8	3,22	0,438	3,38	0,447	3,40	0,259	3,33	0,381
	Não comissionado	35	3,18	0,437	3,18	0,402	3,13	0,309	3,16	0,382
Usuários	Gestor	52	3,19	0,781	3,28	0,682	2,96	0,656	3,14	0,706
	Técnico	35	3,57	0,405	3,54	0,505	3,33	0,514	3,48	0,475
	Assessoria	8	3,44	0,563	3,56	0,563	3,38	0,518	3,46	0,548
	Não comissionado	35	3,49	0,462	3,41	0,521	3,26	0,534	3,39	0,506
Sociedade	Gestor	52	3,21	0,621	3,07	0,560	2,95	0,526	3,08	0,569
	Técnico	35	3,19	0,631	3,33	0,664	3,10	0,592	3,20	0,629
	Assessoria	8	3,00	0,463	3,13	0,518	3,19	0,843	3,10	0,608
	Não comissionado	35	3,34	0,591	3,20	0,571	3,04	0,657	3,20	0,607
Informações e Conhecimento	Gestor	52	3,29	0,508	3,26	0,448	3,18	0,432	3,24	0,463
	Técnico	35	3,44	0,525	3,37	0,459	3,17	0,696	3,33	0,560
	Assessoria	8	3,81	0,372	3,75	0,378	3,56	0,496	3,71	0,415
	Não comissionado	35	3,39	0,455	3,33	0,528	3,29	0,462	3,34	0,482
Pessoas	Gestor	52	3,32	0,482	3,31	0,421	3,07	0,505	3,23	0,469
	Técnico	35	3,51	0,324	3,53	0,328	3,28	0,518	3,44	0,390
	Assessoria	8	3,63	0,366	3,63	0,380	3,17	0,411	3,47	0,386
	Não comissionado	35	3,49	0,380	3,46	0,386	3,27	0,380	3,40	0,382
Recursos	Gestor	52	3,31	0,472	3,32	0,460	3,18	0,481	3,27	0,471
	Técnico	35	3,53	0,407	3,51	0,406	3,31	0,381	3,45	0,398
	Assessoria	8	3,60	0,436	3,58	0,414	3,09	0,418	3,42	0,423
	Não comissionado	35	3,53	0,375	3,41	0,574	3,27	0,419	3,41	0,456
Processos	Gestor	52	3,21	0,503	3,23	0,474	3,09	0,442	3,18	0,473
	Técnico	35	3,27	0,428	3,31	0,449	3,22	0,433	3,27	0,437
	Assessoria	8	3,57	0,545	3,54	0,585	3,18	0,522	3,43	0,551
	Não comissionado	35	3,38	0,405	3,35	0,408	3,17	0,350	3,30	0,388
Resultados	Gestor	52	3,18	0,564	3,15	0,506	2,99	0,537	3,11	0,536
	Técnico	35	3,22	0,530	3,20	0,517	3,00	0,596	3,14	0,548
	Assessoria	8	3,45	0,430	3,41	0,447	2,93	0,345	3,26	0,407
	Não comissionado	35	3,35	0,382	3,32	0,385	3,27	0,379	3,31	0,382

Fonte: Elaborada pelo autor.

A distribuição das médias gerais das dimensões por grupamento funcional dos treinandos do Banco A indicou a atribuição dos conceitos relevante, útil e viável para todas as dimensões, por grupo funcional.

Analisando-se as médias dos critérios por grupamento funcional, notou-se também, de uma forma geral, a atribuição dos conceitos relevante, útil e viável para todos os grupos funcionais.

Detalhando-se ainda mais o estudo, ao se analisar as médias gerais das variáveis, percebeu-se uma concentração de 85,48% (n = 53) para médias  $\geq 3,00$  (Tabela 18).



Tabela 18 – Médias gerais das variáveis

Variável	Média Geral	
	Média	Desvio-Padrão
Avaliação dos líderes	3,45	0,646
Adequação tecnológica da UC	3,40	0,668
Desenvolvimento dos líderes	3,40	0,682
Governança	3,39	0,724
Gestão do desempenho docente	3,39	0,723
Prestação de contas	3,36	0,922
Adequação tecnológica do aprendiz	3,35	0,736
Necessidades dos usuários	3,33	0,731
Mobilização para resultados	3,33	0,655
Canais de comunicação	3,32	0,650
Implantação e monitoração do plano de ação	3,30	0,601
Conhecimento dos produtos e serviços	3,29	0,711
Comunicação das estratégias	3,29	0,626
Gestor enquanto facilitador	3,27	0,872
Aplicação no trabalho	3,26	0,747
Adequação da infraestrutura	3,26	0,851
Adequação do currículo	3,25	0,846
Desenvolvimento integral do aprendiz	3,25	0,744
Satisfação dos colaboradores	3,25	0,978
Gestão da informação	3,25	0,709
Melhoria no desempenho humano	3,25	0,828
Parcerias externas	3,24	0,896
Qualidade dos processos	3,24	0,789
Adequação das formas de aprendizagem	3,24	0,887
Ética e gestão compartilhada	3,24	0,750
Satisfação dos aprendizes	3,23	0,865
Adequação da estrutura organizacional	3,22	0,842
Quantidade e qualidade dos colaboradores	3,21	0,898
Satisfação dos usuários	3,21	0,852
Qualificação dos docentes	3,21	1,031
Rendimento da aprendizagem	3,21	0,767
Adequação das competências	3,21	0,814
Gestão do desempenho humano	3,20	0,840
Adequação dos papéis e normas	3,19	0,845
Desempenho das áreas da organização	3,17	0,763
Mapeamento de riscos	3,16	0,911
Alinhamento das soluções educacionais	3,15	0,740
Adequação orçamentária	3,15	0,962
Nível de criticidade do aprendiz	3,15	0,898
Adequação e transmissão identidade da UC	3,14	0,818
Inserção dos ambientes interno e externo	3,13	0,787
Envolvimento dos diversos atores	3,13	0,845
Gestão orçamentária	3,13	0,885
Quantidade e qualidade docentes	3,10	1,149
Inovação de produtos e serviços	3,10	0,911
Inserção do desenvolvimento sustentável	3,08	0,837
Participação nos negócios	3,08	0,874
Satisfação dos docentes	3,07	1,019
Transmissão da cultura organizacional	3,06	0,673
Identificação dos processos	3,05	0,948
Retenção de pessoas	3,02	0,971

Continua

Continuação

Variável	Média Geral	
	Média	Desvio-Padrão
Responsabilidade socioambiental	3,00	0,799
Orgulho de pertencer à organização	3,00	0,945
Inserção de políticas públicas	2,97	0,780
Melhoria nos resultados financeiros	2,95	1,061
Participação no mercado	2,95	1,042
Melhoria nas ações socioambientais	2,94	0,905
Imagem institucional	2,94	1,053
Participação de colegiados	2,94	1,078
Personalização soluções educacionais	2,88	0,958
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	2,75	1,139
Produto Interno Bruto (PIB)	2,60	1,135

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na análise da Tabela 18, observou-se que nove variáveis assinalaram com médias abaixo de 3,00 (inserção de políticas públicas, melhoria nos resultados financeiros, participação no mercado, melhoria nas ações socioambientais, imagem institucional, participação de colegiados, personalização das soluções educacionais, Índice de Desenvolvimento Humano e Produto Interno Bruto), sendo que IDH e PIB registraram as médias mais baixas (2,75 e 2,60), porém superiores a 2,50.

Contudo, visualizou-se, também, desvio-padrão que apontou para uma dispersão considerável das notas em relação às médias das variáveis (Tabela 18).

Ao se examinar as médias gerais com notas superiores ou iguais a 3,00, notou-se que: o critério relevância contou com 90,32% (n = 56), seguido do critério utilidade com 87,10% (n = 54). Enquanto isso, o critério viabilidade figurou com 67,74% (n = 42). Todavia, todas as variáveis para os três critérios apresentam médias superiores a 2,50, ou seja, são relevantes, úteis e viáveis ao considerar-se o critério de arredondamento, por estarem mais próximas de 3,00 (relevantes, úteis e viáveis) do que de 2,00 (pouco relevantes, pouco úteis e pouco viáveis).

Estudando-se as médias gerais das variáveis dos treinandos do Banco A, distribuídas por gênero, com notas superiores ou iguais a 3,00, percebeu-se uma concentração entre 83,87% e 91,94% (n = 52 a 57) para os critérios relevância e utilidade nos dois gêneros, enquanto o critério viabilidade variou de 59,68% para o gênero masculino (n = 37), a 61,29% para o gênero feminino (n = 38).

No que tange às médias gerais das variáveis por faixa etária dos treinandos do Banco A, com notas superiores ou iguais a 3,00, observou-se uma concentração entre 85,48% e 93,55% (n = 53 a 58) para os critérios relevância e utilidade, enquanto o critério de

viabilidade contou com 51,61% (n = 32).

Verificando-se as médias gerais das variáveis por faixa de tempo de serviço para os treinandos do Banco A, com notas superiores ou iguais a 3,00, registrou-se uma concentração entre 82,26% e 90,32% (n = 51 a 56) para os critérios relevância e utilidade em todas as faixas de tempo de serviço, enquanto o critério viabilidade variou entre 58,06% e 83,87% (n = 36 a 52).

Analisando-se as médias gerais das variáveis por tipo de lotação, com notas superiores ou iguais a 3,00, observou-se uma variação entre 91,94% e 98,39% (n = 57 a 61) para os critérios relevância e utilidade, enquanto o critério viabilidade variou de 72,58% para os funcionários lotados em direção geral (n = 45) a 95,16% para os lotados em agências (n = 59).

A distribuição das médias gerais das variáveis por grupo funcional para os treinandos do Banco A, para os critérios relevância e utilidade, variaram entre 75,80% e 98,39% (n = 47 a 61) em todos os grupamentos funcionais, enquanto no critério viabilidade a proporção ficou entre 48,39% (n = 30) para o grupo de técnicos a 83,87% (n = 52) para o grupamento de não comissionados.

### 7.6.3 *Discussão dos resultados*

A partir do conjunto de resultados obtidos foi possível validar o pressuposto *de que os bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, que possuem universidade corporativa, não dispõem de processo de autoavaliação institucional de seus sistemas de educação corporativa. Apresentam apenas avaliação de programas – avaliação de reação, avaliação de aprendizagem, e, para alguns casos, a avaliação do comportamento no trabalho e a avaliação de resultados* junto aos participantes do grupo de pré-teste, dos dois gestores dos sistemas de educação corporativa entrevistados, dos quatro grupos focais dos dois bancos pesquisados, bem como a partir da análise documental, referendando a relevância da proposição do presente modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Dessa forma, os resultados aqui apresentados possibilitam elaborar um conjunto de evidências sobre a situação dos sistemas de educação corporativa nos bancos de desenvolvimento brasileiros estudados, a partir de diagnóstico situacional, identificando as principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias à proposição de modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação, ajudando a clarificar as questões-problema e os objetivos deste estudo.

Os resultados das entrevistas com os gestores dos sistemas de educação corporativa dos bancos analisados ( $n = 2$ ), bem como a análise documental demonstraram, de uma forma geral, que as dimensões, fatores e variáveis analisados seriam suficientes para se traçar um diagnóstico dos mesmos, e que aquelas unidades apresentam boas práticas para a maioria dos itens analisados, conforme detalhamento descrito no tópico 7.6.2.1.3.

Os resultados da técnica de grupo focal ensejou, também, conhecer a visão dos participantes dos grupos sobre questões e conteúdos relacionados às categorias educação de adultos, desenvolvimento sustentável e autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa.

Em relação ao tema autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa, os grupos creem que o modelo deveria abranger, dentro de uma abordagem epistemológica, as perspectivas de controle (mercado) e emancipatório (social). Contudo, a partir dos depoimentos, foi possível identificar elementos que apontaram para uma prevalência de características de mercado, inferindo-se que o direcionamento estratégico da organização seria um dos fatores preponderantes para tanto.

O tema educação de adultos apontou para a predominância de práticas educacionais dos modelos do educando enquanto objeto e enquanto sujeito (LESNE, 1977), e que trariam uma aproximação com os modelos de homem operacional e de homem reativo de Ramos, G., (1984).

Essas características, aliadas à utilização de modelos por competência e de abordagens pragmáticas, com orientação para o mercado, não se coadunariam com os pressupostos de autonomia, desenvolvimento integral e de criticidade do educando, previstos nos modelos de atuação e modelos pedagógicos do SEC, distanciando-se da concepção de homem parentético, que suplante o modelo de homem operacional e reativo (RAMOS, G., 1984; SILVA, T., 1999; RAMOS, N., 2002).

O tema desenvolvimento sustentável consta de documentos e da identidade dos sistemas de educação corporativa, com escolas direcionadas para o tema, bem como da identidade e planejamento estratégico das organizações. Contudo, não exerce papel de destaque em nenhuma das duas instituições, sendo a escola com menor nível de valores investidos e de menor número de ofertas dentre as escolas.

Notou-se, também, em relação a esse tema, a partir dos depoimentos dos participantes dos grupos focais, que parte deles entendiam esse conceito como crescimento econômico. Para eles, a disponibilização e aplicação do crédito levaria ao desenvolvimento. O crescimento seria condição necessária para o desenvolvimento sustentável, mas não

suficiente. Envolveria o aumento da qualidade de vida, traduzida no bem-estar da sociedade atual e futura (SOUZA, N., 1993; FURTADO, 2000b, 2009).

Contudo, cabe destacar que os SEC estudados estão ainda em processo de adaptação à sua nova forma de atuação, sendo percebido o esforço e o desejo dos profissionais que fazem a educação corporativa dos bancos analisados de ver os pressupostos de autonomia, desenvolvimento integral e criticidade implementados de uma forma mais efetiva em suas práticas educacionais.

Na aplicação do questionário (Apêndice 2) com os quatro grupos focais, os participantes afirmaram que o instrumento (dimensões, fatores e variáveis), considerando os ajustes sugeridos, contempla todos os aspectos necessários à autoavaliação institucional dos sistemas de educação corporativa analisados. Contudo, ponderaram da possibilidade de segregar o questionário para públicos distintos, a depender da realidade de cada organização e do conhecimento dos avaliadores sobre os fatores e variáveis a serem avaliados.

Os resultados da aplicação do questionário com os quatro grupos focais (n = 26) demonstraram que as médias gerais das dimensões foram relevantes, úteis e viáveis, com as médias mais altas para as dimensões recursos (3,63) e usuários (3,61), em uma escala até 4, e as médias mais baixas para as dimensões sociedade (3,40) e resultados (3,33).

Detalhando-se a análise por banco, os resultados das médias gerais das dimensões permanecem o mesmo - relevante, útil e viável. As médias mais altas do Banco A são registradas para as dimensões recursos (3,63) e pessoas (3,61) enquanto as mais baixas são consignadas para as dimensões estratégias e planos (3,38) e sociedade (3,30). No Banco B, as médias mais altas foram para as dimensões recursos (3,66) e usuários (3,63), enquanto as mais baixas foram para as dimensões informações e conhecimento (3,43) e resultados (3,27).

Verificando-se a análise das médias gerais por critério, esse padrão continua.

Analisando-se as médias gerais das 62 variáveis, notou-se uma proporção de 95,16% (n = 59) para médias  $\geq 3,00$ . As variáveis *alinhamento das soluções educacionais* (3,75) e *adequação tecnológica da UC* (3,73) exibiram médias mais elevadas, enquanto as variáveis *participação de colegiados* (2,97), *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)* (2,79) e *Produto Interno Bruto (PIB)* (2,67) assinalaram as médias mais baixas.

Ao se particularizar a análise das 62 variáveis por critério, com notas superiores ou iguais a 3,00, percebe-se uma concentração de 98,38% para o critério *relevância* (n = 61), 96,77% (n = 60), para o critério *utilidade*, enquanto o critério *viabilidade* registrou uma proporção de 85,48% (n = 53).

Os resultados das médias gerais das dimensões, critérios e variáveis, apresentados pela

avaliação dos quatro grupos focais dos dois bancos exibiram médias maiores para essas três situações na comparação com a avaliação realizada pelos treinandos do Banco A.

Neste tópico, procurou-se, ainda, triangular as evidências recolhidas no segmento qualitativo (entrevista, análise de documentos e grupo focal), fazendo-se o registro das situações em que houve discordâncias entre os depoimentos coletados via técnicas de entrevista, grupo focal e análise documental, bem como por meio da observação pelo pesquisador para as variáveis analisadas.

Para tanto, utilizou-se a mesma lógica que acompanhou a análise dos resultados para cada um dos instrumentos, ou seja, as nove dimensões: liderança, estratégias e planos, usuários, sociedade, informações e conhecimento, pessoas, recursos, processos e resultados.

No cruzamento dos resultados dos instrumentos para a dimensão liderança percebeu-se que no SEC do Banco A os resultados para as variáveis mapeamento dos processos e avaliação dos líderes estão alinhados, não se verificando semelhante situação no Banco B.

A participação em comitês não foi identificada nos documentos manuseados para os dois bancos, apesar de ser citada pelos gestores nas entrevistas.

Para a dimensão estratégias e planos, percebeu-se que no SEC do Banco A os resultados para formulação e implantação das estratégias - análise dos ambientes interno e externo e implantação e monitoração do plano de ação estão alinhados entre as diversas visões e registros, não se observando semelhante situação no Banco B.

O desenvolvimento sustentável foi entendido como prioritário pelos gestores entrevistados, manteve uma posição dividida nos grupos focais e na análise documental consta como a escola com menor investimento e o menor número de oportunidades de capacitação para 2013 no SEC do Banco A. Enquanto isso, nos documentos disponibilizados pelo Banco B não são identificadas ações e valores relacionados à variável desenvolvimento sustentável.

Os SECs dos dois bancos não envolveram os diversos atores na formulação de suas estratégias, já que o SEC do Banco B não dispõe de planejamento formal, segue as orientações do planejamento da organização e demandas das áreas internas e, conseqüentemente, não apresenta plano de ação sistematizado - desdobramento do planejamento.

Na dimensão usuários, notou-se que nos dois bancos não foram identificadas as informações da variável conhecimento dos produtos e serviços.

A dimensão sociedade apontou que a temática responsabilidade socioambiental é planejada e desenvolvida por outras unidades nos dois bancos, atuando os SECs enquanto

parceiros na execução dos eventos de capacitação.

Não se registraram discordâncias entre as posições nos instrumentos na dimensão informações e conhecimento.

Para a dimensão pessoas, percebeu-se que a gestora do SEC do Banco B, apontou para a necessidade de melhoria na qualificação dos seus colaboradores.

A avaliação do desempenho humano só ocorre no Banco A.

A satisfação dos empregados só é mensurada no Banco B.

Não foi possível identificar informações sobre a variável desenvolvimento integral do aprendiz nos documentos relativos ao Banco A, apesar de, na entrevista e nos grupos focais, haver depoimentos confirmando essa prática no seu SEC.

Na dimensão recursos, notou-se que o SEC do Banco A apresenta adequação tecnológica tanto para sua unidade quanto para o aprendiz, bem como que seus gestores atuam como facilitadores, não se verificando semelhante situação no Banco B.

As informações acerca das variáveis adequação dos papéis e normas e adequação da infraestrutura não foram identificadas nos documentos relativos aos dois Bancos, apesar de os entrevistados haverem apontado a adequação das mesmas.

Na análise da dimensão processos, visualizou-se que no SEC do Banco A os processos de trabalho são mapeados, com identificação de pontos de controle, não se verificando semelhante situação no Banco B.

Não foi possível identificar informações sobre a personalização das soluções educacionais nos documentos do Banco B, apesar de na entrevista e nos grupos focais haver depoimentos confirmando essa prática no seu SEC.

Para a dimensão resultados foi possível verificar que a satisfação dos aprendizes, o rendimento da aprendizagem e a aplicação no trabalho são avaliados a partir do modelo de avaliação de programas de Kirkpatrick, no Banco A, e com base no de Hamblin, no Banco B.

As demais variáveis de resultados não são mensuradas pelos SEC nos dois bancos, havendo objetivos estratégicos que podem ser associados a todas as variáveis dessa dimensão nesses bancos.

Não foi possível identificar informações relacionadas à imagem institucional no Banco B.

Em relação aos resultados da aplicação do questionário com os treinandos do Banco A (n = 130), foi possível perceber que as dimensões, fatores e variáveis, de uma forma geral, mostraram-se adequados aos processos das unidades de educação corporativa, tendo o instrumento utilizado (Apêndice 2) alcançado um nível de confiabilidade (coeficiente Alfa de

Cronbach) muito alto ( $\alpha > 0,90$ ) para os critérios considerados na avaliação do questionário (relevância 0,946, utilidade 0,940 e viabilidade 0,938), o que demonstra o seu elevado nível de consistência interna.

A análise de correlação (correlação de Spearman) das nove dimensões (liderança, estratégias e planos, usuários, sociedade, informações e conhecimento, pessoas, recursos, processos e resultados), nos três critérios (relevância, utilidade e viabilidade) apontou para correlações positivas e significantes (P-valor  $< 0,05$ ), variando entre correlações fracas, mas significantes, a correlações fortes (0,235 a 0,721), não havendo casos de correlação muito fraca.

Seguindo o mesmo comportamento, a correlação entre os critérios - relevância, utilidade e viabilidade, para as dimensões, visualizaram-se resultados positivos e significantes (P-valor  $< 0,05$ ), com grau de correlação maior do que aquele obtido na correlação entre as dimensões - moderado a muito forte (0,476 a 0,899).

O teste de comparação de médias (Kruskal-Wallis) veio a ratificar os resultados da análise de correlação, corroborando que os critérios relevância e utilidade apresentaram as médias mais altas (correlações mais forte) do que o critério viabilidade.

As medidas estatísticas descritivas também apontaram para resultados satisfatórios para as médias gerais das dimensões, apresentando-se como relevantes, úteis e viáveis, com as médias mais altas para as dimensões liderança e recursos (3,37 para ambas, em uma escala até 4), e as mais baixas para as dimensões resultados (3,18) e sociedade (3,14).

Analisando-se as médias gerais das 62 variáveis, notou-se um percentual de 85,48% ( $n = 53$ ) para médias  $\geq 3,00$ . Das 9 médias abaixo de 3,00 (inserção de políticas públicas, melhoria nos resultados financeiros, participação no mercado, melhoria nas ações socioambientais, imagem institucional, participação de colegiados, personalização das soluções educacionais, Índice de Desenvolvimento Humano e Produto Interno Bruto), as duas últimas, registraram as médias mais baixas (2,75 e 2,60), porém superiores a 2,50, apresentando-se, assim, relevantes, úteis e viáveis, ao considerar-se o critério de arrendamento.

Seis dessas variáveis são relacionadas à dimensão resultados (melhoria nos resultados financeiros, participação no mercado, melhoria nas ações socioambientais, imagem institucional, Índice de Desenvolvimento Humano e Produto Interno Bruto).

Concorda-se com Ligteringen (2012), quando coloca que o que não é medido, não representa realidade concreta aos nossos olhos. Esse obstáculo relacionado à dificuldade de mensuração e avaliação da dimensão resultados poderia estar ligado à falta de concretude,



intrínseca a essas variáveis, e, como tal, os impedimentos em traduzi-las em políticas e instrumentos de gestão, mesmo que na condição do nível de percepção.

Como resultado, boa parte dos responsáveis pela definição das políticas e instrumentos de gestão teriam dificuldade de traduzir essas questões em estratégias, fato esse confirmado por pesquisas de educação corporativa, em que apenas 6% dos respondentes avaliam resultados relacionados à educação corporativa (MARINELLI, 2007; ABTD, 2012; LIGTERINGEN, 2012).

### **7.7 Síntese crítica**

No desenvolvimento do presente estudo partiu-se da possibilidade de congruência entre os modelos expostos, a partir das convicções epistemológicas e teóricas do pesquisador, bem como considerando-se que o objeto de estudo envolveu instituições que apresentariam a peculiaridade de possuir uma dupla função – econômico-financeira e socioambiental, unindo características sociais com as de mercado, que de princípio poderiam parecer antagônicas, mas que se mostraram complementares.

Assim, procurou-se conhecer a situação dos sistemas de educação corporativa nos bancos de desenvolvimento brasileiros estudados, a partir de diagnóstico situacional, e identificar as principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias à proposição de modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação.

Para tanto, foram identificados três bancos de desenvolvimento brasileiros que satisfaziam aos critérios para a definição da amostra, descritos neste estudo, com intenção de aplicar a pesquisa em dois deles.

Contudo, malgrado o desejo do pesquisador, o planejamento inicial enfrentou alguns obstáculos, aportando alguns limites a extrapolação dos resultados, no que tange aos resultados quantitativos da pesquisa, já que ela foi aplicada em apenas uma organização. Tal fato leva a sugerir prudência nas conclusões apontadas no estudo.

Apesar de os dois bancos de desenvolvimento respondentes apresentarem representatividade em seus setores, as respostas obtidas e as conclusões alcançadas são específicas para a amostra pesquisada, em função de não se tratar de uma amostra probabilística, não cabendo, portanto, generalizações sobre a pesquisa.

As citações, observações, análises e conclusões relacionadas a quaisquer referências aos bancos participantes contidas nesse estudo acadêmico, e suas eventuais implicações, são de inteira responsabilidade do autor, e não, necessariamente, representam o pensamento ou a

concordância dos bancos, nem de seus administradores.

Todavia, os resultados aqui apresentados possibilitam elaborar um conjunto de evidências sobre as principais características dos sistemas de educação corporativa dos bancos pesquisados, bem como das dimensões, fatores e variáveis necessários à elaboração de modelo de autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

O processo de conscientização para o desenvolvimento sustentável requer novos modelos mentais, novos comportamentos e escolhas, exigindo um empenho adicional para equilibrar e integrar as dimensões econômica, social e ambiental - grande desafio dos bancos de desenvolvimento.

Nesse sentido, o sistema de educação corporativa se apresenta como um grande parceiro, na medida em que pode ser o indutor desse processo, por meio da aplicação de práticas educacionais que incentivem a autonomia, o desenvolvimento integral do educando e a sua consciência crítica, expressa em suas políticas educacionais, em seus modelos de atuação, em suas grades curriculares (portfólios de soluções educacionais), na formação dos instrutores, na conscientização de suas lideranças, fomentando condições para que os participantes do processo de ensino-aprendizagem se desenvolvam e possam atuar na sociedade conciliando as visões econômico-financeira e socioambiental.

A autoavaliação institucional, enquanto instrumento planejado e sistemático de coleta de informações relevantes, auxilia no discernimento do valor ou mérito do sistema de educação corporativa, facilitando o diagnóstico pertinente, com vistas a sua melhoria.

Essas convicções permearam o desenvolvimento desta tese, que apresentou como objetivo o estudo dos sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros e a identificação das principais características (dimensões, fatores e variáveis) necessárias à proposição de modelo de autoavaliação institucional para sistemas de educação.

Para tanto, valeu-se da metodologia quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), expressa nos polos epistemológico, teórico, morfológico e técnico, detalhados ao longo desse estudo.

Para a seleção das categorias *educação*, *desenvolvimento* e *avaliação institucional*, procurou-se verificar a articulação de cada uma delas com o objeto do estudo, a sua problemática, os seus pressupostos e os seus objetivos, nas perspectivas dos polos epistemológico, teórico e morfológico.

Conjugadas com os modelos de avaliação de Rabelo, as modalidades avaliativas de Gronlund e Luckesi, o Modelo CIPP, de Stufflebeam, e as etapas do processo avaliativo de Lima, apresentados ao longo deste estudo, essas suposições serviram de base para a concepção do modelo de autoavaliação para sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

No modelo proposto, procurou-se, também, conciliar as perspectivas humanista e

construtivista, com seus focos no aprendiz, na autorrealização, com a abordagem crítica, que se norteia pelos resultados da aprendizagem, notadamente com a mudança social, e com uma vida melhor, a partir da autocrítica e da consciência reflexiva dos atores envolvidos no processo de educação corporativa.

Na concepção do modelo, valeu-se de uma perspectiva multirreferencial, que incorporou as dimensões econômica, sociopolítica, ambiental e de gestão, dialeticamente articuladas, tendo como pano de fundo o desenvolvimento sustentável, sendo elencadas nove dimensões, compostas de 25 fatores e 62 variáveis. Trata-se de um modelo em construção, apresentando-se como um primeiro esboço, sujeito, portanto, a melhorias.

Esse modelo serviu de insumo para a composição dos instrumentos de pesquisa, sendo analisados em pré-teste e utilizados na pesquisa de campo.

No contexto da prova, a atividade de investigação apresentou como objetivo principal a comprovação da pressuposição de que não há processos de autoavaliação institucional para sistemas de educação corporativa, aplicados de forma intencional e sistemática, em bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional que possuem universidade corporativa, o que justificaria a verificação de um diagnóstico das práticas, das dimensões e fatores de educação corporativa nessas instituições e a proposição de modelo de autoavaliação institucional, pressuposto esse validado pelo conjunto de participantes da pesquisa, bem como pela análise documental junto às suas instituições estudadas.

A partir do diagnóstico, procedido com base em entrevista e análise documental, percebeu-se que os sistemas de educação corporativa nos bancos analisados adotam, de uma forma geral, boas práticas para a maioria dos itens analisados – 11 dimensões, 25 fatores e 62 variáveis, detalhados ao longo do estudo, possibilitando, a partir dele identificar as principais dimensões, fatores e variáveis de educação corporativa nessas instituições e a proposição de modelo de autoavaliação institucional para os sistemas de educação corporativa.

A técnica com os grupos focais possibilitou conhecer o entendimento dos participantes sobre questões e pressuposições acerca das categorias educação de adultos, desenvolvimento sustentável e autoavaliação institucional de sistemas de educação corporativa, trazendo elementos que, em triangulação com as técnicas de entrevista e análise documental possibilitaram vislumbrar as semelhanças e contradições dos depoimentos e informações levantadas neste estudo, já descritos.

A aplicação de questionário com grupos focais dos dois bancos apresentou a média geral das dimensões como relevantes, úteis e viáveis. O mesmo resultado foi apontado pelos treinandos do Banco A.

A aplicação do questionário com treinandos do Banco A demonstrou alto nível de confiabilidade (Alfa de Cronbach) do instrumento ( $\alpha > 0,90$ ), apontando para um alto nível de consistência interna do questionário.

Apesar dos resultados satisfatórios, e considerando-se que o advento dos sistemas de educação corporativa (universidades corporativas) é bem recente, percebeu-se que os SECs estudados ainda se encontram em processo de mudança para essa nova concepção, a qual demanda, além de muito esforço e tempo, o patrocínio da direção das organizações, apontado como fator positivo pelas duas instituições.

Ao longo deste estudo, foram identificados alguns obstáculos, os quais foram colocados dentro de uma perspectiva inclusiva, procurando-se gerar um espaço de reflexão e tomada de consciência sobre eles, na perspectiva de contribuir para a melhoria da educação nas organizações.

Como diria Bachelard (1996), este estudo está em construção, em movimento e em criação contínua – a caminhada continua...

Antes de concluir, faz-se importante registrar que este estudo aportou contribuições para o autor, para a academia, para a sociedade e para as organizações, a partir: (1) da aquisição de novos conhecimentos acerca da avaliação da educação corporativa em bancos de desenvolvimento, (2) da compactação do conhecimento existente, (3) da comparação de informações oriundas de fontes diversas, (4) da ambiência gerada para a reflexão sobre o tema na academia e nas organizações pesquisadas, (5) do suporte a estudos acadêmicos e (6) do direcionamento de pesquisas para novos estudos.

Apesar desses avanços, percebe-se que há poucos estudos relacionados a essa temática, o que implica em muito espaço para novos estudos.

Dentre os pontos que podem ser mais bem explorados, a partir de novas pesquisas, sugere-se: (1) aplicação da pesquisa em outros segmentos de empresas, verificando o comportamento do modelo; (2) aplicação do modelo em amostra maior, possibilitando o uso da análise fatorial, verificando-se a viabilidade de agrupamento de variáveis (3) parametrização de critérios para a ponderação entre dimensões, fatores e variáveis do modelo; (4) aprofundamento dos estudos relativos à dimensão resultados; e (5) estudo das congruências e contradições entre os fundamentos epistemológicos, teóricos e morfológicos dos modelos de educação corporativa.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABDE. **Associação Brasileira de Bancos de Desenvolvimento, 2013**. Disponível em: <<http://www.abde.org.br>>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- ABTD. Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. **Pesquisa o retrato do treinamento no Brasil 2013**. T & D Inteligência Corporativa. Ed. 176 / 2012. ABTD, 2012.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGHION, B. A. Development banking, **Journal of Development Economics**, v. 58, p. 83-100, 1999. Disponível em: <<http://www.ucl.ac.uk/economics/people/academic/armendariz/ba/develop.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011.
- AGROAMBIENTAL MATO GROSSO DISCUSSION BLOG [Internet]. Mato Grosso: Sérgio Soares Leal. Jul. 2009. Disponível em: <[http://agroambientalmto.blogspot.com.br/2009/07/sasp-sistema-agrosilvopastoril\\_03.html](http://agroambientalmto.blogspot.com.br/2009/07/sasp-sistema-agrosilvopastoril_03.html)>. Acesso em: 7 jul. 2012.
- ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. Organizational identity. In: CUMMINGS, L. L.; STAW, B. M. (Ed.). **Research in organizational behavior**. Greenwich, CT, EUA: JAI, 1985.
- ALBUQUERQUE, L. G. A gestão estratégica de pessoas. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.
- ALCAS, R. C. **La banca de desarrollo en América Latina y el Caribe**. Proyecto Cepal/BID el reto de acelerar el crecimiento en América Latina y el Caribe. Santiago do Chile: Cepal, 2005. Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/23464/lcl2330e.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013.
- ALCOFORADO, J. L. M. **Competências, cidadania e profissionalidade**: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos. 2008. 459 f. Tese (Doutorado em Educação Permanente e Formação de Adultos) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2008.
- ALIDE. Asociación Latinoamericana de Instituciones Financieras para el Desarrollo. Informe: **situación y perspectivas de la banca de desarrollo latinoamericana**. 2010. Disponível em: <[http://www.alide.org.pe/Download/seminarios/2010-06\\_BID/Info\\_Coyuntura\\_2010b.pdf](http://www.alide.org.pe/Download/seminarios/2010-06_BID/Info_Coyuntura_2010b.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2013.
- ALLEN, M. **The corporate university**. Handbook, Nova York: Amacon, 2002.
- ALMEIDA, A. L. C. Reputação corporativa e sustentabilidade: os caminhos para a

organização do futuro. *In*: ALMEIDA, F. **Desenvolvimento sustentável. 2012-2050: visão, rumos e contradições**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ALMEIDA, E.; MARQUES, M. R. G. F.; ABREU, P. R. Educação de lideranças para a sustentabilidade. *In*: ALMEIDA, F. **Desenvolvimento sustentável. 2012-2050: visão, rumos e contradições**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

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

ÁLVARES, L. M. A. R. (Org.). **Cooperação franco-brasileira em educação corporativa: 2ª parte. Avanços no Brasil sob a perspectiva do setor público**. Relatório final. Mar. 2010. Disponível em: <<http://www.alvarestech.com/lillian/Publicacoes/RelatorioEC.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2011.

ALVES, L. E. S. Governança e cidadania empresarial. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 4, p. 78-86, out./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n4/v41n4a09.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais. *In*: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. v. 1. São Paulo: Atlas, 1999.

AMARAL FILHO, J.; VALENTE JÚNIOR, A. S. Desenvolvimento local em um ambiente de globalização. *In*: Caminhos do Desenvolvimento Local. **Apresentação do curso e orientações gerais**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2007.

ANDERSON, L. W. Likert Scales. *In*: WALBERG, H. J.; HAERTEL, G. D. **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. Oxford, England: Pergamon Press, 1990.

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, V. L.; CINTRA, M. A. M. **O papel dos bancos públicos federais na economia brasileira**. Texto para discussão 1604. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1604.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1604.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2011.

\_\_\_\_\_. *et al.* **O estado atual das instituições financeiras públicas para o desenvolvimento na América Latina: uma análise exploratória.** Rio de Janeiro: Ipea, 2011. (Texto para discussão 1616). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1616.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1616.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2013.

ARAÚJO E SOUZA, F. A. **Avaliação e planejamento para o desenvolvimento institucional de universidades.** 2010. 636 f. Tese (Doutorado em Avaliação Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ARDOÍNO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARGYRIS, C. **Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change.** 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Theory in practice: increasing professional effectiveness.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974.

BACEN. Banco Central do Brasil. **Banco múltiplo.** Glossário [Internet]. [2012?]. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/glossario.asp?Definicao=290&idioma=P&idpai=GLOSSARIO>>. Acesso em: 8 jul. 2012.

BACHELARD, G. **A epistemologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1971.

\_\_\_\_\_. **O racionalismo aplicado.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

\_\_\_\_\_. **A filosofia do não.** Lisboa: Presença, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **O novo espírito científico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial.** Washington: Banco Mundial, 1995.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de 2011: ano em perspectiva.** Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2011/Resources/8070616-1315497380273/WBAR11\\_YearInReview\\_Portuguese.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2011/Resources/8070616-1315497380273/WBAR11_YearInReview_Portuguese.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **World development indicators.** 2012. Disponível em: <<http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação.** Petrópolis: Vozes, 2004.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BARNETT, R. **Realizing the university**: in an age of super complexity. Society for Research into Higher Education. 1. ed. London: Open University Press, 1999.

BARNEY, J. B.; WRIGHT, M.; KETCHEN, D. J. The resource-based view of the firm: ten years after 1991. **Journal of Management**, n. 27, p. 625-641, 2001.

BARONI, M. Ambiguidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 14-24, Abr./Jun. 1992. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_s0034-75901992000200003.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_s0034-75901992000200003.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2013.

BARRETO, J. O programa da OECD para a elaboração de indicadores sociais. **Análise Social**. Lisboa, v. 14, n. 55, p. 629-644, 1978.

BASTOS, A. V. B. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 26, n. 4, p. 87-102, out./dez. 1991.

BECKER, G. V.; LACOMBE, B. M. B. Gestão, inovação e competências: conciliando ideias no estudo dos empreendedores de incubadora de base tecnológica. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências**: os novos horizontes da gestão. São Paulo: Bookman, 2005.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BELLEN, H. M. V. **Indicadores de sustentabilidade**: uma análise comparativa. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo: Editora da USP, 1972. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 102)

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. (Coleção Horizontes Pedagógicos, v. 4).

BERTRAND, Y.; GUILLEMET, P. **Organizações**: uma abordagem sistêmica. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **El futuro está en juego**. Informe de La Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Abr. 1998.

BLOCH, M. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. **Revue de Synthèse Historique**, tome 46, n. 20, Paris, déc. 1928, p. 15-50. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k101615j/f15.tableDesMatières>>. Acesso em: 14 fev.

2013.

\_\_\_\_\_. Comparaison. **Revue de Synthèse Historique**, tome 49, n. 9, Paris, juin 1930, p. 31-39. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k101514v.r=marc+bloch+%22comparaison%22.langPT>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. (Handbook on formative and summative evaluation of student learning). Tradução Lilliam Rochlitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Flores e Maria Eugênia Vanzolini. Supervisão Editorial de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Pioneira, 1983.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. New Jersey: Prentice-Hall, 1969.

BOBBIO, N. Política. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção ciências da educação).

BÖHMERWALD, P. **Gerenciando o sistema de avaliação de desempenho**. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Cristiano Otoni, 1996.

BOMFIN, D. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BONNIOL, J.; VIAL M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONONE, L. Lula priorizou expansão da educação profissional e superior. **Manifesto Vermelho**. 6 Jul. 2010. Disponível em: <[http://www.vermelho.org.br/educacao/noticia.php?id\\_noticia=132844&id\\_secao=268](http://www.vermelho.org.br/educacao/noticia.php?id_noticia=132844&id_secao=268)>. Acesso em: 3 set. 2010.

BOOG, G. G. **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações**. São Paulo: Makron Books, 2001.

BORGES-ANDRADE, J. E. *et al.* **Treinamento e desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOSSEL, H. **Indicators for sustainable development: theory, method, applications**. A report to the balaton group. Winnipeg. Canadá, International Institute for Sustainable Development, 1999. Disponível em: <<http://www.iisd.org/pdf/balatonreport.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2011.

BOWLES, S.; GINTIS; H. **Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life.** London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1976.

BRANDÃO, C. E. L. Governança corporativa no contexto da sustentabilidade. *In*: ALMEIDA, F. **Desenvolvimento sustentável. 2012-2050: visão, rumos e contradições.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos, n. 45).

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE – Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova e institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Presidência da República. 2001. Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exame nacional do ensino médio (Enem).** Documento básico. Brasília: 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861**, de 10 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Ministério da Educação. 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004.** Trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio. 2004c. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), MEC/SESu. 2004d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.378**, de 23 de fevereiro de 2005. Institui o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública e o Comitê Gestor do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5378.htm)>. Acesso em: 31 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, ajustando-as às disposições do Decreto nº 5.154/2004. 2005b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840/2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ( Proeja), e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Presidência da República. Casa Civil. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 16 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública)**. Prêmio Nacional da Gestão Pública (PQGF). Documento de referência: Fórum Nacional 2008/2009. Brasília: MP, Seges, 2009a. Disponível em: <[http://www.gespublica.gov.br/projetos-acoas/pasta.2010-04-26.8934490474/Instrumento\\_ciclo\\_2010\\_22mar.pdf](http://www.gespublica.gov.br/projetos-acoas/pasta.2010-04-26.8934490474/Instrumento_ciclo_2010_22mar.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública)**. Instrumento para Avaliação da Gestão Pública: Ciclo 2010. Versão 1/2010. Brasília: MP, Seges, 2009b. Disponível em: <[http://www.gespublica.gov.br/projetos-acoas/pasta.2010-04-26.8934490474/Instrumento\\_ciclo\\_2010\\_22mar.pdf](http://www.gespublica.gov.br/projetos-acoas/pasta.2010-04-26.8934490474/Instrumento_ciclo_2010_22mar.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda. **Histórico da arrecadação**, 2012a. Disponível em: <[http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/Carga\\_Fiscal/1999/SistemaS.htm](http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/Carga_Fiscal/1999/SistemaS.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 2013a. Disponível em: <[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)>. Acesso em: 27 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico**. Trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. Versão de 2 de março de 2006. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-ConceitoHistoricoDesenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BRITO, L. M. P. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem**: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

BRONNER, S. E. **Da teoria crítica e seus teóricos**. Campinas: Papius, 1997.

BROOKFIELD, S. D. Facilitating adult learning. *In*: MERRIAM, S. B.; CUNNINGHAM, P. M. (Eds.). **Handbook of adult and continuing education**. The Jossey-Bass Higher Education Series. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989.

\_\_\_\_\_. Transformative learning as ideology critique. *In*: MEZIROW, J. & Associates. **Learning as transformation**: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

\_\_\_\_\_. Engaging critical reflection in corporate America. *In*: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & Associates. **Transformative learning in practice**: insights from community, workplace, and higher education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2010.

BRÜSEKE, F. J. O problema do desenvolvimento sustentável. *In*: BRÜSEKE, F. J. **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 4. ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.

BUARQUE, C. **Desenvolvimento e sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BUNGE, M. **Epistemologia.** São Paulo: Edusp, 1980.

BUZZI, A. **Introdução ao pensar.** Petrópolis: Vozes, 1973.

CABETTE, E. L. S. **É sustentável a tese do desenvolvimento sustentável?** 2004. Disponível em: <<http://www.lo.unisal.br/nova/bioetica-dir/arquivos/textoetica.doc>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

CADERNOS DO DESENVOLVIMENTO. Ano 1, n. 1. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2006.

CAMPBELL, J. P. Personnel training and development. **Annual Review of Psychology.** v. 22, n. 1, p. 565-602, 1971.

CANNON-BOWERS, J. A.; SALAS; E. Reflections on shared cognition. **Journal of Organizational Behavior.** v. 22, p. 195-292, 2001.

CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H. P. **Os métodos da história.** 3. ed. Tradução João Maia. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARVALHO, L. C. F. T & D estratégicos. In: BOOG, G. G. **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações.** São Paulo: Makron Books, 1999.

CASADO, T. O papel da comunicação interpessoal. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

CASTRO, A. C. B. **Os bancos de desenvolvimento e a integração da América do Sul: bases para uma política de cooperação.** Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

CAVALCÂNTI, C. **Crescimento econômico, desenvolvimento e ecologia: uma construção a partir de Celso Furtado.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina. **Transformación productiva con equidad.** Cepal, 1990. (Series Cepal nº 25). Disponível em: <<http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/1/4371/P4371.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

CERDA, A. C. **Tender offers, takeovers and corporate governance.** The Latin America Corporate Governance Roundtable. São Paulo, Abril, 2000. Disponível em: <<http://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/1922420.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CETESB. Companhia Ambiental do Estado de São Paulo. Balneabilidade. **Glossário** [Internet]. São Paulo: [2012?]. Disponível em: <<http://www.cetesb.sp.gov.br/agua/Praias/18-balneabilidade>>. Acesso em: 7 jul. 2012. (obra não citada)

CHAUÍ, M. A universidade diante da vocação científica e da vocação política. **Revista de Educação Brasileira**. Rio de Janeiro, 15, (31), 2. sem. 1993.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26., 2003, . Poços de Caldas, Minas Gerais. **Anais...** Poços de Caldas: Anped, 2003a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 23 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003b. (Coleção Primeiros Passos, 13).

CINTRA, M. A. M. Crédito público e desenvolvimento econômico: a experiência brasileira. *In*: FERREIRA, F. M. R.; MEIRELLES, B. B. (Org.). **Ensaio sobre economia financeira**. Rio de Janeiro: BNDES, 2009. p. 57-108. Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro/EnsaioEconFinanceira.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro/EnsaioEconFinanceira.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2011.

CMMAD. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 7. ed. London: Routledge, 2011.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORDÃO, F. A. Educação geral e formação profissional na ótica das competências. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

COSTA NETO, Y. C. **Bancos oficiais no Brasil: origem e aspectos no seu desenvolvimento**. Brasília: Banco Central do Brasil, 2004. Disponível em: <[http://www.bcb.gov.br/htms/public/BancosEstaduais/livros\\_bancos\\_oficiais.pdf](http://www.bcb.gov.br/htms/public/BancosEstaduais/livros_bancos_oficiais.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2011.

CRENER, M.; MONTEIL, B. **Principes de management**. 3. ed. Montréal: Les Presses de L'Université du Québec, 1981.

CRUZ, C. H. C. **Competências e habilidade: da proposta à prática**. São Paulo: Edições

Loyola, 2001. (Coleção Fazer e Transformar, v. 2).

CSD. Commission on Sustainable Development. **Indicators of sustainable development. 1.**, 3. ed. New York: United Nations Division for Sustainable Development, 2005, 2007. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/factsheet.pdf/isdms2001/table\\_4.htm](http://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/factsheet.pdf/isdms2001/table_4.htm)>. Acesso em: 9 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Global trends and status of indicators of sustainable development.** New York: United Nations Division for Sustainable Development, 2006. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/sustdev/csd/csd14/documents/bp2\\_2006.pdf](http://www.un.org/esa/sustdev/csd/csd14/documents/bp2_2006.pdf)>. Acesso em: 9 maio 2011.

DAVIDSON, P. **Post keynesian macroeconomic theory: a foundation for successful economic policies for the twenty-first century.** United States of America: Edward Elgar, 1994.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho: uma abordagem psicológica.** v. 1. São Paulo: Pioneira, 1992.

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

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2001.

DESAULNIERS, J. B. R. (Org.). **Formação & trabalho & competência: questões atuais.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DESLAURIERS, J. P. A indução analítica. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação.** São Paulo: Nacional, 1979. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** 2. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Cipedes, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e resistência. Entrevista realizada em 27 jul. 2002. **Blog Em Crise.** Disponível em: <<http://www.andredeak.com.br/emcrise/>>. Acesso em: 23 out. 2010.

\_\_\_\_\_. José Dias Sobrinho avalia a avaliação. **Jornal da Unicamp.** Campinas (SP). 35. ed. 27 out. a 2 nov. 2003. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html)>. Acesso em: 23 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e**



experiências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DONÁDIO, M. **Treinamento & desenvolvimento total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

DUARTE JÚNIOR, A. M. A importância do gerenciamento de riscos corporativos em bancos. *In*: DUARTE JÚNIOR, A. M.; VARGA, G. (Orgs.). **Gestão de riscos no Brasil**. Rio de Janeiro: Financial Consultoria, 2003.

DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

EBOLI, M. P. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. *In*: FLEURY, M. T. *et al.* **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

\_\_\_\_\_. As estratégias das organizações e a educação corporativa. *In*: FÓRUM PARA INDICAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA UNIVERSIDADE DO SISTEMA ELETROBRÁS, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Eletrobrás, 2009. Disponível em: <<http://www.eletrabras.com/elb/transformacao/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7BA143002D-64B0-4871-96C7-7239F8789FC1%7D&ServiceInstUID=%7BFFB32F51-4CC8-49D5-87E0-0D0FD9E71C35%7D>>. Acesso em: 29 out. 2010.

E-CONSULTING CORP. A gestão do conhecimento na prática. **HSM Management**, n. 42, jan./fev. 2004. Disponível em: <<http://www.econsultingcorp.com.br/knowledge/estudos/estudos-de-praticas-e-tecnologias/2003%20SRC%20Estudo%20KM%20HSM%20Final.pdf/view>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

EEA. European Environment Agency. **EEA Glossary**. 2005. Disponível em: <<http://glossary.eea.europa.eu/EEAGlossary/>>. Acesso em: 17 set. 2010.

EFQM. European Foundation for Quality Management. **EFQM**, 2010. Disponível em: <<http://www.efqm.org/en/>>. Acesso em: 25 maio 2012.

ELIAS, J.; MERRIAM, S. B. **Philosophical foundations of adult education**. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing, 1984.

FABER, M.; MANSTETTEN, R.; PROOPS, J. **Ecological economics**: concepts and methods. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd, 1996.

FDC. Fundação Dom Cabral. **Como avaliar a prática da responsabilidade social nas empresas**. Performance Management Program. Belo Horizonte: FDC, 2000.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola e do sistema educacional**: base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rochas, 2001.

FERREIRA, A. R. Modelo de excelência em gestão pública no governo brasileiro: importância e aplicação. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 14., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Clad, 2009. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2010-12-08.2954571235/ferrerib.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

FIEN, J. Teaching for a sustainable world: environmental education for a new century. **Connect: Environmental Education Newsletter**. Unesco – Unep, v. 21, n. 4, dez. 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001534/153427eo.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.

FINGER, M.; ASÚN, J. M. **A educação de adultos numa encruzilhada**: aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora, 2003.

FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. *In*: FLEURY, M. T. (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, A.; FLEURY, M. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências do Japão, Coreia e Brasil. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FOWLER JR., F. J. **Survey research methods**. 4. ed. Thousand Oaks, CA, EUA: Sage, 2009.

FREEMAN, R. E. **Strategic management**: a stakeholder approach. Boston: Pitman, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Education for critical consciousness**. London: Continuum, 2008.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, A. L. P.; RODRIGUES, S. G. A estruturação do processo de autoavaliação de IES: uma contribuição para a gestão educacional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ENEGEP), 23., 2003, Ouro Preto, Minas Gerais. **Anais...**

Ouro Preto: Enegep, 2003. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENECEP2003\\_TR0201\\_0136.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENECEP2003_TR0201_0136.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2010.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Jorge Zahar, 1997.

FRIGOTTO, G. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRIGOTTO, G. *et al.* **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a crise brasileira. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 20, n. 4 (80), p. 3-7, 2000a. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/80-1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2009.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire, v. 2).

GALBRAITH, M. W. **Adult learning methods: a guide for effective instruction**. Malabar: Krieger, 1998.

GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GAUDÊNCIO, F. S.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Era da esperança: teoria e política no pensamento de Celso Furtado**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GERLOFF, E. A. **Organizational theory and design: a strategic approach to management**. New York: McGraw Hill, 1985.

GIBSON, J. L.; IVANCEVICH, J. M.; DONNELLY JR., J. M. **Organização: comportamento, estrutura, processos**. São Paulo: Atlas, 1981.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1985.

GILES, T. R. **Estado, poder, ideologia**. São Paulo: EPU, 1985.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**: polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1992.

GOLDHOR, H. **Pesquisa científica em biblioteconomia e documentação**. Brasília: Vipa, 1973.

GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. **Annual Review of Psychology**, v. 31, p. 229-272, 1980.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**. Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GONZALEZ, R. S.; O método comparativo e a ciência política. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/repam/article/view/1464/1097>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GORDON, E. A renaissance for learning in America. **The New Corporate University Review**, v. 3, n. 9, nov./dez. 1995.

GRABOWSKI, G. Recursos para financiar a formação profissional: uma visão crítica. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão de talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GRESPLAN, J. L. S. **O negativo do capital**: o conceito de crise na crítica de Marx à economia política. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

GRONLUND, N. E. **Measurement and evaluation in teaching**. Londres: McMillan, 1976.

GUERRA-LÓPEZ, I. J. **Performance evaluation**: proven approaches for improving program and organizational performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2008.

GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>>. Acesso em: 6. abr. 2011.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. *In*: BENJAMIN, W. *et al.* **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação de controle de treinamento**. São Paulo: Mac Graw-Hill do Brasil, 1978.

HALES, D.; PRESCOTT-ALLEN, R. Voo cego: avaliação do progresso rumo à

sustentabilidade. *In*: ESTY, D. C.; IVANOVA, M. H. **Governança ambiental global: opções & oportunidades**. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

HEENE, A.; SANCHES, R. **Competence-based strategic management**. Chichester: John Wiley & Sons, 1997.

HELLER, A. **Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HIRSCHMAN, A. O. La economía política del desarrollo latino americano. Siete ejercicios em retrospectiva. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 13., 1986, Boston. **Proceedings...** Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_03/rbcs03\\_04.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_03/rbcs03_04.htm)>. Acesso em: 6 abr. 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOLANDA, N. **Os bancos de desenvolvimento como agentes de mudança**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 1979.

HOLLENBECK, J. R.; WAGNER III, J. A. **Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva**. São Paulo: Saraiva, 2003.

HORKHEIMER, M. **Filosofia e teoria crítica**. Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1968. (Coleção Os Pensadores).

IBGC. Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. **Guia de orientação para o gerenciamento de riscos corporativos**. São Paulo: IBGC, 2007. (Série Cadernos de Governança Corporativa, n. 3). Disponível em: <<http://www.ictsglobal.com/new/arquivos/IBGC-orientacaogerriscoscorporativos.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Código de melhores práticas de governança corporativa**. IBGC: 2009. Disponível em: <<http://www.ibgc.org.br/CodigoMelhoresPraticas.aspx>>. Acesso em: 3 set. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores de desenvolvimento sustentável: Brasil 2004**. Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <[ftp://geoftp.ibge.gov.br/documentos/recursos\\_naturais/indicadores\\_desenvolvimento\\_sustentavel/ids2004.pdf](ftp://geoftp.ibge.gov.br/documentos/recursos_naturais/indicadores_desenvolvimento_sustentavel/ids2004.pdf)>. Acesso em 11 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Indicadores de desenvolvimento sustentável: Brasil 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. (Série Estudos e Pesquisas n. 5). Disponível em: <[http://geoftp.ibge.gov.br/documentos/recursos\\_naturais/indicadores\\_desenvolvimento\\_sustentavel/ids2008.pdf](http://geoftp.ibge.gov.br/documentos/recursos_naturais/indicadores_desenvolvimento_sustentavel/ids2008.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Síntese de indicadores sociais: uma análise da condição de vida da população brasileira 2012. Estudos e Pesquisas. **Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 29. Rio de Janeiro: IBGE, 2012a. Disponível em:

<[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores Sociais/Sintese de Indicadores Sociais 2012/SIS 2012.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

INECE. International Network for Environmental Compliance and Enforcement. **Inece Glossary**. Common Definitions for ECE Terminology. 2010. Disponível em: <<http://www.inece.org/indicadores/glossary/glossary2.php?cat=3-Indicator>>. Acesso em: 17 set. 2010.

INSTITUTO ETHOS. **O que é responsabilidade social empresarial**. 2013. Disponível em: <[http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/29/o\\_que\\_e\\_rse/o\\_que\\_e\\_rse.aspx](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/29/o_que_e_rse/o_que_e_rse.aspx)>. Acesso em: 22 mar. 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Perspectivas do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: Ipea, 2010. (Série Eixos Estratégicos do Desenvolvimento Brasileiro, Livro 10). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/2010/livro10\\_perspectivasdodesenvolvimento.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/2010/livro10_perspectivasdodesenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Banco do Brasil, BNDES e Caixa Econômica Federal: a atuação dos bancos públicos federais no período 2003-2010**. Brasília: Ipea, 2011a. (Série Comunicado do IPEA, nº 105). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/110810\\_comunicadoipea105.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/110810_comunicadoipea105.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Brasil como estado desenvolvimentista é questionado em painel sobre fortalecimento democrático e estatal. **blogdacodeipea**. Ipea, 24 nov. 2011b. Disponível em: <<http://blogdacodeipea.wordpress.com/2011/11/24/o-brasil-como-estado-desenvolvimentista-e-questionado-em-painel-sobre-fortalecimento-democratico-e-estatal/>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Brasil em desenvolvimento 2011: estado, planejamento e políticas públicas**. Volume 1. Brasília: Ipea, 2012. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_brasil\\_desenvolvimen-to2011\\_vol01.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_brasil_desenvolvimen-to2011_vol01.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2013.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Introdução às ciências humanas: análise de epistemologia histórica**. São Paulo: Letras & Letras, 2002.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar, 2008.

JARVIS, P. **Universities and corporate universities: the higher learning industry in global society.** Londres: Kogan Page Limited, 2001.

\_\_\_\_\_. **Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.** Madrid: Narcea, 2006.

\_\_\_\_\_. **Adult education and lifelong learning: theory and practice.** 4. ed. London: Routledge, 2010.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. Utilizando o balanced scorecard como sistema gerencial estratégico. **Harvard Business Review.** Medindo o desempenho empresarial. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mapas estratégicos – balanced scorecard: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis.** 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

KAST, F. E.; ROSENZWEIG, J. E. **Organization and management.** New York: McGraw Hill, 1985.

KATZ, D.; KAHN, R. L. **The social psychology of organizations.** New York: Wiley, 1978.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda.** São Paulo: Nova Cultural, 1976. Tradução de Mário R. da Cruz e Paulo Almeida. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/618808/mod\\_resource/content/0/Cap.22SublinhadoKeynesTeoriaGeral.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/618808/mod_resource/content/0/Cap.22SublinhadoKeynesTeoriaGeral.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2012.

KIRKPATRICK, D. L. **Evaluating training programs: the four levels.** São Francisco (EUA): Barrett-Koehler, 1994.

KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KLIKSBERG, B. Seis teses não convencionais sobre participação. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 7-37, maio/jun. 1999. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/7634/6168>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.** Chicago, USA: Association Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **The adult learner: a neglected species.** Texas, USA: Gulf Publishing Company, 1986.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.**

New Jersey: Englewood Cliffs; Prentice Hall, 1984.

KOONTZ, H.; O'DONNELL, C.; WEIHRICH, H. **Administração**: fundamentos da teoria e da ciência. 14. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

KUENZER, A. Z. O ensino médio é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LAB SSJ. **Andragogia**: aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de adultos. São Paulo: LAB SSJ, 2009. (Coleção do LAB SSJ, v. 3).

\_\_\_\_\_. **Geração Y**: perspectivas sobre o ambiente multigeracional. São Paulo: LAB SSJ, 2010. Disponível em: <<http://issuu.com/labssj/docs/pocket4/geracaoy>>. Acesso em: 2 jul. 2012. (Coleção do LAB SSJ, v. 4).

LAGO, A. A. C. Apresentação. In: ALMEIDA, F. **Desenvolvimento sustentável. 2012-2050**: visão, rumos e contradições. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LANGROD, G. S. Método comparativo e ciências administrativas. **Revista do Serviço Público**, p. 1-22, Separata da Revista do Serviço Público, mar. 1952.

LATHAM, G. P. Human resource training and development. **Annual Review of Psychology**, v. 39, p. 545-582, 1988.

LE BORTEF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências individuais e coletivas**: resposta a 80 questões. Porto: Edições ASA, 2005.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, J. B. D.; PORSSE, M. C. S. Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências**: os novos horizontes da gestão. São Paulo: Bookman, 2005.

LEONARDI, M. L. A. A sociedade global e a questão ambiental. In: CAVALCÂNTI, C. **Desenvolvimento e natureza**: estudos de uma sociedade sustentável. 4. ed. São Paulo:



Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.

LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**: elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

LESSARD-HÉBERT, M. **Pesquisa em educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Coleção Horizontes Pedagógicos, v. 28).

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LEVIN, J. **Estatística aplicada às ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: Harbra, 1987.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo: Loyola, 1990.

LIGTERINGEN, E. Caminhando e conversando: stakeholders, juntos, a caminho de uma economia verde. *In*: ALMEIDA, F. **Desenvolvimento sustentável. 2012-2050**: visão, rumos e contradições. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LIJPHART, A. Comparative politics and the comparative method. **American Political Science Review**. v. 65, n. 3, p. 6682-6693, Sep. 1971. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0003-0554%28197109%2965%3A3%3C682%3ACPATCM%3E2.0.CO%3B2-I>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Autoavaliação e desenvolvimento institucional na educação superior**: projeto aplicativo em cursos de administração. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa PIBIC 2009/2010** – Edital 01/09: Pedagogia Organizacional: uma análise das abordagens pedagógicas, das estruturas essenciais de educação e dos modelos de avaliação adotados em organizações cearenses. Disciplina Atividades Programadas IV. Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ago. 2009.

LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. A epistemologia de Gaston Bachelard: uma ruptura com as filosofias do imobilismo. **Revista de Ciências Humanas**, v. 45, n. 2, p. 393-406, out. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2011v45n2p393>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

LIMA, M. A. M.; ROCHA, C. L. C.; MARINELLI, M. Modelo de gestão por competências: valorizando o conhecimento, as habilidades e as atitudes em organizações cearenses. *In*: LIMA, M. A. M. **Educação, competências & desempenho**: chaves humanas para a autossustentabilidade organizacional. Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004a.

LIMA, M. A. M.; ROCHA, C. L. C; MARINELLI, M. **Proposta de nova estrutura organizacional para o Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT)**. Fortaleza: 2004b.

LIMONGI-FRANÇA, A. C.; ARELLANO, E. B. Qualidade de vida no trabalho. *In*: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. Charleston, S. C.: Nabu Press, 2011.

LLORENS, A. F. **Desenvolvimento econômico local: caminhos e desafios para a construção de uma agenda política**. 1. ed. Rio de Janeiro: BNDES, 2001.

LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOUETTE, A. (Org.). **Indicadores de nações: uma contribuição ao diálogo da sustentabilidade**. 1. ed. São Paulo: Antakarana; Willis Herman House, 2009.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000. (Coleção Ensaios Transversais).

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MALVEZZI, S. Do taylorismo ao comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos. *In*: BOOG, G. G. **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações**. São Paulo: Makron Books, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANHAS, C. Educação de qualidade: desafio para Dilma. **Jornal Correio Brasiliense**. 5 de janeiro de 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6693](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6693)>. Acesso em: 13 jun. 2012.

MARCUSE, H. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARINELLI, M. **Educação corporativa: um estudo sobre modelos de avaliação de programas**. Fortaleza: Editora UFC, 2007.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006. Disponível em:

<[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2013.

MARQUES, H. R. Desarrollo local a escala humana. **Revista Polis**, Revista de la Universidad Bolivariana, v. 1, n. 22, 2009. Disponível em: <<http://www.revistapolis.cl/polis%20final/22/art08.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

MARTIN, J. C. Desarrollo local en los espacios rurales. **Revista Polis**, Revista de la Universidad Bolivariana, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.revistapolis.cl/polis%20final/2/car.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, J. S. Antropofagia e barroco na cultura latino-americana. *In*: MARTINS, J. S. **A chegada do estranho**, p. 11-26. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. New York: Harper and Row, 1970.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAROZZI, V. Os desafios do setor financeiro no caminho do desenvolvimento sustentável. *In*: ALMEIDA, F. **Desenvolvimento sustentável. 2012-2050: visão, rumos e contradições**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MAUBANT, P. **Pédagugues et pédagogies en formation d'adultes**. Paris: PUF, 2004.

MCLAGAN, P. A. **A nova era da participação**: o desafio de emocionar e envolver pessoas. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

MEAD, G. H. **Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: Chicago University Press, 1934.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

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

MELO, S. Desarrollo local e identidad. *In*: ROZAS G. O.; ARREDONDO, J. **Identidad, comunidad y desarrollo**. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Gobierno de Chile, 2006, p. 143-150. Disponível em: <[http://www.infopais.cl/interior/pdf/Identidad/Libro\\_Seminario\\_Identidad\\_y\\_Cultura.pdf](http://www.infopais.cl/interior/pdf/Identidad/Libro_Seminario_Identidad_y_Cultura.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES FILHO, N. A. Qualidade da educação. *In*: SICSÚ, J.; CASTELAR, A. **Sociedade**

- e **economia**: estratégias de crescimento e desenvolvimento. Brasília: Ipea, 2009.
- MERRIAM, S. B. & Associates. **Qualitative research in practice**: examples for discussion and analysis. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002.
- MERRIAM, S. B.; BROCKETT, R. G. **The profession and practice of adult education**: an introduction. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- MEZIROW, J. & Associates. **Learning as transformation**: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES. **Transformative learning in practice**: insights from community, workplace, and higher education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2010.
- MILLER, V. A. The history of training. *In*: CRAIG, R. L. **The AST training & development handbook**: a guide to human resource. Nova York: McGraw-Hill, 1996.
- MILIONI, A. D. Evolução do T & D. *In*: **Guia brasileiro de recursos humanos**. 12. ed. São Paulo: Fênix, 2006.
- MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOORE, R.; YOUNG, M. Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. *In*: MOREIRA, A. F. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.
- MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Beverly Hills, CA, EUA: Sage, 1988.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORIN, E. **O método I**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA, F. C. P. **Teoria das organizações**: evolução e crítica. São Paulo: Pioneira, 1986.

NADLER, L. **The handbook of human resources development**. New York: Wiley, 1984.

NASSAR, P.; FIGUEIREDO, R. **O que é comunicação empresarial**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção Primeiros Passos, v. 297).

NEWBY, P. **Research methods for education**. Harlow, UK: Pearson Education, 2010.

NISEMBAUM, H. Universidade corporativa. **Ser Humano**, São Paulo, v. 32, n. 131, p. 40-41, abr. 1998.

NIST. National Institute of Standards and Technology. Department of Commerce. The Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA). Baldrige Performance Excellence Program. **Criteria for performance excellence: 2011/2012**. Gaithersburg, Maryland, USA: NIST, 2012. Disponível em: <[http://www.nist.gov/baldrige/publications/upload/2011\\_2012\\_Business\\_Nonprofit\\_Criteria.pdf](http://www.nist.gov/baldrige/publications/upload/2011_2012_Business_Nonprofit_Criteria.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2012.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

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

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. **Environmental indicators: development, measurement and use**. Paris: OECD, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/7/47/24993546.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Education at a glance: OECD indicators 2010 edition**. OECD, 2010. Disponível em: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9610071e.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2011.

OLIVEIRA, C. M. **Entre tradições e inovações**: percepções e práticas de responsabilidade social empresarial. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2013.

OLIVEIRA, D. P. R. **Organização, sistemas e métodos**. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo liberal. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. p. 55-81. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999.

OLIVEIRA, G. B. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/ago. 2002. Disponível em: <[http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista\\_da\\_fae/fae\\_v5\\_n2/uma\\_discussao\\_sobre.pdf](http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v5_n2/uma_discussao_sobre.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2010.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores & Educação, v. 8).

OLIVEIRA, M. **Brasil melhora IDH, mas mantém 85ª posição no ranking mundial.** GLOBO: Rio de Janeiro, 14 mar. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85-posicao-no-ranking-mundial.html>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Rethinking the role of national development banks** – revised background document. ONU, Department of Economic and Social Affairs, Financing for Development Office, 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/ffd/Multi-StakeholderConsultations/FFDO/NDB/NDBs-DOCUMENT-REV-E-020606.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

ORTIZ, R. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova** – Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 47, p. 73-89, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n47/a05n47.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

PANIZA, U.; YEYATI, E. L.; MICCO, A. **Should the government be in the banking business?** The role of state-owned and development banks. Paper prepared for the seminar Governments and Banks: Responsibilities and Limits IDB-IIC Annual Meetings. Lima, Peru. March 28, 2004. Disponível em: <<http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubS-200.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011.

PAOLI, M. C. Trabalhadores e cidadania: experiência do mundo público na história do Brasil moderna. **Revista Estudos Avançados.** São Paulo. v. 3, n. 7, p. 40-65, set./dez. 1989.

PARDAL, L. A.; CORREIA, E. **Métodos e técnicas de investigação social.** Porto: Areal, 1995.

PARSLOE, E.; WRIGHT, R. **O orçamento.** São Paulo: Nobel, 2001.

PEIRÓ, J. M. **Psicología de la organización.** Madrid: Uned, 1983.

\_\_\_\_\_. **Organizaciones:** nuevas perspectivas psicossociológicas. Barcelona: PPU, 1990.

PEREZ, M. I. L. Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. **Revista Práxis Educacional,** v. 1, p. 57-65, 2005.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PINEDA, P. H. Evaluación de la formación en las organizaciones. *In:* PINEDA, P. H. (Coord.). **Gestión de la formación en las organizaciones.** Barcelona: Ariel, 2002.

PINTO, A. P. M. Autoavaliação e avaliação externa das escolas. **Revista ELO 17.** Guimarães, Portugal, p. 71-77, set. 2010.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea).

PISANI, M. M. Marxismo e psicanálise no pensamento de Herbert Marcuse: uma polêmica. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. IV, n. 1, p. 23-64, mar. 2004.

PNUD *et al.* Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Desenvolvimento humano e condições de vida: indicadores brasileiros**. Brasília: Pnud / Ipea / Fundação João Pinheiro / IBGE, 1998. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas1998.aspx?indiceAccordion=1&li=li\\_Atlas1998](http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas1998.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas1998)>. Acesso em: 19 mar. 2013.

POPHAM, W. J. **Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional**. Tradução Cecília L. da Rocha Bastos. Supervisão técnica de Lília da Rocha Bastos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

PORTER, M. E. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. A competência essencial da corporação. (The core competence of the corporation). **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, maio/jun. 1990.

PRESTES, J. M.; BULGACOV, S. Sistemas e processos organizacionais. *In*: BULGACOV, S. (Org.). **Manual de gestão empresarial**. São Paulo: Atlas, 1999.

PRZEWORSKI, A.; TEUNE, H. **The logic of comparative social inquiry**. Minnesota: John Wiley & Sons, Inc., 1970.

QUIJANO, S. D. A. **Organizaciones: ¿Qué son? ¿Cómo han sido pensadas? Su comportamiento. Su evaluación**. Barcelona: Ediciones Bardenas, 2000. (Colección Cultura y Sociedad).

QUIJANO, S. D. A.; NAVARRO, J. C. EL ASH (Auditoria del Sistema Humano), los modelos de calidad y la evaluación organizativa. **Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.** v. 52, (2-3), p. 301-328, 1999. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=%22c%C3%B3mo%20usted%20es%20evalua%22&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero\\_articulo%3Fcodigo%3D2498353&ei=9UzrT\\_-KLoqT6gGas62vBQ&usg=AFQjCNFq2yRLIXd2Cx7mrOBq3zGpL38pqQ](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=%22c%C3%B3mo%20usted%20es%20evalua%22&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero_articulo%3Fcodigo%3D2498353&ei=9UzrT_-KLoqT6gGas62vBQ&usg=AFQjCNFq2yRLIXd2Cx7mrOBq3zGpL38pqQ)>. Acesso em: 16 maio 2012.

RABAGLIO, M. O. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências**. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RABELO, L. S. **Indicadores de sustentabilidade: a possibilidade do desenvolvimento sustentável**. Fortaleza: Prodema, UFC, 2008.

RAMA, G. Educação, estrutura social e estilos de desenvolvimento. *In: SAVIANI, D. et al. Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1983.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação tecnológica como política do Estado. *In: OLIVEIRA, R. (Org.). Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

REDE GLOBO. **Pesquisa sonho brasileiro**. 2011. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1665253-15605,00-PARA+DOS+JOVENS+BRASIL+ESTA+MUDANDO+PARA+MELHOR.html>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

REZENDE, J. F. C. **Balanced scorecard e a gestão do capital intelectual: alcançando a performance balanceada na economia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RIBEIRO, A. E. A. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010b.

RIO+20. **Relatório Rio+20: o modelo brasileiro**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. Disponível em: <[http://www.rio20.gov.br/?utm\\_campaign=Secretaria.Da.Comunicacao.-.Rio+20&utm\\_medium=&utm\\_source=Planalto&utm\\_content=Interno.-.Especiais](http://www.rio20.gov.br/?utm_campaign=Secretaria.Da.Comunicacao.-.Rio+20&utm_medium=&utm_source=Planalto&utm_content=Interno.-.Especiais)>. Acesso em: 19 mar. 2013.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 9. ed. São Paulo: Pearson; Prentice Hall, 2004.

ROBINSON, B. **The CIPP approach to evaluation**. COLLIT Project. 2002. Disponível em: <<http://www.fivehokies.com/Evaluation/Evaluation%20Approaches/Management%20Oriented/CIPP%20Approach%20to%20Evaluation.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2012.

ROBSON, C. **Real world research**. Oxford: Blackwell, 2002.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

RODRIGUEZ, M. V. R. **Gestão empresarial: organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.



ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

\_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1969.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROWLEY, D. J., LUJAN, H. D., DOLENCE, M. G. **Strategy choices for the academy**: how demand for lifelong learning will recreate higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências**: os novos horizontes da gestão. São Paulo: Bookman, 2005.

RUIZ, J. Teoria crítica e educação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis. v. 1, n. 3, p. 9-50, jul./dez. 1984.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Unesco, 2003.

RUMMLER, G. A.; BRACHE, A. P. **Melhores desempenhos das empresas**: uma abordagem prática para transformar as organizações através da reengenharia. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

SAGASTI, F. **La banca multilateral de desarrollo en América Latina**. Santiago de Chile: Cepal/Eclac, 2002. (Serie Financiamiento del Desarrollo, v. 119). Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/10996/lc11731e.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

SALVIANO JR., C. **Bancos estaduais**: dos problemas crônicos ao Proes. Brasília: Banco Central do Brasil, 2004. Disponível em: <[http://www.bcb.gov.br/htms/public/BancosEstaduais/livro\\_bancos\\_estaduais.pdf](http://www.bcb.gov.br/htms/public/BancosEstaduais/livro_bancos_estaduais.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2011.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1999a.

\_\_\_\_\_. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal. n. 54, p. 197-215, Jun. 1999b.

\_\_\_\_\_. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, N. M. B. F. **Cultura organizacional e desempenho: pesquisa, teoria e aplicação**. São Paulo: Stiliano, 2000.

SARRATE, M. L. **Educación de adultos: evaluación de centros y de experiencias**. Madrid: Narcea, 1997.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1.231-1.255, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

SAVIANI, D. *et al.* **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCATOLIN, F. D. **Indicadores de desenvolvimento: um sistema para o estado do Paraná**. 1989. 158 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1989.

SCHEIN, E. H. **La cultura empresarial y el liderazgo**. Barcelona: Plaza & Janés, 1988.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/373.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Arena, 1996.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. *In*: SOUZA, A. M. (Org.) **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**. Tradução José Camilo dos Santos Filho. Organização e supervisão de Lília da Rocha Bastos, Lyra Paixão e Rosemary Greves Messik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

SIENA, O. **Método para avaliar progresso em direção ao desenvolvimento sustentável**. 2002. 234 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico (CTC), Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção (PPGEP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2002. Disponível em:

<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS3400.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SILVA, J. C. **Administração de recursos humanos**: um estudo comparativo entre bancos privados e bancos oficiais. São Paulo: BNB, 1995. (Monografias, 21).

SILVA, M. A. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, Minas Gerais. **Anais...** Uberlândia: Colubhe, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/apresentacao.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOUZA, I. L. Escola e trabalho: diálogos entre dois mundos. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

SOUZA, N. J. **Desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1993.

STENHOUSE, L. Case study methods. *In*: WALBERG, H. J.; HAERTEL, G. D. **The international encyclopedia of educational evaluation**. Oxford, England: Pergamon Press, 1990.

STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STIGLITZ, J. E. **Rumo a um novo paradigma**. São Paulo: Francis, 2004.

STUFFLEBEAM, D. L. **CIPP evaluation model checklist**: a tool for applying the CIPP model to assess long-term enterprises intended for use by evaluators and evaluation clients/stakeholders. Evaluation checklist project. 2. ed. 2007. Disponível em: <[http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/cippchecklist\\_mar07.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2012.

STUFFLEBEAM, D. L.; MCKEE, H.; MACKEE, B. The CIPP model for evaluation. *In*: ANNUAL CONFERENCE OF THE OREGON PROGRAM EVALUATORS NETWORK (OPEN), 2003, Portland, Oregon, USA. Disponível em: <<http://goeroendesofiles.wordpress.com/2009/01/cipp-modeloregon10-031.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2012.

STUFFLEBEAM, D. L.; WEBSTER, W. J. An analysis of alternative approaches to evaluation. *In*: MADAUS, G. F.; SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. L. (Eds.). **Evaluation models**: viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAVARES, M. C. (Org.). **Celso Furtado e o Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TEN HAVE, W. *et al.* **Modelos de gestão: o que são e quando devem ser usados.** São Paulo: Prentice Hall, 2003.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Managing innovation: integrating technological, market and organizational change.** New York: John Wiley, 1997.

TILLES, S. **Como avaliar a estratégia das empresas,** Rio de Janeiro: Coppead /UFRJ, 1997.

TIRAMONTI, G. Novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. *In:* KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000.

TOLDO, M. Responsabilidade social empresarial. *In:* ORCHIS, M. A. *et al.* **Responsabilidade social das empresas: a contribuição das universidades.** São Paulo: Petrópolis, 2002.

TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Ática, 1977.

\_\_\_\_\_. **Administração, poder e ideologia.** São Paulo: Cortez, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ULRICH, D. **Os campeões de recursos humanos: inovando para obter melhores resultados.** São Paulo: Futura, 1998.

\_\_\_\_\_. **Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH.** São Paulo: Futura, 2000.

ULRICH, D.; ZENGER, J.; SMALLWOOD, N. **Liderança orientada para resultados.** São Paulo: Campus, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferências internacionais da Unesco sobre educação de adultos:** Elsinore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1978). Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos, 1978.

VAN DE VEN, A. H.; FERRY, D. L. **Measuring and assessing organizations**. New York: Wiley, 1980.

VAN DER MAREN, J. M. La recherche qualitative, instrument stratégique d'émergence d'une discipline Éducation. **Actes du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives 25 et 26 juin 2009, Lille, France**. Disponível em: <<http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/data/CIFMQ%202009%20van%20der%20maren.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

VAZ, H. C. L. **Escritos de filosofia II - ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1988.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VECCHIATTI, K. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 90-95, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n3/24782.pdf#search=%22desenvolvimento%20sustentavel%22%22>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

VERGARA, S. C. **Gestão de pessoas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria – planejamento – modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WCED. World Commission on Environment and Development. **Our common future**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

\_\_\_\_\_. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

\_\_\_\_\_. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

WEINBERG, G. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina. In: SAVIANI, D. *et al.* **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1983.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WELSCH, G. A. **Orçamento empresarial**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

WILLIAMS, R. Base and superstructure in marxist cultural theory. *In*: DALE, R.; ESLAND, G.; MACDONALD, M. **Schooling and capitalism**: a sociological reader. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.

WOOD JÚNIOR, T.; PICARELLI FILHO, V. **Remuneração por habilidades e por competências**: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

XAVIER, A. C. R. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: Fundescola/Dipro/FNDE/MEC, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICES

1 – Instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa para bancos de desenvolvimento brasileiros .....	399
2 – Questionário para validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	404
3 – Formulário para diagnóstico de sistemas de educação corporativa para bancos de desenvolvimento brasileiros .....	413
4 – Roteiro para aplicação em grupo focal .....	424
5 – Questionário para validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros .....	427
6 – Instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa para bancos de desenvolvimento brasileiros .....	436

APÊNDICE 1 – Instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

	Dimensões, Fatores e Variáveis	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo	Discordo Totalmente	Não sei responder
1	<b>Liderança:</b> Examina a governança e a governabilidade, considerando os critérios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa. Considera, ainda, o exercício da liderança, as mudanças culturais e gestão.					
	<b>1.1. Governança Pública e Governabilidade:</b> Examina o nível de transparência, confiança e impacto dos processos gerenciais na sustentabilidade financeira, social, ambiental e na governabilidade do SEC.					
	1.1.1 Governança - As principais decisões são tomadas, comunicadas e implantadas, assegurando o envolvimento das partes interessadas, a transparência e a governabilidade.					
	1.1.2. Mapeamento de riscos - Os riscos organizacionais mais significativos que possam afetar a governabilidade e a capacidade do SEC de alcançar os seus objetivos estratégicos e de realizar sua missão estão mapeados.					
	1.1.3. Prestação de contas - O SEC presta conta de seus atos e resultados alcançados a alta administração, aos colegiados e a órgãos de controle.					
	1.1.4. Participação de colegiados - Os colegiados participam da organização e gestão do SEC.					
	<b>1.2. Sistema de Liderança:</b> Examina o nível de disseminação dos princípios, valores e diretrizes dos processos gerenciais; o grau de desenvolvimento de habilidades gerenciais, bem como o nível de mobilização da força de trabalho e apoio de terceiros no alcance das estratégias.					
	1.2.1. Mobilização para resultados - Os gestores do SEC estabelecem um exemplo a ser seguido, atuam na busca de novas oportunidades para o SEC e promovem o comprometimento com as partes interessadas.					
	1.2.2. Avaliação dos líderes - Os líderes atuais e potenciais são avaliados e desenvolvidos em relação às competências desejadas pela organização.					
	1.2.3. Desenvolvimento dos líderes - O aprendizado entre líderes e gestores é estimulado na organização.					
1.2.4. Adequação e transmissão identidade do SEC - Os valores, princípios e diretrizes do SEC estão adequados ao cumprimento de sua missão e são disseminados na organização.						
2	<b>Estratégias e Planos:</b> Examina a formulação e acompanhamento das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externos e internos, a missão e visão de futuro, bem como o desdobramento em plano de ação no SEC.					
	<b>2.1. Formulação das estratégias:</b> Examina a formulação das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externos e internos, a missão e visão de futuro, bem como seu desdobramento no plano de ação.					
	2.1.1. Inserção de políticas públicas - O SEC identifica o contexto organizacional e os atores envolvidos nas políticas públicas das quais participa como formulador e/ou executor.					
	2.1.2. Inserção ambientes interno e externo - Os aspectos relativos aos ambientes externo e interno são considerados no processo de formulação das estratégias.					
	2.1.3. Inserção do desenvolvimento sustentável - O SEC insere o desenvolvimento sustentável na sua estratégia visando atingir resultados favoráveis na áreas social, ambiental e econômica.					
	2.1.4. Envolvimento diversos atores - As áreas da organização e as partes interessadas são envolvidas nos processos de formulação estratégica.					
	<b>2.2. Implantação das estratégias:</b> Examina o acompanhamento das estratégias expresso no plano de ação.					
	2.2.1. Comunicação das estratégias - As estratégias são comunicadas às partes interessadas para o estabelecimento de compromissos mútuos.					
	2.2.2. Implantação e monitoração plano de ação - O planejamento é desdobrado em metas e em planos de ação, sendo sua execução monitorada pelo SEC.					
	2.2.3. Transmissão cultura organizacional - O SEC preserva e transmite a cultura e tradição da organização.					



	<b>Dimensões, Fatores e Variáveis</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo em Parte</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Não sei responder</b>
	<b>2.3. Mapeamento das competências:</b> Alinha e adéqua as competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos.					
2	2.3.1. Adequação das competências - O alinhamento e adequação das competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos são revistos sistematicamente.					
	<b>Usuários:</b> Examina a identificação e conhecimento das necessidades dos diversos públicos de relacionamento, bem como a divulgação dos produtos e serviços para fortalecer a imagem institucional e estreitar relacionamentos do SEC.					
3	<b>3.1. Imagem e conhecimento mútuo:</b> Examina o nível da imagem e confiança dos diversos públicos de relacionamento, expresso na divulgação dos produtos e serviços.					
	3.1.1. Necessidades dos usuários - As necessidades e expectativas dos diversos públicos de relacionamento são identificadas, analisadas e utilizadas para a definição e melhoria dos produtos, serviços e processos do SEC.					
	3.1.2. Conhecimento dos produtos e serviços - Os diversos públicos de relacionamento conhecem os produtos e serviços do SEC.					
	<b>Sociedade:</b> Examina o grau de abordagem e atuação dos processos, produtos e serviços do SEC relativos à aplicação de políticas públicas socioambientais junto aos diversos públicos de relacionamento, bem como o estímulo à cidadania, controle social e comportamento ético.					
4	<b>4.1. Atuação Socioambiental:</b> Examina o nível de conscientização e envolvimento do SEC com a responsabilidade socioambiental.					
	4.1.1. Responsabilidade socioambiental - Os diversos públicos de relacionamento são conscientizados e envolvidos nas questões relativas à responsabilidade socioambiental					
	<b>4.2. Ética e Controle Social:</b> Examina o grau de incentivo à participação dos diversos públicos de relacionamento no controle das atividades do SEC, bem como o estímulo a transparência e comportamento ético.					
	4.2.1.Ética e gestão compartilhada - Incentiva a participação no controle de atividades do SEC, por meio de ações de gestão compartilhada, estimulando a transparência e o comportamento ético.					
	<b>Informações e Conhecimento:</b> Examina a identificação, desenvolvimento, manutenção e proteção dos conhecimentos. Examina o nível de adequação dos canais de comunicação do SEC.					
5	<b>5.1. Gestão do Conhecimento:</b> Examina em que nível o SEC identifica, desenvolve, protege e compartilha o conhecimento.					
	5.1.1. Gestão da informação - A gestão da informação é utilizada para apoiar o cumprimento da missão institucional e promover a integração do SEC com seus diversos públicos de relacionamento.					
	<b>5.2. Comunicação:</b> Examina o nível de adequação dos canais de comunicação.					
	5.2.1. Canais de comunicação - Dispõe de veículos de comunicação adequados aos diversos públicos que interagem com o SEC.					
	<b>Pessoas:</b> Examina os sistemas de trabalho em nível de suficiência, desempenho e qualificação, bem como a qualidade de vida dos colaboradores do SEC.					
6	<b>6.1. Sistemas de Trabalho e Qualidade de Vida:</b> Examina o nível de provimento, desempenho, satisfação e motivação das pessoas, expresso por um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro.					
	6.1.1. Quantidade e qualidade colaboradores - Dispõe de colaboradores em quantidade e qualidade suficientes para o pleno funcionamento do SEC.					
	6.1.2. Gestão do desempenho humano - O desempenho das pessoas e equipes é gerenciado, de forma a estimular o alcance das metas, a cultura da excelência do SEC e o desenvolvimento profissional.					
	6.1.3. Satisfação dos colaboradores - O SEC identifica os fatores que afetam o bem estar, a satisfação e a motivação considerando os diferentes grupos de pessoas, propiciando um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro.					

	<b>Dimensões, Fatores e Variáveis</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo em Parte</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Não sei responder</b>
6	<b>6.2. Docentes:</b> Examina o nível de provimento, desempenho e satisfação do docente.					
	6.2.1. Quantidade e qualidade docentes - Dispõe de docentes em quantidade e qualidade suficientes para o pleno funcionamento do SEC.					
	6.2.2. Gestão do desempenho docente - O docente atua como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o aprendiz na satisfação de suas necessidades.					
	6.2.3. Satisfação dos docentes - É possível perceber-se a satisfação dos docentes no desempenho de suas atividades.					
	6.2.4. Qualificação dos docentes - O SEC qualifica os docentes para atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.					
	<b>6.3. Aprendizes:</b> Examina o nível de satisfação, aprendizagem e desempenho do aprendiz.					
	6.3.1. Desenvolvimento integral do aprendiz - O SEC promove o desenvolvimento integral das pessoas, como indivíduos, cidadãos e profissionais.					
6.3.2. Nível de criticidade do aprendiz - O SEC estimula uma postura crítica frente à apropriação de conteúdos, cultura e competências, objetivando a autodeterminação e autorrealização dos sujeitos, direcionando-os para agir como agentes sociais.						
7	<b>Recursos:</b> Examina a adequação da estrutura organizacional, infraestrutura, parcerias e ferramentas de tecnologia da informação como suporte à obtenção de resultados do SEC.					
	<b>7.1. Estrutura Organizacional:</b> Examina a adequação da estrutura organizacional, seus papéis, responsabilidades e normativos.					
	7.1.1. Adequação estrutura organizacional - A estrutura organizacional é adequada ao pleno funcionamento dos papéis e responsabilidades atribuídos ao SEC.					
	7.1.2. Adequação papéis e normas - As responsabilidades, papéis e normativos são claras, bem definidas e de conhecimento dos atores envolvidos no SEC					
	<b>7.2. Infraestrutura:</b> Examina a adequação das instalações, mobiliário e equipamentos do SEC.					
	7.2.1. Adequação infraestrutura - Dispõe de instalações, mobiliário e equipamentos adequados ao pleno funcionamento do SEC.					
	<b>7.3. Parcerias:</b> Examina a adequação das parcerias, internas e externas.					
	7.3.1. Gestor enquanto facilitador - Capacita os líderes e gestores para atuarem como parceiros internos e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.					
	7.3.2. Parcerias externas - Estabelece parcerias externas com profissionais e centros de excelência.					
	<b>7.4. Gestão da Tecnologia da Informação:</b> Examina o nível de adequação das soluções de tecnologia da informação (softwares e hardwares).					
7.4.1. Adequação tecnológica do SEC - Apresenta recursos tecnológicos adequados e suficientes ao pleno funcionamento do SEC.						
7.4.2. Adequação tecnológica do aprendiz - A tecnologia é adequada às necessidades dos aprendizes.						
8	<b>Processos:</b> Examina a gestão, análise e melhora dos processos de trabalho do SEC.					
	<b>8.1. Processos de trabalho:</b> Examina o nível de satisfação dos usuários em relação aos processos de trabalho.					
	8.1.1. Identificação dos processos - Os processos de trabalho são identificados e determinados considerando-se as estratégias e missão do SEC.					
	8.1.2. Alinhamento soluções educacionais - Vincula as estratégias organizacionais ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem (produtos, serviços e processos).					
	8.1.3. Personalização soluções educacionais - Na elaboração das soluções de aprendizagem considera as necessidades e especificidades dos locais de origem dos aprendizes (cultura local).					

	<b>Dimensões, Fatores e Variáveis</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo em Parte</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Não sei responder</b>
8	<b>8.2. Currículo e Soluções de Aprendizagem:</b> Examina a adequação do currículo e das soluções de aprendizagem.					
	8.2.1. Adequação do currículo - A grade curricular é estruturada em torno das necessidades organizacionais, bem como das necessidades das pessoas e grupos de aprendizes.					
	8.2.2. Adequação formas de aprendizagem - Adota múltiplos métodos, técnicas e formas de aprendizagem.					
	<b>8.3. Processos Orçamentários e Financeiros:</b> Examina o nível de atendimento orçamentário e financeiro para o alcance dos objetivos estratégicos e missão do SEC.					
	8.3.1. Adequação orçamentária - Os processos orçamentários e financeiros são gerenciados para suportar as necessidades estratégicas e operacionais do SEC.					
	8.3.2. Gestão orçamentária - Monitora a execução orçamentária e financeira e os possíveis realinhamentos entre o orçamento, estratégias e objetivos do SEC.					
9	<b>Resultados:</b> Analisa os resultados, incluindo análise do desempenho atual e de tendências no SEC, na organização e na sociedade.					
	<b>9.1. Resultados Relativos a Usuários:</b> Examina os resultados do nível de satisfação dos usuários em relação aos produtos e serviços.					
	9.1.1. Satisfação dos usuários - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do índice de satisfação dos usuários em relação aos produtos, serviços e processos do SEC e organização.					
	<b>9.2. Resultados Relativos às Pessoas:</b> Examina a retenção de talentos, o desempenho das pessoas, e o orgulho de pertença ao SEC e organização.					
	9.2.1. Retenção de pessoas - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a maior retenção das pessoas					
	9.2.2. Melhoria no desempenho humano - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria no desempenho das pessoas a partir das ações do SEC.					
	9.2.3. Orgulho de pertencer à organização - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do orgulho das pessoas em pertencer ao SEC e a organização.					
	<b>9.3. Resultados Relativos à Sociedade:</b> Examina os resultados, de forma direta e indireta, relativos à atuação socioambiental, ética, controle social, políticas públicas e imagem institucional.					
	9.3.1. Melhoria nas ações socioambientais - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do índice de realização das ações planejadas pelo SEC em relação às questões socioambientais, éticas, controle social e políticas públicas.					
	9.3.2. Imagem institucional - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria da imagem institucional.					
	9.3.3. Produto Interno Bruto (PIB <sup>51</sup> ) - Um efeito externo observado como indicador de resultado SEC foi o aumento do PIB, em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização.					
	9.3.4. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH <sup>52</sup> ) - Um efeito externo observado como indicador de resultado SEC foi o aumento do IDH, em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização.					

<sup>51</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) corresponde à dimensão econômica do desenvolvimento, e tem por objetivo mensurar a atividade econômica de uma dada região. Considera o valor da produção final total de todos os bens e serviços gerados internamente numa economia ao longo de um determinado período de tempo (geralmente um ano). No PIB são considerados os seguintes fatores: consumo privado, investimentos realizados no período, gastos do governo, volume de exportações e de importações (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

<sup>52</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) incorpora à dimensão econômica, as dimensões longevidade (expectativa de vida) e educação (taxa de analfabetismo e taxa de matrícula em todos os níveis de ensino). No IDH estas três dimensões apresentam a mesma importância (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

	<b>Dimensões, Fatores e Variáveis</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo em Parte</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Não sei responder</b>
	<b>9.4. Resultados Orçamentários, Financeiros e de Mercado:</b> Examina os resultados orçamentários, financeiros e de mercado do SEC e organização.					
	9.4.1. Melhoria nos níveis de eficiência e eficácia do SEC - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de eficiência (relação entre recurso executado versus recurso planejado, e cumprimento das metas planejadas versus recursos executados) e eficácia (relação entre metas executadas versus metas planejadas).					
	9.4.2. Melhoria nos resultados financeiros - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria dos resultados financeiros da organização.					
	9.4.3. Participação nos negócios - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a expansão dos negócios da organização.					
	9.4.4. Participação no mercado - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento da participação de mercado.					
<b>9</b>	<b>9.5. Resultados dos Processos de Trabalho:</b> Examina os resultados referentes à gestão dos processos de trabalho do SEC e organização.					
	9.5.1. Satisfação dos aprendizes - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de satisfação dos aprendizes.					
	9.5.2. Rendimento da aprendizagem - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de rendimento na aprendizagem.					
	9.5.3. Aplicação no trabalho - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do desempenho na aplicação no trabalho.					
	9.5.4. Inovação de produtos, serviços e processos - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria na inovação de produtos, serviços e processos.					
	9.5.5. Qualidade dos processos - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria da qualidade dos processos da organização.					
	9.5.6. Desempenho áreas da organização - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria no desempenho de áreas da organização.					

APÊNDICE 2 – Questionário validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Prezado(a) Respondente,

Esta pesquisa busca verificar sua apreciação sobre o instrumento "Autoavaliação de Sistemas de Educação Corporativa em Bancos de Desenvolvimento Brasileiros". Portanto, não trata-se, ainda, da avaliação da Universidade Corporativa, mas, apenas, deste instrumento de avaliação.

O instrumento de pesquisa é constituído por nove dimensões (Liderança; Estratégia e Planos; Usuários; Sociedade; Informações e Conhecimento; Pessoas; Recursos; Processos e Resultados), divididos em vinte e cinco fatores, compostos por sessenta e duas questões qualificadoras fechadas (variáveis), e subsidiará a Tese de Doutorado do pesquisador Marcos Marinelli, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que tem por objeto o estudo de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Peço que registre sua percepção para cada variável, em relação a cada um dos seguintes critérios: Relevância – diz respeito à importância, à pertinência das variáveis; Utilidade – as variáveis avaliadas são úteis para os envolvidos no processo de avaliação; e Viabilidade – está relacionada com a possibilidade de aplicação das variáveis.

Saliento que não haverá identificação de respondentes.

Posteriormente, haverá a devolutiva do resultado da pesquisa para a organização, ficando o pesquisador à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

Marcos Marinelli  
Doutorando FACED/UFC  
Bolsista CAPES

### Validação do Instrumento para Autoavaliação de Sistemas de Educação Corporativa em Bancos de Desenvolvimento Brasileiros

Nome do Banco:	Grupamento Funcional: ( ) Gestor ( ) Técnico ( ) Assessoria ( ) Não comissionado ( ) Outros
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

Lotação: ( ) Direção Geral ( ) Central ( ) Agência	Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino	Idade:	Tempo de Serviço:
----------------------------------------------------	------------------------------------	--------	-------------------

DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não sei responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não sei responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não sei responder
<b>Liderança:</b> Examina a governança e a governabilidade, considerando os critérios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade do SEC. Considera, ainda, o exercício da liderança, as mudanças culturais e gestão.															
<b>1.2. Governança Pública e Governabilidade:</b> Examina o nível de transparência, confiança e impacto dos processos gerenciais na sustentabilidade financeira, social, ambiental e na governabilidade do SEC.															
1.1.1 Governança - As principais decisões são tomadas, comunicadas e implantadas, assegurando o envolvimento das partes interessadas, a transparência e a governabilidade.															
1.1.2. Mapeamento de riscos - Os riscos organizacionais mais significativos que possam afetar a governabilidade e a capacidade do SEC de alcançar os seus objetivos estratégicos e de realizar sua missão estão mapeados.															
1.1.3. Prestação de contas - O SEC presta conta de seus atos e resultados alcançados a alta administração, aos colegiados e a órgãos de controle.															
<b>1</b> 1.1.4. Participação de colegiados - Os colegiados participam da organização e gestão do SEC.															
<b>1.2. Sistema de Liderança:</b> Examina o nível de disseminação dos princípios, valores e diretrizes dos processos gerenciais; o grau de desenvolvimento de habilidades gerenciais, bem como o nível de mobilização da força de trabalho e apoio de terceiros no alcance das estratégias.															
1.2.1. Mobilização para resultados - Os gestores do SEC estabelecem um exemplo a ser seguido, atuam na busca de novas oportunidades para o SEC e promovem o comprometimento com as partes interessadas.															
1.2.2. Avaliação dos líderes - Os líderes atuais e potenciais são avaliados e desenvolvidos em relação às competências desejadas pela organização.															
1.2.3. Desenvolvimento dos líderes - O aprendizado entre líderes e gestores é estimulado na organização.															
1.2.4. Adequação e transmissão identidade do SEC - Os valores, princípios e diretrizes do SEC estão adequados ao cumprimento de sua missão e são disseminados na organização.															

	DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
		Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não sei responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não sei responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não sei responder
2	<b>Estratégias e Planos:</b> Examina a formulação e acompanhamento das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externos e internos, a missão e visão de futuro, bem como o desdobramento em plano de ação no SEC.															
	<b>2.1. Formulação das estratégias:</b> Examina a formulação das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externos e internos, a missão e visão de futuro, bem como seu desdobramento no plano de ação.															
	2.1.1. Inserção de políticas públicas - O SEC identifica o contexto organizacional e os atores envolvidos nas políticas públicas das quais participa como formulador e/ou executor.															
	2.1.2. Inserção ambientes interno e externo - Os aspectos relativos aos ambientes externo e interno são considerados no processo de formulação das estratégias.															
	2.1.3. Inserção do desenvolvimento sustentável - O SEC insere o desenvolvimento sustentável na sua estratégia visando atingir resultados favoráveis na áreas social, ambiental e econômica.															
	2.1.4. Envolvimento diversos atores - As áreas da organização e as partes interessadas são envolvidas nos processos de formulação estratégica.															
	<b>2.2. Implantação das estratégias:</b> Examina o acompanhamento das estratégias expresso no plano de ação. Avalia o êxito das estratégias e compara desempenho histórico.															
	2.2.1. Comunicação das estratégias - As estratégias são comunicadas às partes interessadas para o estabelecimento de compromissos mútuos.															
	2.2.2. Implantação e monitoração plano de ação - O planejamento é desdobrado em metas e em planos de ação, sendo sua execução avaliada e monitorada pelo SEC.															
	2.2.3. Transmissão cultura organizacional - O SEC preserva e transmite a cultura e tradição da organização.															
<b>2.3. Mapeamento das competências:</b> Alinha e adéqua as competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos.																
2.3.1. Adequação das competências - O alinhamento e adequação das competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos são revistos sistematicamente.																
3	<b>Usuários:</b> Examina a identificação e conhecimento das necessidades dos diversos públicos de relacionamento, bem como a divulgação dos produtos e serviços para fortalecer a imagem institucional e estreitar relacionamentos do SEC.															
	<b>3.1. Imagem e conhecimento mútuo:</b> Examina o nível da imagem e confiança dos diversos públicos de relacionamento, expresso na divulgação dos produtos e serviços.															
	3.1.1. Necessidades dos usuários - As necessidades e expectativas dos diversos públicos de relacionamento são identificadas, analisadas e utilizadas para a definição e melhoria dos produtos, serviços e processos do SEC.															
3.1.2. Conhecimento dos produtos e serviços - Os diversos públicos de relacionamento conhecem os produtos e serviços do SEC.																

	DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
		Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não sei responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não sei responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não sei responder
4	<b>Sociedade:</b> Examina o grau de abordagem e atuação dos processos, produtos e serviços do SEC relativos à aplicação de políticas públicas socioambientais junto aos diversos públicos de relacionamento, bem como o estímulo à cidadania, controle social e comportamento ético.															
	<b>4.1. Atuação Socioambiental:</b> Examina o nível de conscientização e envolvimento do SEC com a responsabilidade socioambiental.															
	<b>4.1.1. Responsabilidade socioambiental -</b> Os diversos públicos de relacionamento são conscientizados e envolvidos nas questões relativas à responsabilidade socioambiental.															
	<b>4.2. Ética e Controle Social:</b> Examina o grau de incentivo à participação dos diversos públicos de relacionamento no controle das atividades do SEC, bem como o estímulo à transparência e ao comportamento ético.															
	<b>4.2.1. Ética e Gestão compartilhada -</b> Incentiva a participação no controle de atividades do SEC, por meio de ações de gestão compartilhada, estimulando a transparência e o comportamento ético.															
5	<b>Informações e Conhecimento:</b> Examina a identificação, desenvolvimento, manutenção e proteção dos conhecimentos. Examina o nível de adequação dos canais de comunicação do SEC.															
	<b>5.1. Gestão do Conhecimento:</b> Examina em que nível o SEC identifica, desenvolve, protege e compartilha o conhecimento.															
	<b>5.1.1. Gestão da informação -</b> A informação é gerida para apoiar o cumprimento da missão institucional e promover a integração do SEC com seus diversos públicos de relacionamento.															
	<b>5.2. Comunicação:</b> Examina o nível de adequação dos canais de comunicação.															
	<b>5.2.1. Canais de comunicação -</b> Dispõe de veículos de comunicação adequados aos diversos públicos que interagem com o SEC.															



DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não sei responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não sei responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não sei responder
<b>Pessoas:</b> Examina os sistemas de trabalho em nível de suficiência, desempenho e qualificação, bem como a qualidade de vida dos colaboradores do SEC.															
<b>6.1. Sistemas de Trabalho e Qualidade de Vida:</b> Examina o nível de provimento, desempenho, satisfação e motivação das pessoas, expresso por um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro.															
6.1.1. Quantidade e qualidade colaboradores - Dispõe de colaboradores em quantidade e qualidade suficientes para o pleno funcionamento do SEC.															
6.1.2. Gestão do desempenho humano - O desempenho das pessoas e equipes é gerenciado, de forma a estimular o alcance das metas, a cultura da excelência do SEC e o desenvolvimento profissional.															
6.1.3. Satisfação dos colaboradores - O SEC identifica os fatores que afetam o bem estar, a satisfação e a motivação considerando os diferentes grupos de pessoas, propiciando um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro.															
<b>6.2. Docentes:</b> Examina o nível de provimento, qualificação, desempenho e satisfação do docente.															
6.2.1. Quantidade e qualidade docentes - Dispõe de docentes em quantidade e qualidade suficientes para o pleno funcionamento do SEC.															
6.2.2. Gestão do desempenho docente - O docente atua como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o aprendiz na satisfação de suas necessidades.															
6.2.3. Satisfação dos docentes - É possível perceber-se a satisfação dos docentes no desempenho de suas atividades.															
6.2.4. Qualificação dos docentes - O SEC qualifica os docentes para atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.															
<b>6.3. Aprendizes:</b> Examina o nível de satisfação, aprendizagem e desempenho do aprendiz.															
6.3.1. Desenvolvimento integral do aprendiz - O SEC promove o desenvolvimento integral das pessoas, como indivíduos, cidadãos e profissionais.															
6.3.2. Nível de criticidade do aprendiz - O SEC estimula uma postura crítica frente à apropriação de conteúdos, cultura e competências, objetivando a autodeterminação e autorrealização dos sujeitos, direcionando-os para agir como agentes sociais.															



DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não sei responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não sei responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não sei responder
<b>Processos:</b> Examina a gestão, análise e melhora dos processos de trabalho do SEC.															
<b>8.1. Processos de Trabalho:</b> Examina o nível de satisfação dos diversos públicos de relacionamento em relação aos processos de trabalho.															
8.1.1. Identificação dos processos - Os processos de trabalho são identificados e determinados considerando-se as estratégias e missão do SEC.															
8.1.2. Alinhamento soluções educacionais - Vincula as estratégias organizacionais ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem (produtos, serviços e processos).															
8.1.3. Personalização soluções educacionais - Na elaboração das soluções de aprendizagem considera as necessidades e especificidades dos locais de origem dos aprendizes (cultura local).															
<b>8.2. Currículo e Soluções de Aprendizagem:</b> Examina a adequação do currículo e das soluções de aprendizagem.															
8.2.1. Adequação do currículo - A grade curricular é estruturada em torno das necessidades organizacionais, bem como das necessidades das pessoas e grupos de aprendizes.															
8.2.2. Adequação das formas de aprendizagem - Adota múltiplos métodos, técnicas e formas de aprendizagem.															
<b>8.3. Processos Orçamentários e Financeiros:</b> Examina o nível de atendimento orçamentário e financeiro para o alcance dos objetivos estratégicos e missão do SEC.															
8.3.1. Adequação orçamentária - Os processos orçamentários e financeiros são gerenciados para suportar as necessidades estratégicas e operacionais do SEC.															
8.3.2. Gestão orçamentária - Monitora a execução orçamentária e financeira e os possíveis realinhamentos entre o orçamento, estratégias e objetivos do SEC.															

DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não sei responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não sei responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não sei responder
<b>Resultados:</b> Analisa os resultados, incluindo análise do desempenho atual e de tendências no SEC, na organização e na sociedade.															
<b>9.1. Resultados Relativos a Usuários:</b> Examina os resultados do nível de satisfação dos usuários em relação aos produtos e serviços.															
9.1.1. Satisfação dos usuários - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do índice de satisfação dos usuários em relação aos produtos, serviços e processos do SEC e organização.															
<b>9.2. Resultados Relativos às Pessoas:</b> Examina a retenção de talentos, o desempenho das pessoas, e o orgulho de pertença o SEC e organização.															
9.2.1. Retenção de pessoas - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a maior retenção das pessoas.															
<b>9</b> 9.2.2. Melhoria no desempenho humano - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria no desempenho das pessoas a partir das ações do SEC.															
9.2.3. Orgulho de pertencer à organização - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do orgulho das pessoas em pertencer o SEC e a organização.															
<b>9.3. Resultados Relativos à Sociedade:</b> Examina os resultados, de forma direta e indireta, relativos à atuação socioambiental, ética, controle social, políticas públicas e imagem institucional.															
9.3.1. Melhoria nas ações socioambientais - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do índice de realização das ações planejadas pelo SEC em relação às questões socioambientais, éticas, controle social e políticas públicas.															
9.3.2. Imagem institucional - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria da imagem institucional.															
9.3.3. Produto Interno Bruto (PIB <sup>53</sup> ) - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do PIB, em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização.															
9.3.4. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH <sup>54</sup> ) - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do IDH, em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização.															

<sup>53</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) corresponde à dimensão econômica do desenvolvimento, e tem por objetivo mensurar a atividade econômica de uma dada região. Considera o valor da produção final total de todos os bens e serviços gerados internamente numa economia ao longo de um determinado período de tempo (geralmente um ano). No PIB são considerados os seguintes fatores: consumo privado, investimentos realizados no período, gastos do governo, volume de exportações e de importações (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

<sup>54</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) incorpora à dimensão econômica, as dimensões longevidade (expectativa de vida) e educação (taxa de analfabetismo e taxa de matrícula em todos os níveis de ensino). No IDH estas três dimensões apresentam a mesma importância (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não sei responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não sei responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não sei responder
<b>9.4. Resultados Orçamentários, Financeiros e de Mercado:</b> Examina os resultados orçamentários, financeiros e de mercado da organização.															
9.4.1. Melhoria nos resultados financeiros - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria dos resultados financeiros da organização.															
9.4.2. Participação nos negócios - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a expansão dos negócios da organização.															
9.4.3. Participação no mercado - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento da participação de mercado.															
<b>9.5. Resultados dos Processos de Trabalho:</b> Examina os resultados referentes à gestão dos processos de trabalho do SEC e organização.															
<b>9</b> 9.5.1. Satisfação dos aprendizes - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de satisfação dos aprendizes.															
9.5.2. Rendimento da aprendizagem - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de rendimento na aprendizagem.															
9.5.3. Aplicação no trabalho - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do desempenho na aplicação no trabalho.															
9.5.4. Inovação de produtos e serviços - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria na inovação de produtos e serviços da organização.															
9.5.5. Qualidade dos processos - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria da qualidade dos processos da organização.															
9.5.6. Desempenho áreas da organização - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria no desempenho de áreas da organização.															

APÊNDICE 3 – Formulário para diagnóstico de sistemas de educação corporativa em bancos  
de desenvolvimento brasileiros

Roteiro para entrevista com o gestor da Universidade Corporativa

**SEÇÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO:**

<b>1. Contatos:</b>
<b>Organização:</b>
<b>Respondente:</b>
<b>Cargo:</b>
<b>E-mail:</b>
<b>Telefones:</b>
2. Abrangência da atuação:
3. Volume de aplicações em Dezembro de 2012:
4. Número de funcionários:
5. Número de terceiros:

**SEÇÃO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA (SEC)**

<b>Organização Educacional</b>
<b>Nome do SEC:</b>
<b>Responsável pelo SEC:</b>
6. Âmbito de atuação do SEC - regiões atendidas
7. Número de funcionários:
8. Número de terceiros:

9. Identificar - dados de 2012:

- tempo médio de educação por funcionário (horas/aula):
- percentual de funcionários com pelo menos um treinamento:
- relação entre eventos presenciais e e-learning;
- valor médio de investimento anual em educação por funcionário:
- percentual de investimento anual em educação em relação à folha de pagamento:

### **SEÇÃO 3 - DIMENSÃO 1 - LIDERANÇA**

10. (DIMENSÃO 1 LIDERANÇA - FATOR 1.1 GOVERNANÇA PÚBLICA E GOVERNABILIDADE - VARIÁVEL 1.1.1 GOVERNANÇA). Verificar se as principais decisões são tomadas, comunicadas e implantadas, assegurando o envolvimento das partes interessadas, a transparência e a governabilidade:

11. (DIMENSÃO 1 LIDERANÇA - FATOR 1.1 GOVERNANÇA PÚBLICA E GOVERNABILIDADE - VARIÁVEL 1.1.2 MAPEAMENTO DE RISCOS). Verificar a existência de mapeamento de riscos dos processos de trabalho do SEC:

12. (DIMENSÃO 1 LIDERANÇA - FATOR 1.1 GOVERNANÇA PÚBLICA E GOVERNABILIDADE - VARIÁVEL 1.1.3 PRESTAÇÃO DE CONTAS). Verificar a sistemática de prestação de contas à superior administração, colegiados e órgãos de controle:

13. (DIMENSÃO 1 LIDERANÇA - FATOR 1.1 GOVERNANÇA PÚBLICA E GOVERNABILIDADE - VARIÁVEL 1.1.4 PARTICIPAÇÃO DE COLEGIADOS). Conhecer o modelo de governança adotado (colegiados, conselhos, comitês):

14. (DIMENSÃO 1 LIDERANÇA - FATOR 1.2 SISTEMA DE LIDERANÇA - VARIÁVEL 1.2.1 MOBILIZAÇÃO PARA RESULTADOS). Verificar como os gestores do SEC mobilizam as pessoas para resultados.

15. (DIMENSÃO 1 LIDERANÇA - FATOR 1.2 SISTEMA DE LIDERANÇA - VARIÁVEL 1.2.2 AVALIAÇÃO DOS LÍDERES). Verificar se os líderes atuais e potenciais são avaliados e desenvolvidos em relação às competências desejadas pela organização.

16. (DIMENSÃO 1 LIDERANÇA - FATOR 1.2 SISTEMA DE LIDERANÇA - VARIÁVEL 1.2.3 DESENVOLVIMENTO DOS LÍDERES). Verificar se há programas de desenvolvimento de líderes e gestores e sua relação com competências:

17. (DIMENSÃO 1 LIDERANÇA - FATOR 1.2 SISTEMA DE LIDERANÇA - VARIÁVEL 1.2.4 ADEQUAÇÃO E TRANSMISSÃO DA IDENTIDADE DO SEC). Conhecer a identidade do SEC (valores, princípios e diretrizes) analisando sua adequação ao cumprimento de sua missão e se é disseminada na organização:

#### **SEÇÃO 4 - DIMENSÃO 2 - ESTRATÉGIAS E PLANOS**

18. (DIMENSÃO 2 ESTRATÉGIAS E PLANOS - FATOR 2.1 FORMULAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS - VARIÁVEL 2.1.1 INSERÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS). Identificar se as orientações estratégicas do SEC estão relacionadas com as orientações do governo (políticas públicas):

19. (DIMENSÃO 2 ESTRATÉGIAS E PLANOS - FATOR 2.1 FORMULAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS - VARIÁVEL 2.1.2 INSERÇÃO DE AMBIENTES INTERNO E EXTERNO). Verificar se analisa variáveis de contexto (ambientes interno e externo):

20. (DIMENSÃO 2 ESTRATÉGIAS E PLANOS - FATOR 2.1 FORMULAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS - VARIÁVEL 2.1.3 INSERÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL). Conhecer como é tratada a questão do desenvolvimento sustentável:



<p>21. (DIMENSÃO 2 ESTRATÉGIAS E PLANOS - FATOR 2.1 FORMULAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS - VARIÁVEL 2.1.4 ENVOLVIMENTO DE DIVERSOS ATORES). Verificar o envolvimento de áreas e stakeholders (diversos públicos de relacionamento do SEC) na elaboração do planejamento estratégico do SEC:</p>
<p>22. (DIMENSÃO 2 ESTRATÉGIAS E PLANOS - FATOR 2.2 IMPLANTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS - VARIÁVEL 2.2.1 COMUNICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS). Identificar de que forma as estratégias são comunicadas às partes interessadas e se são gerados compromissos mútuos:</p>
<p>23. (DIMENSÃO 2 ESTRATÉGIAS E PLANOS - FATOR 2.2 IMPLANTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS - VARIÁVEL 2.2.2 IMPLANTAÇÃO E MONITORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO). Verificar o desdobramento do planejamento estratégico do SEC em metas e plano de ação, bem como sua monitoração:</p>
<p>24. (DIMENSÃO 2 ESTRATÉGIAS E PLANOS - FATOR 2.2 IMPLANTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS - VARIÁVEL 2.2.3 TRANSMISSÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL) - Verificar se o SEC transmite a cultura e a tradição da organização:</p>
<p>25. (DIMENSÃO 2 ESTRATÉGIAS E PLANOS - FATOR 2.3 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS - VARIÁVEL 2.3.1 ADEQUAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS). Verificar o alinhamento e adequação de competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos e se são revisadas sistematicamente:</p>

### **SEÇÃO 5 – DIMENSÃO 3 - USUÁRIOS**

<p>26. (DIMENSÃO 3 USUÁRIOS - FATOR 3.1 IMAGEM E CONHECIMENTO MÚTUO - VARIÁVEL 3.1.1 NECESSIDADES DOS USUÁRIOS). Analisar se as necessidades e expectativas dos diversos públicos de relacionamento são identificadas, analisadas e utilizadas para a definição e melhoria dos produtos, serviços e processos do SEC. Conhecer os públicos destinatários das soluções de aprendizagem.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

27. (DIMENSÃO 3 USUÁRIOS - FATOR 3.1 IMAGEM E CONHECIMENTO MÚTUO - VARIÁVEL 3.1.2 CONHECIMENTO DOS PRODUTOS E SERVIÇOS). Analisar se os diversos públicos de relacionamento conhecem os produtos e serviços do SEC.

#### **SEÇÃO 6 – DIMENSÃO 4 - SOCIEDADE**

28. (DIMENSÃO 4 SOCIEDADE - FATOR 4.1 ATUAÇÃO SOCIOAMBIENTAL - VARIÁVEL 4.1.1 RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL). Analisar se os stakeholders são conscientizados e envolvidos nas questões relativas à responsabilidade socioambiental. O SEC estimula experiências de voluntariado?

29. (DIMENSÃO 4 SOCIEDADE - FATOR 4.2 ÉTICA E CONTROLE SOCIAL - VARIÁVEL 4.2.1 ÉTICA E GESTÃO COMPARTILHADA). Analisar se o SEC incentiva a participação no controle de atividades por meio de ações de gestão compartilhada, estimulando a transparência e o comportamento ético.

#### **SEÇÃO 7 – DIMENSÃO 5 - INFORMAÇÕES E CONHECIMENTO**

30. (DIMENSÃO 5 INFORMAÇÕES E CONHECIMENTO - FATOR 5.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO - VARIÁVEL 5.1.1 GESTÃO DA INFORMAÇÃO). Analisar se a gestão da informação é utilizada para apoiar o cumprimento da missão institucional e promover a integração do SEC com seus stakeholders.

31. (DIMENSÃO 5 INFORMAÇÕES E CONHECIMENTO - FATOR 5.2 COMUNICAÇÃO - VARIÁVEL 5.2.1 CANAIS DE COMUNICAÇÃO). Identificar se o SEC dispõe de veículos de comunicação adequados aos seus diversos públicos.

#### **SEÇÃO 8 – DIMENSÃO 6 - PESSOAS**

32. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.1 SISTEMAS DE TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA - VARIÁVEL 6.1.1 QUANTIDADE E QUALIDADE DOS COLABORADORES). Verificar a adequação do quadro de pessoal ao pleno funcionamento do SEC.

<p>33. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.1 SISTEMAS DE TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA - VARIÁVEL 6.1.2 GESTÃO DO DESEMPENHO HUMANO). Verificar a existência de avaliação de desempenho sistemática para os funcionários do SEC. O desempenho das pessoas e equipes é gerenciado, de forma a estimular o alcance das metas, a cultura da excelência do SEC e o desenvolvimento profissional?</p>
<p>34. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.1 SISTEMAS DE TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA - VARIÁVEL 6.1.3 SATISFAÇÃO DOS COLABORADORES). Verificar a existência de instrumento para avaliar o nível de satisfação dos colaboradores, e se o SEC identifica os fatores que afetam o bem-estar, a satisfação e a motivação considerando os diferentes grupos de pessoas, propiciando um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro.</p>
<p>35. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.2 DOCENTES - VARIÁVEL 6.2.1 QUANTIDADE E QUALIDADE DOS DOCENTES). Verificar a adequação do quadro de docentes ao pleno funcionamento do SEC. Conhecer o processo de seleção e formação de docentes.</p>
<p>36. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.2 DOCENTES - VARIÁVEL 6.2.2 GESTÃO DO DESEMPENHO DOCENTE). Verificar a existência de avaliação de desempenho sistemática para os docentes do SEC. O docente atua como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o aprendiz na satisfação de suas necessidades.</p>
<p>37. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.2 DOCENTES - VARIÁVEL 6.2.3 SATISFAÇÃO DOS DOCENTES). Verificar a existência de instrumento para avaliar o nível de satisfação dos docentes. É possível perceber a satisfação dos docentes no desempenho de suas atividades?</p>
<p>38. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.2 DOCENTES - VARIÁVEL 6.2.4 QUALIFICAÇÃO DOS DOCENTES). Verificar a existência de programa de qualificação dos docentes para atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.</p>

39. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.3 APRENDIZES - VARIÁVEL 6.3.1 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO APRENDIZ). Identificar se há estímulo à educação integral dos aprendizes, enquanto indivíduos, cidadãos e profissionais.

40. (DIMENSÃO 6 PESSOAS - FATOR 6.3 APRENDIZES - VARIÁVEL 6.3.2 NÍVEL DE CRITICIDADE DO APRENDIZ). Identificar se há o estímulo a uma postura crítica frente à apropriação de conteúdos, cultura e competências, objetivando a autodeterminação e autorrealização dos sujeitos, direcionando-os para agir como agentes sociais.

### **SEÇÃO 9 –DIMENSÃO 7 - RECURSOS**

41. (DIMENSÃO 7 RECURSOS - FATOR 7.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL - VARIÁVEL 7.1.1 ADEQUAÇÃO DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL). Verificar a adequação da estrutura organizacional ao pleno funcionamento dos papéis e responsabilidades atribuídos ao SEC. Conhecer o organograma da organização e posicionamento do SEC na estrutura. O segmento educacional é subordinado à gestão de pessoas (RH)? Posição do segmento educacional na hierarquia da organização (quantos níveis abaixo da presidência?).

42. (DIMENSÃO 7 RECURSOS - FATOR 7.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL - VARIÁVEL 7.1.2 ADEQUAÇÃO DOS PAPÉIS E NORMAS). Verificar se as políticas, responsabilidades, papéis e normativos estão descritos, são claros, bem definidos e de conhecimento dos atores envolvidos no SEC.

43. (DIMENSÃO 7 RECURSOS - FATOR 7.2 INFRAESTRUTURA - VARIÁVEL 7.2.1 ADEQUAÇÃO DA INFRAESTRUTURA). Analisar a adequação das instalações, mobiliário e equipamentos ao pleno funcionamento do SEC.

44. (DIMENSÃO 7 RECURSOS - FATOR 7.3 PARCERIAS - VARIÁVEL 7.3.1 GESTOR ENQUANTO FACILITADOR). Analisar se os líderes e gestores são capacitados para atuar como parceiros internos e facilitadores do processo ensino- aprendizagem.

45. (DIMENSÃO 7 RECURSOS - FATOR 7.3 PARCERIAS - VARIÁVEL 7.3.2 PARCERIAS EXTERNAS). Verificar se o SEC estabelece parcerias externas com profissionais e centros de excelência. Exemplificar:

46. (DIMENSÃO 7 RECURSOS - FATOR 7.4 GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO - VARIÁVEL 7.4.1 ADEQUAÇÃO TECNOLÓGICA DO SEC). Verificar se o SEC dispõe de recursos tecnológicos adequados e suficientes ao seu pleno funcionamento (software e hardware).

47. (DIMENSÃO 7 RECURSOS - FATOR 7.4 GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO - VARIÁVEL 7.4.2 ADEQUAÇÃO TECNOLÓGICA DO APRENDIZ). Verificar se o SEC disponibiliza tecnologia adequada e suficiente às necessidades do aprendiz (software e hardware).

## **SEÇÃO 10 –DIMENSÃO 8 - PROCESSOS**

48. (DIMENSÃO 8 PROCESSOS - FATOR 8.1 PROCESSOS DE TRABALHO - VARIÁVEL 8.1.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROCESSOS). Verificar se os processos de trabalho são identificados e determinados considerando-se as estratégias e a missão do SEC (inclusive orçamentários e financeiros).

49. (DIMENSÃO 8 PROCESSOS - FATOR 8.1 PROCESSOS DE TRABALHO - VARIÁVEL 8.1.2 ALINHAMENTO DAS SOLUÇÕES EDUCACIONAIS). Verificar se as estratégias organizacionais são vinculadas ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem (produtos, serviços e processos).

50. (DIMENSÃO 8 PROCESSOS - FATOR 8.1 PROCESSOS DE TRABALHO - VARIÁVEL 8.1.3 PERSONALIZAÇÃO DAS SOLUÇÕES EDUCACIONAIS). Verificar se na elaboração das soluções de aprendizagem são consideradas as necessidades e especificidades dos locais de origem dos aprendizes (cultura local).

51. (DIMENSÃO 8 PROCESSOS - FATOR 8.2 CURRÍCULO E SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM - VARIÁVEL 8.2.1 ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO). Verificar se a grade curricular é estruturada em torno das necessidades organizacionais, bem como das necessidades das pessoas e dos grupos de aprendizes.  
Identificar o embasamento teórico do modelo de educação de adultos e respectivos autores.

52. (DIMENSÃO 8 PROCESSOS - FATOR 8.2 CURRÍCULO E SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM - VARIÁVEL 8.2.2 ADEQUAÇÃO DAS FORMAS DE APRENDIZAGEM). Verificar se o SEC adota múltiplos métodos, técnicas e formas de aprendizagem. Exemplificar metodologias e formas de aprendizagem utilizadas.

53. (DIMENSÃO 8 PROCESSOS - FATOR 8.3 PROCESSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS - VARIÁVEL 8.3.1 ADEQUAÇÃO ORÇAMENTÁRIA). Verificar se os processos orçamentários e financeiros são gerenciados para suportar as necessidades estratégicas e operacionais do SEC.  
Há investimentos em pesquisa e desenvolvimento?  
Há ações educacionais e culturais direcionadas à sociedade (extensão)?

54. (DIMENSÃO 8 PROCESSOS - FATOR 8.3 PROCESSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS - VARIÁVEL 8.3.2 GESTÃO ORÇAMENTÁRIA). Verificar se o SEC monitora a execução orçamentária e financeira e os possíveis realinhamentos entre o orçamento, estratégias e objetivos do SEC.

## SEÇÃO 11 –DIMENSÃO 9 - RESULTADOS

55. Identificar as formas de mensuração do impacto do SEC no **ambiente interno (organização)**. Verificar se o SEC mensura e se não mensura como vê a inserção dos indicadores abaixo no instrumento de autoavaliação. Em que medida o SEC contribui para (**percepção**):

- 9.1.1 - Satisfação dos usuários em relação aos produtos, serviços e processos do SEC e organização;
- 9.2.1 - Retenção das pessoas;
- 9.2.2 - Melhoria no desempenho das pessoas a partir de ações do SEC;
- 9.2.3 - Orgulho de pertença a organização;
- 9.3.1 - Ações planejadas pelo SEC, direcionadas às questões socioambientais, éticas, controle social e políticas públicas;
- 9.4.1 - Melhoria dos resultados financeiros da organização;
- 9.5.1 - Aumento da satisfação dos aprendizes;
- 9.5.2 - Aumento do nível de rendimento na aprendizagem;
- 9.5.3 - Aumento do desempenho na aplicação do trabalho;
- 9.5.4 - Melhoria na inovação de produtos e serviços da organização;
- 9.5.5 - Aumento da qualidade dos processos da organização;
- 9.5.6 - Melhoria no desempenho de áreas da organização.

56. Identificar as formas de mensuração do impacto do SEC no **ambiente externo**. Verificar se o SEC mensura e se não mensura como vê a inserção dos indicadores abaixo no instrumento de autoavaliação. Em que medida o SEC contribui para (**percepção**)?

- 9.3.2 - Imagem institucional;
- 9.3.3 - Aumento do Produto Interno Bruto (PIB<sup>55</sup>), em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização;
- 9.3.4 - Aumento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH<sup>56</sup>), em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização;
- 9.4.2 - Expansão dos negócios da organização;
- 9.4.3 - Aumento da participação de mercado.

<sup>55</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) corresponde à dimensão econômica do desenvolvimento, e tem por objetivo mensurar a atividade econômica de uma dada região. Considera o valor da produção final total de todos os bens e serviços gerados internamente numa economia ao longo de um determinado período de tempo (geralmente um ano). No PIB são considerados os seguintes fatores: consumo privado, investimentos realizados no período, gastos do governo, volume de exportações e de importações (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

<sup>56</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) incorpora à dimensão econômica, as dimensões longevidade (expectativa de vida) e educação (taxa de analfabetismo e taxa de matrícula em todos os níveis de ensino). No IDH estas três dimensões apresentam a mesma importância (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

57. Identificar expectativas em relação a mudanças no investimento em educação para 2013?  
 Diminuição;  Manutenção;  Crescimento;  Não sabe/Não pode informar.

58. Quais são as prioridades para a educação corporativa em relação a estratégia da organização para 2013?

- Implantar programas de liderança;
- Implantar planejamento estratégico;
- Estabelecer indicadores de desempenho;
- Implantar o Balanced Scorecard - BSC;
- Revisar o desenho do mapa estratégico (BSC);
- Não sabe/Não pode informar;
- Outros (Descrever) \_\_\_\_\_

59. Quais são as maiores dificuldades e desafios enfrentados pela educação corporativa na sua organização?

- Orçamento limitado;
- Mudança cultural;
- Implantar o Balanced Score Card (BSC);
- Mensurar impactos educacionais na organização;
- Calcular o retorno sobre o investimento educacional na organização;
- Aumentar o apoio da alta administração;
- Aumentar a utilização do e-learning;
- Manter os participantes nos programas;
- Não sabe/não pode informar;
- Outros (Descrever) \_\_\_\_\_

Outras informações relevantes:



## APÊNDICE 4 – Roteiro para aplicação em grupo focal

### SEÇÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E DO GRUPO FOCAL:

Organização:
Local e data:
Quantidades de participantes:  Grupamentos funcionais: ( ) Gestor ( ) Técnico ( ) Assessoria ( ) Apoio ( ) Outro Lotação: ( ) Direção Geral ( ) Central ( ) Agência Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino                      Idade:                      Tempo de serviço

### SEÇÃO 2 – TEMAS E PERGUNTAS:

<p><b>2.1. Avaliação:</b></p> <p>2.1.1. Qual a posição (opinião) do grupo em relação ao seguinte pressuposto: Os bancos de desenvolvimento brasileiros com abrangência regional ou nacional, que possuem universidade corporativa, não adotam processo de autoavaliação institucional em seus sistemas de educação corporativa. Realizam apenas avaliação de programas - avaliação de reação, avaliação de aprendizagem, e, em alguns casos avaliação do comportamento no trabalho e avaliação de resultados.</p> <p>2.1.2. Quais as formas de avaliação sistemática implementadas ?</p> <p>Os modelos avaliativos podem variar num <i>continuum</i> assumindo características de controle, com ênfase na regulação, ou características críticas, com ênfase na emancipação. A primeira apresenta ênfase na racionalidade instrumental, em resultados, no lucro, na produtividade, na competitividade, seguindo uma lógica de mercado. Na segunda, a ênfase está na relevância social, na equidade, na cidadania, na solidariedade, no desenvolvimento da sociedade, seguindo uma lógica dos interesses da sociedade.</p> <p>2.1.3. Em implantando processo sistemático de autoavaliação do seu sistema de educação corporativa, que ênfases deveria adotar ?</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 2.2. Educação de adultos:

As práticas de formação de adultos poderiam ser sintetizadas em três modos de trabalho:

- (1) Relacionado a uma visão tradicional ou clássica da educação, a qual apresenta como característica geral a importância de um agente externo com o objetivo de moldar comportamentos e conhecimentos. O educando seria visto como objeto no processo de aprendizagem. Um modo transmissivo, norteado para as aquisições e distanciado da subjetividade dos sujeitos.
- (2) Identificado com uma vertente que deslocaria o eixo do intelecto para um modo experimental, situado na valorização do sujeito e das suas experiências. O educando passaria a ser sujeito do processo de aprendizagem.
- (3) Envolveria um modo crítico, orientado para a valorização das interações com o coletivo, com um visão de maior justiça social e com a transformação da sociedade em que o educando está inserido.

2.2.1. Algum desses modos de trabalho educacional prepondera em relação aos demais no SEC? Porque ?

Ao profissional é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem aplicados e das técnicas do dia a dia frente aos diversos atores e ao contexto, mas esse saber perde seu significado se não estiver ligado a uma atitude crítica do profissional sobre os meios e os fins de sua atuação, situação que o ajudaria a caminhar mais seguro na direção dos objetivos pessoais e organizacionais.

2.2.2. Você concorda com esse posicionamento ? Se concorda, de que forma o SEC tem contribuído para isso ?

**2.3. Desenvolvimento:**

Os debates recentes em torno do desenvolvimento sustentável têm assumido papel de destaque no campo da educação, notadamente nas instituições de desenvolvimento.

2.3.1. No SEC o desenvolvimento sustentável ocupa posição de destaque ? De que forma pode ser evidenciada essa preocupação ?

**2.4. Instrumento de autoavaliação para o SEC:**

Para o instrumento de Autoavaliação para Sistemas de Educação Corporativa em Bancos de Desenvolvimento foram propostas nove dimensões (Liderança, Estratégia e Planos, Usuários, Sociedade, Informações e Conhecimento, Pessoas, Recursos, Processos e Resultados), divididos em 25 fatores, compostos por 65 variáveis (disponibilizar via do instrumento).

2.4.1. Na sua visão, o instrumento (Apêndice 2) contempla as principais dimensões, fatores e variáveis a serem avaliados para o SEC ? Haveria necessidade de ajustes ? Quais ?

APÊNDICE 5 – Questionário para validação do instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros

Prezado(a) Respondente,

Esta pesquisa tem por intuito verificar sua apreciação sobre o instrumento "Autoavaliação de Sistemas de Educação Corporativa em Bancos de Desenvolvimento Brasileiros". Portanto, não se trata, ainda, da avaliação da Universidade Corporativa, mas, apenas, deste instrumento de avaliação.

Constituído por nove dimensões (Liderança, Estratégia e Planos, Usuários, Sociedade, Informações e Conhecimento, Pessoas, Recursos, Processos e Resultados), divididas em 25 fatores, compostos por 65 questões qualificadoras fechadas (variáveis), o instrumento de pesquisa subsidiará a tese de doutorado do pesquisador signatário, a ser defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que tem por objeto o estudo de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros.

Peço-lhe a gentileza de registrar sua percepção para cada variável, em relação a cada um dos seguintes critérios: Relevância – diz respeito à importância, à pertinência das variáveis; Utilidade – as variáveis avaliadas são úteis para os envolvidos no processo de avaliação; e Viabilidade – está relacionada com a possibilidade de aplicação das variáveis.

Saliento que não haverá identificação de respondentes.

Posteriormente, haverá a devolutiva do resultado da pesquisa para a organização, ficando desde já o pesquisador à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

Marcos Marinelli  
Doutorando Faced/UFC  
Bolsista Capes

### Validação do Instrumento para Autoavaliação de Sistemas de Educação Corporativa em Bancos de Desenvolvimento Brasileiros

Nome do Banco:	Grupamento Funcional: ( ) Gestor ( ) Técnico ( ) Assessoria ( ) Não comissionado ( ) Outro
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

Lotação: ( ) Direção Geral ( ) Central ( ) Agência	Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino	Idade:	Tempo de Serviço:
----------------------------------------------------	------------------------------------	--------	-------------------

Dimensões, Fatores e Variáveis	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não Sei Responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não Sei Responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não Sei Responder
<b>LIDERANÇA:</b> Examina a governança e a governabilidade, considerando os critérios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade do SEC. Considera, ainda, o exercício da liderança, as mudanças culturais e gestão.															
<b>1.1. Governança Pública e Governabilidade:</b> Examina o nível de transparência, confiança e impacto dos processos gerenciais na sustentabilidade financeira, social, ambiental e na governabilidade do SEC.															
1.1.1 Governança - As principais decisões são tomadas, comunicadas e implantadas, assegurando o envolvimento das partes interessadas, a transparência e a governabilidade.															
1.1.2. Mapeamento de riscos - Mapear os riscos organizacionais mais significativos que possam afetar a governabilidade e a capacidade do SEC de alcançar os seus objetivos estratégicos e de realizar sua missão.															
1.1.3. Prestação de contas - O SEC presta contas de seus atos e resultados alcançados a alta administração, aos colegiados e a órgãos de controle.															
1.1.4. Participação de colegiados - Os colegiados participam da organização e gestão do SEC.															
<b>1.2. Sistema de Liderança:</b> Examina o nível de disseminação dos princípios, valores e diretrizes dos processos gerenciais; o grau de desenvolvimento de habilidades gerenciais; o nível de mobilização da força de trabalho e apoio de terceiros no alcance das estratégias.															
1.2.1. Mobilização para resultados - Os gestores do SEC estabelecem um exemplo a ser seguido, atuam na busca de novas oportunidades para o SEC e promovem o comprometimento com as partes interessadas.															
1.2.2. Avaliação dos líderes - Os executivos e a gerência média atual e potencial são avaliados e desenvolvidos em relação às competências desejadas pela organização.															
1.2.3. Desenvolvimento dos líderes - O aprendizado entre executivos e gerência média é estimulado na organização.															
1.2.4. Adequação e transmissão da identidade do SEC - Os valores, princípios e diretrizes do SEC estão adequados ao cumprimento de sua missão e são disseminados na organização.															

Dimensões, Fatores e Variáveis	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não Sei Responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não Sei Responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não Sei Responder
<b>ESTRATÉGIAS E PLANOS:</b> Examina a formulação e acompanhamento das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externo e interno, a missão e a visão de futuro, bem como o desdobramento em plano de ação no SEC.															
<b>2.1. Formulação das Estratégias:</b> Examina a formulação das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externo e interno, a missão e a visão de futuro, bem como seu desdobramento no plano de ação.															
2.1.1. Inserção de políticas públicas - O SEC identifica o contexto organizacional e os atores envolvidos nas políticas públicas das quais participa como formulador e/ou executor.															
2.1.2. Inserção dos ambientes interno e externo - Os aspectos relativos aos ambientes externo e interno são considerados no processo de formulação das estratégias do SEC.															
2.1.3. Inserção do desenvolvimento sustentável - O SEC insere o desenvolvimento sustentável em sua estratégia visando atingir resultados favoráveis nas áreas social, ambiental e econômica.															
<b>2</b> 2.1.4. Envolvimento de diversos atores - As áreas da organização e as partes interessadas são envolvidas nos processos de formulação estratégica do SEC.															
<b>2.2. Implementação das Estratégias:</b> Examina o acompanhamento das estratégias expresso no plano de ação. Avalia o êxito das estratégias e compara o desempenho histórico.															
2.2.1. Comunicação das estratégias - As estratégias do SEC são comunicadas às partes interessadas para o estabelecimento de compromissos mútuos.															
2.2.2. Implantação e monitoração do plano de ação - O planejamento do SEC é desdobrado em metas e em planos de ação, sendo sua execução avaliada e monitorada.															
2.2.3. Transmissão da cultura organizacional - O SEC transmite a cultura e a tradição da organização.															
<b>2.3. Mapeamento das Competências:</b> Alinha e adéqua as competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos.															
2.3.1. Adequação das competências - As soluções educacionais estão alinhadas e adequadas às competências organizacionais e humanas.															
<b>USUÁRIOS:</b> Examina a identificação e conhecimento das necessidades dos diversos públicos de relacionamento (acionistas, clientes, fornecedores, empregados, associações de classe e comunidade), bem como a divulgação dos produtos e serviços para fortalecer a imagem institucional e estreitar relacionamentos do SEC.															
<b>3</b> <b>3.1. Imagem e Conhecimento Mútuo:</b> Examina o nível da imagem e confiança dos diversos públicos de relacionamento, expresso na divulgação dos produtos e serviços.															
3.1.1. Necessidades dos usuários - As necessidades e expectativas dos diversos públicos de relacionamento são identificadas, analisadas e utilizadas para a definição e melhoria dos produtos, serviços e processos do SEC.															
3.1.2. Conhecimento dos produtos e serviços - Os diversos públicos de relacionamento conhecem os produtos e serviços do SEC.															

	Dimensões, Fatores e Variáveis	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
		Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não Sei Responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não Sei Responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não Sei Responder
4	<b>SOCIEDADE:</b> Examina o grau de abordagem e atuação dos processos, produtos e serviços do SEC relativos à aplicação de políticas públicas socioambientais junto aos diversos públicos de relacionamento, bem como o estímulo à cidadania, controle social e comportamento ético.															
	<b>4.1. Atuação Socioambiental:</b> Examina o nível de conscientização e envolvimento do SEC com a responsabilidade socioambiental.															
	4.1.1. Responsabilidade socioambiental - Os diversos públicos de relacionamento são conscientizados e envolvidos nas questões relativas à responsabilidade socioambiental.															
	<b>4.2. Ética e Gestão Compartilhada:</b> Examina o grau de incentivo à participação dos diversos públicos de relacionamento no controle das atividades do SEC, bem como o estímulo à transparência e ao comportamento ético.															
	4.2.1. Gestão compartilhada - Incentiva a participação no controle de atividades do SEC, por meio de ações de gestão compartilhada.															
4.2.2. Ética - O SEC estimula a transparência e o comportamento ético.																
5	<b>INFORMAÇÕES E CONHECIMENTO:</b> Examina a identificação, desenvolvimento, manutenção e proteção dos conhecimentos. Examina o nível de adequação dos canais de comunicação do SEC.															
	<b>5.1. Gestão do Conhecimento:</b> Examina em que nível o SEC identifica, desenvolve, protege e compartilha o conhecimento.															
	5.1.1. Gestão da informação - A informação é identificada, desenvolvida e compartilhada, visando apoiar o cumprimento da missão institucional e promover a integração do SEC com seus diversos públicos de relacionamento.															
	<b>5.2. Comunicação:</b> Examina o nível de adequação dos canais de comunicação.															
5.2.1. Canais de comunicação - Dispõe de veículos de comunicação adequados aos diversos públicos que interagem com o SEC.																

Dimensões, Fatores e Variáveis	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não Sei Responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não Sei Responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não Sei Responder
<b>PESSOAS:</b> Examina os sistemas de trabalho em nível de suficiência, desempenho e qualificação, bem como a qualidade de vida dos empregados do SEC.															
<b>6.1. Sistemas de Trabalho e Qualidade de Vida:</b> Examina o nível de provimento, desempenho, satisfação e motivação das pessoas, expresso por um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro.															
6.1.1. Quantidade de empregados - Dispõe de empregados em quantidade suficiente para o pleno funcionamento do SEC.															
6.1.2. Qualidade dos empregados - Dispõe de empregados qualificados para o pleno funcionamento do SEC.															
6.1.3. Gestão do desempenho humano - O desempenho das pessoas e equipes é gerenciado, de forma a estimular o alcance das metas, a cultura da excelência do SEC e o desenvolvimento profissional.															
6.1.4. Satisfação dos empregados - O SEC identifica os fatores que afetam o bem-estar, a satisfação e a motivação considerando os diferentes grupos de pessoas, propiciando um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro no SEC.															
<b>6.2. Instrutores:</b> Examina o nível de provimento, qualificação, desempenho e satisfação do instrutor.															
6.2.1. Quantidade de instrutores - Dispõe de instrutores em quantidade suficiente para o pleno funcionamento do SEC.															
6.2.2. Qualidade dos instrutores - Dispõe de instrutores qualificados para o pleno funcionamento do SEC.															
6.2.3. Gestão do desempenho do instrutor - O instrutor atua como facilitador do processo de aprendizagem, contribuindo para a melhoria do desempenho das atividades profissionais do educando.															
6.2.4. Satisfação dos instrutores - É possível perceber-se a satisfação dos instrutores no desempenho de suas atividades.															
6.2.5. Qualificação dos instrutores - O SEC qualifica os instrutores para atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.															
<b>6.3. Educandos:</b> Examina o nível de satisfação, aprendizagem e desempenho do educando.															
6.3.1. Desenvolvimento integral do educando - O SEC promove o desenvolvimento integral das pessoas, como indivíduos, cidadãos e profissionais.															
6.3.2. Nível de criticidade do educando - O SEC estimula uma postura crítica frente à apropriação de conteúdos, cultura e competências, objetivando a autodeterminação e autorrealização dos sujeitos, direcionando-os para agir como agentes sociais.															



	Dimensões, Fatores e Variáveis	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
		Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não Sei Responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não Sei Responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não Sei Responder
7	<b>RECURSOS:</b> Examina a adequação da estrutura organizacional, infraestrutura, parcerias e ferramentas de tecnologia da informação como suporte à obtenção de resultados do SEC.															
	<b>7.1. Estrutura Organizacional:</b> Examina a adequação da estrutura organizacional, seus papéis, responsabilidades e normativos.															
	7.1.1. Adequação da estrutura organizacional - A estrutura organizacional é adequada ao pleno funcionamento dos papéis e responsabilidades atribuídos ao SEC.															
	7.1.2. Adequação dos papéis e normas - As responsabilidades, papéis e normativos são claras, bem definidas e de conhecimento dos atores envolvidos no SEC.															
	<b>7.2. Infraestrutura:</b> Examina a adequação das instalações, mobiliário e equipamentos.															
	7.2.1. Adequação da infraestrutura - Dispõe de instalações, mobiliário e equipamentos adequados ao pleno funcionamento do SEC.															
	<b>7.3. Parcerias:</b> Examina a adequação das parcerias, internas e externas.															
	7.3.1. Gestor enquanto facilitador - Capacita os executivos e média gerência para atuarem como parceiros internos e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.															
	7.3.2. Parcerias externas - O SEC estabelece parcerias externas com profissionais e centros de excelência.															
	<b>7.4. Gestão da Tecnologia da Informação:</b> Examina o nível de adequação das soluções de tecnologia da informação (softwares e hardwares).															
7.4.1. Adequação tecnológica do SEC - Apresenta os recursos tecnológicos adequados e suficientes ao pleno funcionamento do SEC.																
7.4.2. Adequação tecnológica para o educando - A tecnologia disponibilizada pela organização é adequada e suficiente para atender às necessidades dos educandos.																

	Dimensões, Fatores e Variáveis	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
		Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não Sei Responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não Sei Responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não Sei Responder
	<b>PROCESSOS:</b> Examina a gestão, análise e melhora dos processos de trabalho do SEC.															
	<b>8.1. Processos de Trabalho:</b> Examina o nível de satisfação dos diversos públicos de relacionamento em relação aos processos de trabalho do SEC.															
	8.1.1. Identificação dos processos - Os processos de trabalho são identificados e determinados considerando-se as estratégias e missão do SEC.															
	8.1.2. Alinhamento de soluções educacionais - O SEC vincula as estratégias organizacionais ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem (produtos, serviços e processos).															
	8.1.3. Personalização de soluções educacionais - Na elaboração das soluções de aprendizagem o SEC considera as necessidades e especificidades dos locais de origem dos educandos (cultura local).															
8	<b>8.2. Currículo e Soluções de Aprendizagem:</b> O SEC examina a adequação do currículo e das soluções de aprendizagem.															
	8.2.1. Adequação do da grade curricular - A grade curricular é estruturada em torno das necessidades organizacionais, bem como das necessidades das pessoas e grupos de educandos.															
	8.2.2. Adequação das formas de aprendizagem - O SEC adota múltiplos métodos, técnicas e formas de aprendizagem.															
	<b>8.3. Processos Orçamentários e Financeiros:</b> Examina o nível de atendimento orçamentário e financeiro para o alcance dos objetivos estratégicos e da missão do SEC.															
	8.3.1. Adequação orçamentária - Os processos orçamentários e financeiros são gerenciados para suportar as necessidades estratégicas e operacionais do SEC.															
	8.3.2. Gestão orçamentária - Monitora a execução orçamentária e financeira e os possíveis realinhamentos entre o orçamento, estratégias e objetivos do SEC.															

Dimensões, Fatores e Variáveis	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não Sei Responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não Sei Responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não Sei Responder
<b>RESULTADOS:</b> Analisa os resultados, incluindo análise do desempenho atual e de tendências no SEC, na organização e na sociedade.															
<b>9.1. Resultados Relativos a Usuários:</b> Examina os níveis de satisfação dos usuários em relação aos produtos e serviços.															
9.1.1. Satisfação dos usuários - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do índice de satisfação dos usuários em relação aos produtos, serviços e processos do SEC.															
<b>9.2. Resultados Relativos às Pessoas:</b> Examina a retenção de talentos, o desempenho das pessoas, e o orgulho de pertença a organização.															
9.2.1. Retenção de pessoas - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a maior retenção das pessoas na organização.															
9.2.2. Melhoria no desempenho humano - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria no desempenho das pessoas a partir das ações do SEC.															
9.2.3. Orgulho de pertencer à organização - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do orgulho das pessoas por pertencer a organização.															
<b>9.3. Resultados Relativos à Sociedade:</b> Examina, direta e indiretamente, os resultados relativos à atuação socioambiental, ética, controle social, políticas públicas e imagem institucional.															
9.3.1. Melhoria nas ações socioambientais - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do índice de realização das ações planejadas pelo SEC em relação às questões socioambientais, éticas, controle social e políticas públicas.															
9.3.2. Imagem institucional - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria da imagem institucional.															
9.3.3. Produto Interno Bruto (PIB <sup>57</sup> ) - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do PIB, em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização.															
9.3.4. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH <sup>58</sup> ) - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do IDH, em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização.															

<sup>57</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) corresponde à dimensão econômica do desenvolvimento, e tem por objetivo mensurar a atividade econômica de uma dada região. Considera o valor da produção final total de todos os bens e serviços gerados internamente numa economia ao longo de um determinado período de tempo (geralmente um ano). No PIB são considerados os seguintes fatores: consumo privado, investimentos realizados no período, gastos do governo, volume de exportações e de importações (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

<sup>58</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) incorpora à dimensão econômica, as dimensões longevidade (expectativa de vida) e educação (taxa de analfabetismo e taxa de matrícula em todos os níveis de ensino). No IDH estas três dimensões apresentam a mesma importância (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

Dimensões, Fatores e Variáveis	RELEVÂNCIA					UTILIDADE					VIABILIDADE				
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Sem Relevância	Não Sei Responder	Muito Útil	Útil	Pouco Útil	Sem Utilidade	Não Sei Responder	Muito Viável	Viável	Pouco Viável	Sem Viabilidade	Não Sei Responder
<b>9.4. Resultados Orçamentários, Financeiros e de Mercado:</b> Examina os resultados orçamentários, financeiros e de mercado da organização.															
9.4.1. Melhoria nos resultados financeiros - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria dos resultados financeiros da organização.															
9.4.2. Participação nos negócios - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a expansão dos negócios da organização.															
9.4.3. Participação no mercado - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento da participação de mercado.															
<b>9.5. Resultados dos Processos de Trabalho:</b> Examina os resultados referentes à gestão dos processos de trabalho do SEC e organização.															
<b>9</b> 9.5.1. Satisfação dos educandos - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de satisfação dos educandos.															
9.5.2. Rendimento da aprendizagem - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de rendimento na aprendizagem.															
9.5.3. Aplicação no trabalho - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do desempenho na aplicação no trabalho.															
9.5.4. Inovação de produtos e serviços - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria na inovação de produtos e serviços da organização.															
9.5.5. Qualidade dos processos - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria da qualidade dos processos da organização.															
9.5.6. Desempenho áreas da organização - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria no desempenho de áreas da organização.															

APÊNDICE 6 – Instrumento para autoavaliação de sistemas de educação corporativa em  
bancos de desenvolvimento brasileiros

DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo	Discordo Totalmente	Não Sei Responder
<b>LIDERANÇA:</b> Examina a governança e a governabilidade, considerando os critérios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade do SEC. Considera, ainda, o exercício da liderança, as mudanças culturais e gestão.					
<b>1.1. Governança Pública e Governabilidade:</b> Examina o nível de transparência, confiança e impacto dos processos gerenciais na sustentabilidade financeira, social, ambiental e na governabilidade do SEC.					
1.1.1 Governança - As principais decisões são tomadas, comunicadas e implantadas, assegurando o envolvimento das partes interessadas, a transparência e a governabilidade.					
1.1.2. Mapeamento de riscos - Mapear os riscos organizacionais mais significativos que possam afetar a governabilidade e a capacidade do SEC de alcançar os seus objetivos estratégicos e de realizar sua missão.					
1.1.3. Prestação de contas - O SEC presta contas de seus atos e resultados alcançados a alta administração, aos colegiados e a órgãos de controle.					
1.1.4. Participação de colegiados - Os colegiados participam da organização e gestão do SEC.					
<b>1.2. Sistema de Liderança:</b> Examina o nível de disseminação dos princípios, valores e diretrizes dos processos gerenciais; o grau de desenvolvimento de habilidades gerenciais; o nível de mobilização da força de trabalho e apoio de terceiros no alcance das estratégias.					
1.2.1. Mobilização para resultados - Os gestores do SEC estabelecem um exemplo a ser seguido, atuam na busca de novas oportunidades para o SEC e promovem o comprometimento com as partes interessadas.					
1.2.2. Avaliação dos líderes - Os executivos e a gerência média atual e potencial são avaliados e desenvolvidos em relação às competências desejadas pela organização.					
1.2.3. Desenvolvimento dos líderes - O aprendizado entre executivos e gerência média é estimulado na organização.					
1.2.4. Adequação e transmissão da identidade do SEC - Os valores, princípios e diretrizes do SEC estão adequados ao cumprimento de sua missão e são disseminados na organização.					
<b>ESTRATÉGIAS E PLANOS:</b> Examina a formulação e acompanhamento das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externo e interno, a missão e a visão de futuro, bem como o desdobramento em plano de ação no SEC.					
<b>2.1. Formulação das Estratégias:</b> Examina a formulação das estratégias considerando-se a análise dos ambientes externo e interno, a missão e a visão de futuro, bem como seu desdobramento no plano de ação.					
2.1.1. Inserção de políticas públicas - O SEC identifica o contexto organizacional e os atores envolvidos nas políticas públicas das quais participa como formulador e/ou executor.					
2.1.2. Inserção dos ambientes interno e externo - Os aspectos relativos aos ambientes externo e interno são considerados no processo de formulação das estratégias do SEC.					
2.1.3. Inserção do desenvolvimento sustentável - O SEC insere o desenvolvimento sustentável em sua estratégia visando atingir resultados favoráveis nas áreas social, ambiental e econômica.					
2.1.4. Envolvimento de diversos atores - As áreas da organização e as partes interessadas são envolvidas nos processos de formulação estratégica do SEC.					
<b>2.2. Implementação das Estratégias:</b> Examina o acompanhamento das estratégias expresso no plano de ação. Avalia o êxito das estratégias e compara o desempenho histórico.					
2.2.1. Comunicação das estratégias - As estratégias do SEC são comunicadas às partes interessadas para o estabelecimento de compromissos mútuos.					
2.2.2. Implantação e monitoração do plano de ação - O planejamento do SEC é desdobrado em metas e em planos de ação, sendo sua execução avaliada e monitorada.					
2.2.3. Transmissão da cultura organizacional - O SEC transmite a cultura e a tradição da organização.					

DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo	Discordo Totalmente	Não Sei Responder
<b>2.3. Mapeamento das Competências:</b> Alinha e adéqua as competências organizacionais e humanas aos objetivos estratégicos.					
2.3.1. Adequação das competências - As soluções educacionais estão alinhadas e adequadas às competências organizacionais e humanas.					
<b>USUÁRIOS:</b> Examina a identificação e conhecimento das necessidades dos diversos públicos de relacionamento (acionistas, clientes, fornecedores, empregados, associações de classe e comunidade), bem como a divulgação dos produtos e serviços para fortalecer a imagem institucional e estreitar relacionamentos do SEC.					
<b>3.1. Imagem e Conhecimento Mútuo:</b> Examina o nível da imagem e confiança dos diversos públicos de relacionamento, expresso na divulgação dos produtos e serviços.					
3.1.1. Necessidades dos usuários - As necessidades e expectativas dos diversos públicos de relacionamento são identificadas, analisadas e utilizadas para a definição e melhoria dos produtos, serviços e processos do SEC.					
3.1.2. Conhecimento dos produtos e serviços - Os diversos públicos de relacionamento conhecem os produtos e serviços do SEC.					
<b>SOCIEDADE:</b> Examina o grau de abordagem e atuação dos processos, produtos e serviços do SEC relativos à aplicação de políticas públicas socioambientais junto aos diversos públicos de relacionamento, bem como o estímulo à cidadania, controle social e comportamento ético.					
<b>4.1. Atuação Socioambiental:</b> Examina o nível de conscientização e envolvimento do SEC com a responsabilidade socioambiental.					
4.1.1. Responsabilidade socioambiental - Os diversos públicos de relacionamento são conscientizados e envolvidos nas questões relativas à responsabilidade socioambiental.					
<b>4.2. Ética e Gestão Compartilhada:</b> Examina o grau de incentivo à participação dos diversos públicos de relacionamento no controle das atividades do SEC, bem como o estímulo à transparência e ao comportamento ético.					
4.2.1. Gestão compartilhada - Incentiva a participação no controle de atividades do SEC, por meio de ações de gestão compartilhada.					
4.2.2. Ética - O SEC estimula a transparência e o comportamento ético.					
<b>INFORMAÇÕES E CONHECIMENTO:</b> Examina a identificação, desenvolvimento, manutenção e proteção dos conhecimentos. Examina o nível de adequação dos canais de comunicação do SEC.					
<b>5.1. Gestão do Conhecimento:</b> Examina em que nível o SEC identifica, desenvolve, protege e compartilha o conhecimento.					
5.1.1. Gestão da informação - A informação é identificada, desenvolvida e compartilhada, visando apoiar o cumprimento da missão institucional e promover a integração do SEC com seus diversos públicos de relacionamento.					
<b>5.2. Comunicação:</b> Examina o nível de adequação dos canais de comunicação.					
5.2.1. Canais de comunicação - Dispõe de veículos de comunicação adequados aos diversos públicos que interagem com o SEC.					
<b>PESSOAS:</b> Examina os sistemas de trabalho em nível de suficiência, desempenho e qualificação, bem como a qualidade de vida dos empregados do SEC.					
<b>6.1. Sistemas de Trabalho e Qualidade de Vida:</b> Examina o nível de provimento, desempenho, satisfação e motivação das pessoas, expresso por um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro.					
6.1.1. Quantidade de empregados - Dispõe de empregados em quantidade suficiente para o pleno funcionamento do SEC.					
6.1.2. Qualidade dos empregados - Dispõe de empregados qualificados para o pleno funcionamento do SEC.					
6.1.3. Gestão do desempenho humano - O desempenho das pessoas e equipes é gerenciado, de forma a estimular o alcance das metas, a cultura da excelência do SEC e o desenvolvimento profissional.					
6.1.4. Satisfação dos empregados - O SEC identifica os fatores que afetam o bem-estar, a satisfação e a motivação considerando os diferentes grupos de pessoas, propiciando um ambiente de trabalho humanizado, saudável e seguro no SEC.					

DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo	Discordo Totalmente	Não Sei Responder
<b>6.2. Instrutores:</b> Examina o nível de provimento, qualificação, desempenho e satisfação do instrutor.					
6.2.1. Quantidade de instrutores - Dispõe de instrutores em quantidade suficiente para o pleno funcionamento do SEC.					
6.2.2. Qualidade dos instrutores - Dispõe de instrutores qualificados para o pleno funcionamento do SEC.					
6.2.3. Gestão do desempenho do instrutor - O instrutor atua como facilitador do processo de aprendizagem, contribuindo para a melhoria do desempenho das atividades profissionais do educando.					
6.2.4. Satisfação dos instrutores - É possível perceber-se a satisfação dos instrutores no desempenho de suas atividades.					
6.2.5. Qualificação dos instrutores - O SEC qualifica os instrutores para atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.					
<b>6.3. Educandos:</b> Examina o nível de satisfação, aprendizagem e desempenho do educando.					
6.3.1. Desenvolvimento integral do educando - O SEC promove o desenvolvimento integral das pessoas, como indivíduos, cidadãos e profissionais.					
6.3.2. Nível de criticidade do educando - O SEC estimula uma postura crítica frente à apropriação de conteúdos, cultura e competências, objetivando a autodeterminação e autorrealização dos sujeitos, direcionando-os para agir como agentes sociais.					
<b>RECURSOS:</b> Examina a adequação da estrutura organizacional, infraestrutura, parcerias e ferramentas de tecnologia da informação como suporte à obtenção de resultados do SEC.					
<b>7.1. Estrutura Organizacional:</b> Examina a adequação da estrutura organizacional, seus papéis, responsabilidades e normativos.					
7.1.1. Adequação da estrutura organizacional - A estrutura organizacional é adequada ao pleno funcionamento dos papéis e responsabilidades atribuídos ao SEC.					
7.1.2. Adequação dos papéis e normas - As responsabilidades, papéis e normativos são claras, bem definidas e de conhecimento dos atores envolvidos no SEC.					
<b>7.2. Infraestrutura:</b> Examina a adequação das instalações, mobiliário e equipamentos.					
7.2.1. Adequação da infraestrutura - Dispõe de instalações, mobiliário e equipamentos adequados ao pleno funcionamento do SEC.					
<b>7.3. Parcerias:</b> Examina a adequação das parcerias, internas e externas.					
7.3.1. Gestor enquanto facilitador - Capacita os executivos e média gerência para atuarem como parceiros internos e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.					
7.3.2. Parcerias externas - O SEC estabelece parcerias externas com profissionais e centros de excelência.					
<b>7.4. Gestão da Tecnologia da Informação:</b> Examina o nível de adequação das soluções de tecnologia da informação (softwares e hardwares).					
7.4.1. Adequação tecnológica do SEC - Apresenta os recursos tecnológicos adequados e suficientes ao pleno funcionamento do SEC.					
7.4.2. Adequação tecnológica para o educando - A tecnologia disponibilizada pela organização é adequada e suficiente para atender às necessidades dos educandos.					
<b>PROCESSOS:</b> Examina a gestão, análise e melhora dos processos de trabalho do SEC.					
<b>8.1. Processos de Trabalho:</b> Examina o nível de satisfação dos diversos públicos de relacionamento em relação aos processos de trabalho do SEC.					
8.1.1. Identificação dos processos - Os processos de trabalho são identificados e determinados considerando-se as estratégias e missão do SEC.					
8.1.2. Alinhamento de soluções educacionais - O SEC vincula as estratégias organizacionais ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem (produtos, serviços e processos).					
8.1.3. Personalização de soluções educacionais - Na elaboração das soluções de aprendizagem o SEC considera as necessidades e especificidades dos locais de origem dos educandos (cultura local).					

DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo	Discordo Totalmente	Não Sei Responder
<b>8.2. Currículo e Soluções de Aprendizagem:</b> O SEC examina a adequação do currículo e das soluções de aprendizagem.					
8.2.1. Adequação do da grade curricular - A grade curricular é estruturada em torno das necessidades organizacionais, bem como das necessidades das pessoas e grupos de educandos.					
8.2.2. Adequação das formas de aprendizagem - O SEC adota múltiplos métodos, técnicas e formas de aprendizagem.					
<b>8.3. Processos Orçamentários e Financeiros:</b> Examina o nível de atendimento orçamentário e financeiro para o alcance dos objetivos estratégicos e da missão do SEC.					
8.3.1. Adequação orçamentária - Os processos orçamentários e financeiros são gerenciados para suportar as necessidades estratégicas e operacionais do SEC.					
8.3.2. Gestão orçamentária - Monitora a execução orçamentária e financeira e os possíveis realinhamentos entre o orçamento, estratégias e objetivos do SEC.					
<b>RESULTADOS:</b> Analisa os resultados, incluindo análise do desempenho atual e de tendências no SEC, na organização e na sociedade.					
<b>9.1. Resultados Relativos a Usuários:</b> Examina os níveis de satisfação dos usuários em relação aos produtos e serviços.					
9.1.1. Satisfação dos usuários - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do índice de satisfação dos usuários em relação aos produtos, serviços e processos do SEC.					
<b>9.2. Resultados Relativos às Pessoas:</b> Examina a retenção de talentos, o desempenho das pessoas, e o orgulho de pertença a organização.					
9.2.1. Retenção de pessoas - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a maior retenção das pessoas na organização.					
9.2.2. Melhoria no desempenho humano - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria no desempenho das pessoas a partir das ações do SEC.					
9.2.3. Orgulho de pertencer à organização - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do orgulho das pessoas por pertencer a organização.					
<b>9.3. Resultados Relativos à Sociedade:</b> Examina, direta e indiretamente, os resultados relativos à atuação socioambiental, ética, controle social, políticas públicas e imagem institucional.					
9.3.1. Melhoria nas ações socioambientais - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do índice de realização das ações planejadas pelo SEC em relação às questões socioambientais, éticas, controle social e políticas públicas.					
9.3.2. Imagem institucional - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria da imagem institucional.					
9.3.3. Produto Interno Bruto (PIB <sup>59</sup> ) - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do PIB, em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização.					
9.3.4. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH <sup>60</sup> ) - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do IDH, em relação ao ano anterior, na área de atuação da organização.					

<sup>59</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) corresponde à dimensão econômica do desenvolvimento, e tem por objetivo mensurar a atividade econômica de uma dada região. Considera o valor da produção final total de todos os bens e serviços gerados internamente numa economia ao longo de um determinado período de tempo (geralmente um ano). No PIB são considerados os seguintes fatores: consumo privado, investimentos realizados no período, gastos do governo, volume de exportações e de importações (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).

<sup>60</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) incorpora à dimensão econômica, as dimensões longevidade (expectativa de vida) e educação (taxa de analfabetismo e taxa de matrícula em todos os níveis de ensino). No IDH estas três dimensões apresentam a mesma importância (AMARAL FILHO; VALENTE JÚNIOR, 2007).



DIMENSÕES, FATORES E VARIÁVEIS	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo	Discordo Totalmente	Não Sei Responder
<b>9.4. Resultados Orçamentários, Financeiros e de Mercado:</b> Examina os resultados orçamentários, financeiros e de mercado da organização.					
9.4.1. Melhoria nos resultados financeiros - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria dos resultados financeiros da organização.					
9.4.2. Participação nos negócios - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi a expansão dos negócios da organização.					
9.4.3. Participação no mercado - Um efeito externo observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento da participação de mercado.					
<b>9.5. Resultados dos Processos de Trabalho:</b> Examina os resultados referentes à gestão dos processos de trabalho do SEC e organização.					
9.5.1. Satisfação dos educandos - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de satisfação dos educandos.					
9.5.2. Rendimento da aprendizagem - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do nível de rendimento na aprendizagem.					
9.5.3. Aplicação no trabalho - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi o aumento do desempenho na aplicação no trabalho.					
9.5.4. Inovação de produtos e serviços - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria na inovação de produtos e serviços da organização.					
9.5.5. Qualidade dos processos - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria da qualidade dos processos da organização.					
9.5.6. Desempenho áreas da organização - Um efeito interno observado como indicador de resultado do SEC foi a melhoria no desempenho de áreas da organização.					