

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA, CONTABILIDADE E  
SECRETARIADO EXECUTIVO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

VÂNIA ODETE ABREU DE MIRANDA

PERCEPÇÕES DOS GESTORES ORGANIZACIONAIS ACERCA DO INVESTIMENTO  
REALIZADO NA QUALIFICAÇÃO DE SEUS COLABORADORES NO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

FORTALEZA – CE  
2012

VÂNIA ODETE ABREU DE MIRANDA

PERCEPÇÕES DOS GESTORES ORGANIZACIONAIS ACERCA DO INVESTIMENTO  
REALIZADO NA QUALIFICAÇÃO DE SEUS COLABORADORES NO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Glória Arrais Peter.

VÂNIA ODETE ABREU DE MIRANDA

PERCEPÇÕES DOS GESTORES ORGANIZACIONAIS ACERCA DO INVESTIMENTO  
REALIZADO NA QUALIFICAÇÃO DE SEUS COLABORADORES NO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.

Aprovada em: 13/08/2012.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria da Glória Arrais Peter (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Serafim Firmo de Souza Ferraz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Sandra Maria dos Santos  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade

- 
- M646p Miranda, Vânia Odete Abreu de.  
Percepções dos gestores organizacionais acerca do investimento realizado na qualificação de seus colaboradores no Mestrado Profissional em Administração e Controladoria / Vânia Odete Abreu de Miranda – 2012.  
106 f.; il., enc.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.  
Orientação: Profa. Dra. Maria da Glória Arrais Peter.
1. Ensino profissional 2. Qualificações profissionais I. Título.

À Deus.

À Jesus Cristo.

À minha mãe, Vanja.

Ao meu Pai, Paulo (*in memoriam*).

Aos meus irmãos, João Paulo e Paulo Filho.

À professora e amiga, Glória Peter.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus e ao seu filho, Jesus Cristo, por permitirem a concretização de mais um trabalho que percorreu caminhos de dúvidas e certezas, sendo construído passo a passo para hoje tornar-se realidade.

À minha família, amigos e colegas de trabalho, por torcerem pelo meu sucesso e entenderem os momentos de ausência, os quais possibilitaram a realização desta dissertação.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Glória Peter, pelas sábias contribuições efetivas, confiança e por tudo mais que aprendi, sempre em momentos decisivos da minha vida. Também pela humanidade, afeto, apoio financeiro, humildade e compreensão das dificuldades.

Aos professores Serafim Ferraz, Sandra Santos e Ana Catrib, pelos incentivos para a realização deste trabalho, valiosas colaborações e sugestões com participações admiráveis na banca examinadora.

Aos demais professores do PPAC que ao longo do curso transmitiram conhecimentos e pela excelente contribuição acadêmica.

Aos Gestores Organizacionais entrevistados, pela atenção, disposição e disponibilidades concedidas nas entrevistas.

Aos amigos professores Marcus Machado, Sergio Nogueira, Ruth Carvalho, Graça Arrais e Alexandre Oliveira, pelas trocas de experiências e pelas ajudas de sempre, amizade e incentivo para a realização deste trabalho.

Aos amigos Cícero Philip, Denise Nunes, Paulo Francisco, Helena Rocha, Joyce Arrais, e em especial, à minha amiga Anelise Florencio, por toda atenção e auxílios recebidos durante a trajetória deste trabalho acadêmico.

À Associação Cearense de Estudos e Pesquisas (ACEP), pelo apoio financeiro.

Aos colegas da turma do mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

À Igreja Internacional da Graça de Deus, pelo conforto espiritual.

Aos demais que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Que os julgamentos deste trabalho não sejam contrários aos ensinamentos bíblicos, pois: “A Bíblia não é um livro qualquer, mas sim uma Criatura Viva, com poder que conquista tudo que se opõe à ela.”

(Napoleão Bonaparte)

## RESUMO

A educação profissional desenvolve uma formação com foco na prática voltada para um ambiente de trabalho, o que tem despertado interesse crescente das organizações, fato esse constatado pela presença constante da temática na mídia especializada, em cursos de formação e em publicações científicas. A partir de um embasamento teórico que trata dessa temática, a presente pesquisa buscou investigar a opinião dos gestores organizacionais, quanto aos resultados do investimento realizado para qualificação de seus colaboradores no mestrado profissional, tendo em vista que são estes os principais responsáveis pela decisão de investir no capital humano. Portanto, consideram-se os gestores peças-chave para a compreensão das questões essenciais, quando se trata de trazer à discussão aspectos que, embora sem registro formal, são percebidos no cotidiano das organizações, referentes às expectativas e resultados observados com a formação dos colaboradores. Para o alcance do objetivo proposto, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa e descritiva, sendo utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, mediante um estudo de caso no Mestrado Profissional em Administração e Controladoria (MPAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas com os gestores organizacionais de onze empresas, selecionadas por terem investido na qualificação de pelo menos três colaboradores, nas turmas de 2003 a 2009. Foi também analisada a trajetória dos egressos, cujos dados foram disponibilizados pela Coordenação do MPAC. Os resultados evidenciam um número expressivo de egressos em cargos de direção, prevalecendo o incentivo para a conclusão do mestrado como estratégia de treinamento e desenvolvimento para as organizações, com forte demanda relativa à formação para a docência. Quanto à trajetória dos egressos, os dados revelam que, a maioria dos pesquisados procedem de organizações privadas e contam com mais mobilidade entre três opções ocupacionais (assalariados não docentes, empreendedores e docentes), mas a maioria continua na organização de origem. Já as opiniões dos gestores, principal eixo de análise dessa pesquisa, enfatizam que o mestrado proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento da organização e de seus colaboradores, contribuindo para seu crescimento. No que tange ao MPAC, consideraram a formação recebida importante para a realização das atividades e recomendariam para outros estabelecimentos. Por meio destes resultados, e em resposta ao problema orientador desta pesquisa, conclui-se que, na avaliação dos gestores, os colaboradores se tornaram mais produtivos, ensejando benefícios para si próprios e para a organização.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Mestrado Profissional.

## ABSTRACT

The professional education develops training with a focus on practical preparation observing the work environment which has attracted growing interest of organizations, a fact evidenced by the constant presence of this theme in the media specialized in training courses and scientific publications. From the a theoretical study that addresses this thematic, this study investigates the opinions of organizational managers in the results of the investment made for the qualification of its employees in the professional master's degree, since they are primarily responsible for the decision to invest in human capital. Therefore key elements for understanding the issues considered essential when it brings to discussion aspects even without formal registration, perceived in organizations regarding to expectations and observed results about the learning aspects of employees. In order to reach the main purpose of this study, a qualitative methodology and descriptive with techniques of bibliographical research and field observation were used, with a case study in the Professional Master in Management and Controllship (MPAC) of Federal University of Ceará (UFC). For data collection, interviews were conducted with organizational managers, in which eleven companies were selected since they invested in training programs of at least three employees, from 2003 to 2009. Therefore, it was also analyzed the trajectory of graduates whose data were provided by the Coordination of MPAC. The results show a significant number of graduates in leadership positions, whichever is the incentive for completion of the professional master's degree as a strategy for training and development for organizations, with strong demand on the training for teachers. Regarding the trajectory of graduates, the data show that the majority of respondents are from private organizations and have more occupational mobility among three options (non-teaching employees, entrepreneurs and teachers), but most continued on home organization. Have the views of managers, principal axis analysis of this research, emphasize that the professional master's degree provides a favorable environment for the development of the organization and its employees, contributing to its growth. Regarding the MPAC, considered the training received important for the performance of activities and recommend to other establishments. Through these results, and in response to the problem guiding this research, it is concluded that the evaluation of managers, employees become more productive, allowing for benefits for themselves and for the organization.

**Keywords:** Professional Education and Professional Master Degree.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de Avaliação Integrado Somativo (MAIS).....	37
Figura 2 – Sistema <i>IMPACT</i> .....	39
Figura 3 – Sistema de transferência de treinamento.....	41
Figura 4 – Modelo de transferência de aprendizagem.....	41
Figura 5 – Sistema integrado de avaliação e efetividade de treinamento.....	42
Figura 6 – Etapas da pesquisa.....	63
Quadro 1 – Abordagens e formas de realizações do capital humano.....	17
Quadro 2 – Síntese das concepções de qualificação.....	17
Quadro 3 – Comparativo de metodologias do retorno sobre investimento em treinamento.....	34
Quadro 4 – Síntese dos sujeitos da pesquisa.....	65
Quadro 5 – Distribuição de enunciados recorrentes nas entrevistas.....	86
Gráfico 1 – Evolução dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil.....	54
Gráfico 2 – Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil.....	55
Gráfico 3 – Evolução do quantitativo de egressos do mestrado profissional no Brasil.....	59
Gráfico 4 – Distribuição de egressos por setor de atividade.....	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição geográfica dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil....	55
Tabela 2 – Evolução de titulados de pós-graduação no Brasil.....	56
Tabela 3 – Distribuição geográfica dos cursos de mestrado profissional no Brasil.....	57
Tabela 4 – Evolução de titulados do curso de mestrado profissional no Brasil.....	57
Tabela 5 – Distribuição de titulados das áreas de Administração e Controladoria.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CESu	Câmara de Educação Superior
CIME	Comissão Interministerial para o Emprego
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EMDI	Escala de Medida do Desempenho nos Intangíveis
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNMP	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB (1971)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDB (1996)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado Somativo
MEC	Ministério da Educação
MPAC	Mestrado Profissional em Administração e Controladoria
PPAC	Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ROI	Retorno do Investimento Financeiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SRH	Setor de Relações Humanas
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	15
2.1 Abordagem sobre o Capital Humano.....	15
2.2 Retorno do investimento realizado nas pessoas: resultados de estudos empíricos.....	19
2.3 Educação Profissional no Brasil.....	24
2.4 Educação Corporativa.....	30
2.4.1 Avaliação dos programas de Educação Corporativa.....	32
2.4.2 Avaliações sistêmicas dos programas de Educação Corporativa.....	37
2.4.3 Outras abordagens para avaliação dos programas de Educação Corporativa.....	43
2.5 Pós-graduação <i>stricto sensu</i> : os mestrados profissionais.....	47
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	60
3.1 Classificação da Pesquisa.....	60
3.2 Etapas da Pesquisa.....	62
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	69
4.1 Trajetória dos egressos do MPAC da UFC.....	69
4.2 Percepções dos gestores quanto aos resultados para os egressos e para as organizações financiadoras.....	73
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
<b>APÊNDICES</b> .....	101
<b>ANEXO</b> .....	105

## 1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior (IES) são responsáveis por significativo desenvolvimento empresarial, ao contribuírem com as necessidades educacionais, por meio do importante papel de instruir e capacitar as pessoas nas mais variadas áreas do conhecimento. Paralelamente, observa-se que as organizações demandam, cada vez mais, estudos acerca da avaliação dos resultados dos investimentos em educação profissional, expressão esta criada em referência aos conhecimentos que os indivíduos adquirem por meio da capacitação, e assim desenvolvem um diferencial competitivo ante a dinâmica empresarial.

As empresas e os trabalhadores demonstram disposição para arcar com os custos do aprendizado, consolidando a ideia de que certas habilidades e competências profissionais podem ser adquiridas por meio do ensino tradicional, aliado às experiências de trabalho no dinâmico ambiente organizacional.

Nessa abordagem, são considerados investimentos em educação profissional os gastos que visem, principalmente, a aumentar eficaz e eficientemente os serviços produtivos prestados pelos seres humanos às organizações em que trabalham. Assim, essa contextualização encontra apoio na Teoria do Capital Humano, ou seja, ao se investir em educação profissional, essa ação beneficia tanto a organização como a pessoa, refletindo ainda na sociedade como um todo.

A Teoria do Capital Humano baseia-se na proposição de que a educação é necessária para melhorar a capacidade de evolução da produção. Seus teóricos asseguram que uma população instruída é uma população mais produtiva, por ensejar mais benefícios e soluções com o desenvolvimento do aprendizado, valorizando as capacidades humanas. Esse é o diferencial dessa teoria, que foi desenvolvida pelo economista Schultz (1962), com a observação do crescimento do Japão e da Alemanha, após a Segunda Guerra Mundial, ocasionado pelo investimento feito em educação por esses países.

Becker (1962) define o capital humano como um bem constituído de pessoas que realizam qualquer atividade organizacional, que implica um custo para aumento da produtividade, podendo esse bem ser analisado dentro da estrutura da Teoria do Investimento, que apresenta a existência da incerteza, motivada pela importância das expectativas relacionadas à diferença de tempo entre a tomada de decisão e a sua realização.

Sob essa perspectiva, Keynes (1936) vê o investimento como decisões tomadas perante condições de incerteza, que requerem suposições sobre os retornos futuros. Assim, teóricos socioeconômicos, como Drucker (1994) e Toffler (1977), defendem a tese de que o

investimento em educação profissional pode mudar a realidade da organização diretamente, tendo em vista o aumento da competitividade. Para Stewart (1998), a sociedade do conhecimento surge como algo aparentemente irreversível, pois, em decorrência da rapidez com que o conhecimento e a tecnologia se tornam obsoletos, o capital humano é um bem em constante depreciação. Desta forma, a educação profissional estabelece um desafio constante para o desenvolvimento organizacional.

Relacionado com a temática em foco, foi realizada pesquisa, pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2011), ressaltando que o aumento no número de anos de estudo desenvolve habilidades e competências profissionais, diminuindo o desemprego, como reflexo do investimento em educação. Com claras evidências de que a educação é um fator importante no que diz respeito ao bem-estar social e combate à pobreza, o estudo conclui que este pode ser o caminho para melhorar a qualidade de vida. Relacionado com essa afirmação, um estudo de Cunha (2007), demonstra que pessoas com mestrado ganham salários até 04 vezes maiores do que graduados e até 16 vezes maiores do que pessoas com apenas o ensino médio concluído.

Com efeito, considera-se pertinente pesquisar a temática sobre educação profissional nas organizações, pois, com a contemporânea criação dos mestrados profissionais, verifica-se uma demanda relevante por esses cursos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Vale ressaltar que, mesmo nas instituições públicas, os mestrados profissionais têm vocação para o autofinanciamento, ou seja, as organizações interessadas na qualificação de seus colaboradores são as financiadoras desse tipo de preparo profissional. Acredita-se, pois, que suposições sobre os retornos futuros devam justificar o investimento nesse tipo de formação, do ponto de vista das organizações.

Considera-se necessário registrar o desenvolvimento da qualificação nas organizações, ou seja, verificar a efetiva contribuição da educação profissional, no primeiro nível da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), para a melhoria dos processos que impactam positivamente no trabalho, na busca de um retorno satisfatório para as empresas, que justifiquem a relevância do investimento na educação profissional dos colaboradores e a fim de que se alcancem os objetivos e resultados organizacionais planejados.

Sabendo-se, no entanto, das dificuldades para mensurar o retorno do investimento realizado em educação profissional, esta pesquisa considera que os gestores organizacionais podem contribuir, trazendo à discussão aspectos que, embora não possuam registro formal, na maioria dos casos, são percebidos no cotidiano das organizações, quanto às expectativas e resultados observados com a formação dos colaboradores.

Na contextualização dessas observações, centra-se o problema orientador desta pesquisa: quais as percepções dos gestores das organizações financiadoras acerca do investimento realizado na qualificação de seus colaboradores no mestrado profissional?

No intuito de responder à indagação que orienta esta pesquisa, tem-se como pressuposto o fato de que, os colaboradores se tornaram mais produtivos, ensejando benefícios para si próprios e para a organização. Portanto, essa capacitação é relevante para o beneficiado e para a organização como um todo.

De acordo com o problema que orienta esta investigação, o objetivo geral é investigar as percepções dos gestores das organizações financiadoras acerca do investimento realizado na qualificação de seus colaboradores no mestrado profissional.

Para o alcance do objetivo proposto, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem descritiva, sendo utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com foco no Mestrado Profissional em Administração e Controladoria (MPAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Na coleta de dados, foram analisados documentos do MPAC da UFC e realizadas entrevistas com os gestores organizacionais, cujas empresas selecionadas foram as que mais investiram na qualificação dos respectivos colaboradores, no período sob análise (2003 a 2009), para a obtenção do título de mestre no programa em estudo.

O trabalho foi organizado em cinco seções. Na Introdução, consideram-se os elementos importantes que fundamentam a realização da pesquisa, envolvendo uma sucinta contextualização do assunto abordado, que tem como principal finalidade exibir os seguintes componentes: justificativa, relevância e caracterização do objeto de estudo, problema, pressuposto, objetivo geral e a estruturação do ensaio. Na seção seguinte, buscou-se discorrer sobre as principais categorias teóricas que deram subsídios para as conclusões encontradas com suporte nas pesquisas recentes sobre o tema.

Na terceira seção, explica-se a metodologia adotada para realização da pesquisa, considerando-se que os processos metodológicos são atividades sistemáticas e também racionais que traçam, com maior segurança e economia, o caminho a ser seguido pelo pesquisador, detectando erros e auxiliando as decisões no decorrer da busca científica.

A quarta seção destaca os resultados encontrados e a quinta seção as principais considerações do estudo, que constituem a última etapa da pesquisa, para explicitar o que foi investigado após a ligação entre o problema, pressuposto, objetivo, referencial teórico e metodologia para chegar às finalidades propostas.

## **2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Este segmento tem como principal objetivo explicar a educação profissional, abordando assuntos interligados ao tema, como a Teoria do Capital Humano, a Educação Profissional no Brasil e as bases da Educação Corporativa, que, em razão das exigências contemporâneas, incluiu o Mestrado Profissional, pós-graduação *stricto sensu*, nessa modalidade, juntamente com os principais aspectos inerentes à concepção desse importante nível de desenvolvimento da educação superior para o País.

### **2.1 Abordagem sobre o Capital Humano**

Para Cleg e Hard (2007), a Teoria Clássica da Administração não demonstrou muita preocupação com o capital humano e suas implicações, mas o surgimento da Teoria das Relações Humanas passou a verificar não mais apenas o gerencial, e sim a influência do trabalho sobre o comportamento das pessoas, que passaram a ser consideradas o principal capital, ao agregar resultados ao desenvolvimento do empreendimento.

Segundo Cleg e Hard (2007), a Teoria das Relações Humanas também passou a criticar e ser criticada, e suas percepções revistas e alteradas. As principais críticas dessa teoria estão na intensa oposição à Teoria Clássica, motivada por inadequada visualização dos problemas, entendimento ingênuo e romântico do trabalhador, limitação do campo experimental, parcialidade das conclusões, ênfase nos grupos informais, enfoque manipulativo das relações humanas, dentre outros.

No repertório administrativo, fala-se em liderança, motivação, comunicação, organização informal etc. Os princípios clássicos são contestados e surge espaço em favor da dinâmica de grupo. Nesse momento, invertem-se os papéis da engenharia e técnica para a Psicologia e Sociologia, quebrando o encantamento pelo método e a máquina, que perdem a primazia. Surge o homem social, com ênfase nas pessoas e não mais nas tarefas e nos processos estruturais (CLEG; HARD, 2007).

De acordo com Romanelli (2002), os empresários, desorientados e inseguros com o progressivo aumento das empresas e do processo de burocratização, especialização e dispersão do controle, se deram conta de que o conhecimento das relações sociais era tão importante quanto a habilidade técnica. Gradativamente, houve a compreensão de que o conhecimento do homem e as relações humanas eram decisivos também no plano econômico, impactando na renda, compreensão esta difundida entre os grupos empresariais.

Foram realizados, então, investimentos para melhorar os processos, a fim de responder às necessidades do mercado, com características de aprimorar as pessoas e tornar as empresas, efetivamente, mais bem-posicionadas no mercado.

De acordo com Menezes-Filho (2001, p. 5), “[...] o investimento em capital humano é responsável por grande parte das diferenças de produtividade [...]” e as empresas no Brasil sabem que investir no capital humano é desenvolver seus membros, não apenas com treinamentos técnicos, mas também, e, principalmente, com treinamentos comportamentais e de desenvolvimento organizacional, para melhoria econômica e social da própria instituição.

De acordo com Blaug (1975, p.21), a Teoria do Capital Humano entende que "uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, neste sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado em rendimentos futuros". Compreende-se que investir em educação é procedimento de interesse pessoal e reservado, mas, como o homem é um ser que não vive isolado e nômade, o próprio sistema interage com essa argumentação e impulsiona a educação como fator importante que produzirá o crescimento do grupo, o que é de interesse da coletividade.

Esta teoria teve origem no desenvolvimento da Teoria dos Investimentos em Educação, ou seja, esse conceito da área econômica estabelece que, ao se investir em educação e capacitação, para ensejar retorno ao longo prazo, essa ação beneficia a economia como um todo (SCHULTZ, 1973a).

Assim, a pessoa que recebe educação ou treinamento se torna um capital e, de acordo com os interesses dos investidores, pode retornar o investimento feito, nessa nítida analogia, entre a produtividade do capital e a educação.

Consonante Gemelli (2009), entretanto, o Capital Humano não é propriedade das organizações, pois pode ser definido como capacidades e experiências de indivíduos contraídas ao longo de aperfeiçoamentos, destacando-se que, a qualquer momento, as pessoas podem se desligar da organização, ficando nesta apenas o saber que foi convertido em conhecimento organizacional, permitindo a perpetuação deste por meio da cultura empresarial, denominada de Capital Estrutural, que torna as empresas capazes de armazenar e transmitir ideias.

Portanto, os fenômenos sociais podem ter seus fundamentos no comportamento individual, e a formação do capital humano é concebida em termos de decisões de pessoas que atuam em defesa de seus interesses, refletindo-se essa ação na organização e na sociedade de forma geral.

Com o desenvolvimento das técnicas de educação, o treinamento de recursos humanos volta-se para maximizar a qualidade dos processos e, conseqüentemente, o rendimento dos sujeitos na empresa. Cunha (2007) assegura que, em razão da importância adquirida pelo fator humano no desenvolvimento econômico e social, devem ser abordados pelo menos três de seus aspectos, conforme detalhamento do Quadro 1.

Quadro 1 – Abordagens e formas de realizações do capital humano.

Abordagens do Capital Humano	Formas de Realização
Desenvolvimento	Formação do capital humano dentro do País.
	Especialização e treinamento de capital humano no Exterior.
	Contribuição de capital humano externo.
Conservação	Melhoria dos níveis de vida individual e coletiva.
	Políticas demográficas oriundas de estudos das relações força de trabalho <i>versus</i> crescimento demográfico.
	Evitar a emigração de capital humano qualificado.
Utilização	Criação de estímulos.

Fonte: Cunha (2007, p. 13).

De acordo com o Quadro 1, a melhoria do nível de vida é um exemplo de atrativo para a permanência e a conservação do pessoal de alto nível, significando que o indivíduo especializado e treinado deve ser valorizado como profissional e suas ações não de ser reconhecidas como fatores de desenvolvimento para as organizações.

Quanto às conseqüências dos efeitos produzidos pela qualificação no comportamento dos indivíduos, essas são históricas, porque motivam os procedimentos presentes, como pode ser observado no Quadro 2, que dá uma noção do perfil econômico e sociológico da qualificação.

Quadro 2 – Síntese das concepções de qualificação.

AS NOÇÕES DE QUALIFICAÇÃO A PARTIR DA ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	
Qualificação como sinônimo de preparação de “capital humano”	A noção de qualificação formal
a) Vincula-se à teoria do “capital humano” dos economistas americanos T. Schultz e F. Harbinson nos anos de 1970.	a) Também voltada para o nível macros social, apóia-se na noção de qualificação como titulação, diplomação, certificação de pessoas.
b) Trata a questão no nível macros social e destaca a importância da educação para o desenvolvimento socioeconômico.	b) Embasa o planejamento da demanda de profissionais, considerando o mercado ou as necessidades sociais.
c) Forma recursos humanos (habilidades, experiência, educação) para atuarem nos processos de desenvolvimento do País.	c) Avalia o custo-benefício dos investimentos em educação, com taxa de retorno medida pelos ganhos salariais associados ao maior tempo de escolaridade.
d) Gera políticas educacionais e criação de sistemas de formação profissional vinculados às necessidades dos setores mais organizados do capital.	d) Taxas médias de escolarização e duração da escolaridade passam a ser parâmetros internacionais de avaliação e replanejamento das políticas educacionais.

<b>AS NOÇÕES DE QUALIFICAÇÃO A PARTIR DA SOCIOLOGIA DO TRABALHO</b>	
<b>O modelo taylorista e fordista de qualificação</b>	<b>A qualificação social do trabalho e do trabalhador</b>
<p>a) Qualificação “adstrita” ao posto de trabalho: as normas e os manuais já definem o conjunto de tarefas e habilidades esperadas de cada posto de trabalho (matriz <i>job/skills</i>).</p> <p>b) Existe uma relação direta entre perfil requerido e requisitos formais (escolaridade, experiência, etc). A qualificação é algo adquirido (conhecimentos, habilidades, destrezas) pelo indivíduo ao longo de sua trajetória escolar e de experiência no trabalho.</p> <p>c) Formar para o trabalho é sinônimo de treinamento básico que assegure o desempenho nas tarefas do cargo.</p> <p>d) Entra em crise com as transformações no mundo do trabalho.</p>	<p>a) Expressão da perspectiva marxista, trabalho com a polaridade: qualificação-desqualificação como um fenômeno dialético e sociocultural, rompendo as visões tecnicistas e unilaterais.</p> <p>b) Desqualificação: alienação, fragmentação, divisão entre trabalho manual e intelectual. É algo inerente ao processo de trabalho capitalista que requer o controle e a disciplina. O trabalhador não tem autonomia para conceber e definir ritmo e intensidade do trabalho.</p> <p>c) Qualificação: possibilidade de uma apropriação criadora, e não simples repetição/reprodução. Os trabalhadores, como sujeitos coletivos, se constroem e se qualificam no e a partir do trabalho, apesar do controle do capital.</p>

Fonte: Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 30).

O Quadro 2 considera a discussão sobre a formação profissional ligada ao contexto do trabalho produtivo, mais especificamente, do sistema capitalista, considerando que o aprendizado é um fenômeno localizado em territórios e organizações.

Nesse enfoque, o capital humano é constituído pelas competências que incluem as habilidades, as condutas que se referem à educação recebida ao longo da vida e às atitudes, que são esses fatores aliados à capacidade de inovação das pessoas que geram capital para as empresas. A principal vantagem competitiva para a estratégia da empresa será de atrair, reter, desenvolver e aproveitar ao máximo o talento humano (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006).

A gestão do capital humano configura-se como referencial de sucesso no meio empresarial, determinando o futuro da organização, porque, sem um gerenciamento adequado, será muito difícil as empresas terem sucesso com suas metas e objetivos, e alcançarem os resultados esperados, mantendo-se competitivas no mercado.

De acordo com Borges-Andrade *et al.* (2006), a habilidade e a criatividade contribuem para o desenvolvimento da empresa, aliadas à tecnologia e à estrutura, sendo indispensável o incentivo dos gestores organizacionais para a educação, pois dá liberdade de opinião, incentiva a inovação e criação, propiciando um ambiente no qual os colaboradores possam se sentir valorizados, importantes e participantes da organização.

Para Borges-Andrade *et al.* (2006), os incentivos para o desenvolvimento do capital humano estão ligados ao plano estratégico da empresa e ao plano de carreira do colaborador. Começam na seleção dos profissionais talentosos, e, quando os gestores organizacionais identificam essas pessoas, tomam medidas para retê-las. Os investimentos em educação

identificam-se como investimentos no capital humano, por meio de treinamentos, gratificações e remunerações.

Desta forma, o reconhecimento do colaborador como agente agregador de valor por meio do retorno de investimento em sua qualificação e, conseqüentemente, no capital humano da empresa e no monitoramento desses indicadores, faz com que, em termos salariais, as empresas não olhem para o colaborador como mais um custo.

## **2.2 Retorno do investimento realizado nas pessoas: resultados de estudos empíricos**

As pessoas são consideradas cada vez mais como recurso raro e dificilmente imitável do capital das empresas. Na análise de parte da literatura a respeito de Gestão de Pessoas (ASHTON, HAFFENDEN e LAMBERT, 2004; IVANCEVICH, 2007), de Competitividade (BARNEY, 2002), e sobre Indicadores de Capital Humano (HOLDER-WEBB *et al.*, 2009; LI, PIKE e HANIFFA, 2008; STARK, 2008; GUTHRIE, CUGANESAN e WARD, 2007) observa-se que existe um consenso entre os autores a respeito da importância das pessoas para a execução dos objetivos da organização.

O problema, entretanto, está na forma de medir a contribuição do investimento nas pessoas. A discussão sobre Gestão de Recursos Humanos (raros, valiosos, inimitáveis) ou de Capital Humano (ativos intangíveis) não é apenas uma diferença retórica, pois a primeira se preocupa com a organização das pessoas no ambiente de trabalho, medindo a eficácia de ações por meio de indicadores de desempenho que ajudem a empresa a implementar sua estratégia; e quando o foco é mais amplo, na segunda discussão, busca-se analisar os custos de captação e de desenvolvimento do Capital Humano, avaliando a remuneração e os resultados gerados pelos investimentos nesse capital (BLAUG, 1975).

Sem equilíbrio, as taxas salariais são iguais ao valor do produto marginal do trabalho e quando existem imperfeições nesse mercado, os salários subestimam ou sobem o valor das ocupações. As imperfeições de mercado invalidam o argumento da equivalência entre o valor real do trabalho e os salários, já que a existência das deficiências afetam as remunerações, e a criação de novos postos de afazeres não refletem o valor de tais tarefas ou das pessoas que as executam (SACKMANN *et al.*, 1989).

Mesmo com sistemas de remuneração baseados no desempenho, as críticas afirmam que, por meio do salário recebido, não é possível atribuir valor ao indivíduo. Daí o salário não ser considerado uma medida capaz de avaliar o valor dos recursos humanos (SCARPELLO *et*

*al.*, 1989). Por sua vez, os custos de trabalho constituem o investimento e a compensação indireta, e quanto maior for esta diferença, maior será o investimento.

Segundo Dittman *et al.* (1976), a necessidade e as dificuldades em valorizar o capital humano entre formação, salários e compensação indireta não conduzem, automaticamente, ao crescimento dos ativos humanos, uma vez que os custos relacionados com o emprego muitas vezes não possuem serviço futuro potencial para a empresa que os suportou.

Para Blaug (1975), a educação profissional corresponde à distribuição das preferências pessoais que somam os custos atuais gerados e projeta renda futura no contexto mais amplo da maximização dos retornos individuais ou sociais. Essa variável das preferências determinada à influência na melhora do padrão de vida. Sendo assim, a Teoria do Capital Humano afirma que quanto mais as pessoas se educam, o principal efeito dessa educação está nas mudanças positivas nas habilidades e conhecimentos, para aumentar a produtividade e a habilidade cognitiva, conseqüentemente, ensejando maiores rendas.

Desde meados da década de 1960, o Capital Humano é objeto de muitas críticas. Merecem destaque dois tipos de críticas: a primeira diz respeito ao referencial da teoria neoclássica e a segunda tem por marco a teoria marxista. Shaffer (1961) sustenta que não é aconselhável tratar o homem como capital humano, considerando moralmente errado aplicar os conceitos de investimento e de capital às pessoas. Além disso, demonstra preocupação com o uso inadequado do conceito nas decisões políticas para o setor educacional, pois é influenciado também pelas diferenças em capacidades inatas, raça, tipo de emprego e estrutura familiar.

Schultz (1973b, p.56) argumenta que esses fatos são irrelevantes na distinção das despesas com educação e defende os custos educacionais como investimento.

[...] se a educação fosse integralmente gratuita, uma pessoa com toda a probabilidade a consumiria até que estivesse saciada e "investiria" nela até que não mais aumentasse os seus futuros ganhos. Se uma parte das despesas educacionais fosse suportada pelos cofres públicos, os custos privados diretos de educação seriam, sem dúvida, menos do que os custos totais com a educação, e à medida que a educação incrementa os rendimentos futuros do estudante, sua taxa privada de rendimento em relação ao que gastara com a educação seria mais alta do que a taxa de rendimento em relação aos gastos totais educacionais que entrassem nesta parte de sua educação. Desta forma, os incentivos privados para consumir e para investir na educação são afetados pelas despesas públicas educacionais, mas o fato de haver tais despesas públicas não tem qualquer ressonância na questão de saber-se se a educação é consumo ou produção de capacitações.

Brás (2007) discute a possibilidade do capital humano ou dos investimentos nele satisfazerem a definição de ativo, e, por isso, serem reconhecidos no balanço, como proposto pela Contabilidade, pois considera que a falta de capacidade para calcular o valor do capital humano continua a ser o maior problema do paradigma.

Para Brás (2007), antes de responder à pergunta acerca de quanto vale o capital humano da organização, deve-se começar a analisar os investimentos realizados para calcular a sua rentabilidade e eficiência.

Vargas *et al.* (2008) buscam oferecer uma proposta de avaliação do capital humano, obtendo como resultado uma Escala de Medida do Desempenho nos Intangíveis (EMDI), determinada com os modelos matemáticos da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para o construto definido com ênfase no desenvolvimento, mais especificamente, nas atividades de treinamento, educação e planejamento/avaliação. Segundo Vargas *et al.* (2008, p. 630), “a avaliação oferece elementos para tomadas de decisões a respeito da capacidade de renovação, valorização e remuneração dos intangíveis”.

Hernández Darias *et al.* (2010) exprimem a concepção e a implementação de uma estratégia de integração da gestão de capital humano à estratégia de negócios, evidenciando que, desde a sua criação, impacta os resultados dos indicadores de eficiência das empresas industriais.

Guzmán e Serna (2010) analisam os efeitos que exerce a maximização do capital humano encarregado da área de logística, no desempenho das empresas que integram a indústria de móveis da Espanha. Os resultados indicam que a experiência, as habilidades e a formação têm um impacto positivo no desempenho, mesmo que o resultado seja beneficiado pela capacidade de direção dos gestores da indústria de móveis.

Freitas Rodrigues *et al.* (2010) tratam o capital humano como fator de inovação tecnológica, pretendendo demonstrar o papel da área da gestão de pessoas, de forma integrada e participativa, em especial, com a área de investigação e desenvolvimento para a formação e retenção de talentos.

O estudo de Marchante e Ortega (2010), sobre a análise da gestão dos estabelecimentos de serviços hoteleiros, busca discutir os fatores que influenciam a eficiência da utilização do fator trabalho. Os resultados demonstram que o capital humano repercute, positivamente, na produtividade dos estabelecimentos.

Martins e Monte (2010) buscaram investigar motivações, expectativas e influências relacionadas à obtenção do título de mestre em Ciências Contábeis, pelo Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB/UFPB/UFPE/UFRN, com base nas avaliações e percepções de seus egressos. Concluíram que o título influencia, positivamente, o desempenho acadêmico e profissional dos egressos, ratificando os pressupostos da Teoria do Capital Humano, quanto ao crescimento de sua empregabilidade, produtividade e rendimento potencial.

Nos resultados, Martins e Monte (2010) observaram que as principais variáveis motivacionais dos respondentes ao ingressarem no mestrado foram a “obtenção de mais conhecimentos”, a “obtenção de diferenciação profissional” e a “ampliação das oportunidades de emprego”; a principal expectativa atingida referiu-se à principal motivação (obtenção de mais conhecimento), seguida pela “ampliação da formação geral” e pela “capacitação em pesquisa”; e os principais fatores influenciados pelo título foram: amadurecimento profissional, respeitabilidade, reconhecimento acadêmico/profissional e espírito acadêmico.

Embora Shaffer (1961) reconheça os efeitos positivos da educação sobre os futuros rendimentos das pessoas, acredita que não existe motivação econômica dos indivíduos para investirem em educação, pois são fortemente motivados como consumidores habituais da educação e não como investidores nesta.

Quando situada, uma prova empírica, as críticas de que um maior nível educacional não tem significação financeira não se sustentam. Ou seja, o mercado de capitais faz nitidamente a distinção entre médicos, advogados e engenheiros com boas situações de emprego, e trabalhadores braçais, com baixa escolaridade e sem qualificações. O quantitativo financeiro nos seguros também é ordenado com base nos rendimentos atuais e da perspectiva de elevação dos rendimentos pessoais por meio da educação (SCHULTZ, 1973a).

Com a admissão restrita aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o foco da discussão sobre distribuição de renda e convergência, na análise econômica empírica dos estados brasileiros, explica a tendência de desigualdade entre as regiões. Ferreira (1996) e Azzoni (2001) são referências para a hipótese de existência de convergência absoluta da renda *per capita* nos Estados do Brasil, e dão sustentação aos estudos empíricos que ressaltam uma grande variação na evolução da desigualdade de renda, através do tempo e das regiões brasileiras, alavancados, possivelmente, pela educação desigual.

Os resultados das pesquisas de Ferreira (1996) e Azzoni (2001) mostram que a taxa de crescimento da renda está positivamente correlacionada com o nível de capital humano. Entretanto, Lau *et al.* (1993) indicam que o adicional de um ano de escolaridade tem um impacto positivo de aproximadamente 20% na renda dos trabalhadores do Brasil. Andrade (1997) encontra um impacto ainda maior, em torno de 32%, do capital humano sobre o nível de renda. Portanto, essa média dos anos de estudo exerce o papel principal na determinação do nível de renda.

Saul (2004) pretende identificar a organização do trabalho industrial por meio das experiências de Frederick Taylor, reconstituindo a trajetória da Teoria do Capital Humano, no

contexto dos Estados Unidos, na sua sociedade de origem, e enquadrando-a no campo de resolução do grande dilema do liberalismo ianque, o da institucionalização de uma sociedade sem classes.

Ainda sobre o impacto da educação no desenvolvimento das pessoas, os resultados da pesquisa de Cotte Poveda e Cotrino Sossa (2006) distinguem os efeitos importantes do capital humano sobre o crescimento econômico: o primeiro refere-se à maior produtividade ou eficiência adquiridas com maiores níveis de educação e treinamento; e o segundo ao benefício gerado por uma maior escolaridade ou por inovações tecnológicas que se difundem livremente, ou seja, na visão desses autores, é um efeito social, não individual, pois indica que aquelas economias com índices maiores de capital humano capacitado são mais produtivas do que as demais.

A razão da existência de diferenciações salariais é o objetivo que a Teoria do Capital Humano busca explicar, já que a ideia de uma organização investir na formação de um indivíduo, pela educação, ou por meio de cursos de qualificação, visa a obter rendimentos maiores no futuro, da mesma forma como é possível investir em ações de uma empresa. Então, o comprometimento individual e coletivo dos membros de uma sociedade, em constantes mudanças, com o aprendizado contínuo e vitalício, é o caminho para manter as habilidades e conhecimentos, e assim atuar de forma produtiva como Capital Humano nas Organizações (BECKER, 1962; BLAUG, 1975; SCHULTZ, 1973a).

Para Maciel, Nogueira e Nogueira (2010), a qualificação profissional convoca os gestores organizacionais a refletirem sobre o tipo de formação que estão proporcionando aos seus colaboradores. Os impactos da globalização, em áreas como economia, política e cultura, apontam urgência na formação de profissionais com perfil voltado para as demandas das instituições, que exigem a elevação no nível de educação (pós-graduação) da força de trabalho e o desenvolvimento.

De tal modo, a educação está se tornando uma condição de sobrevivência para o desenvolvimento humano. São imprescindíveis qualificação, capacitação e reciclagem para desenvolver as atividades do dia a dia no trabalho com maior segurança. Os ganhos são mútuos e, mesmo que o profissional não obtenha uma recompensa financeira, evitará estagnar-se no trabalho, acumulando algo mais valioso, como a experiência, o reconhecimento e, principalmente, o conhecimento.

Foi possível verificar, na literatura pesquisada, que relaciona a educação e seus resultados para o indivíduo, que estes são inquestionavelmente positivos, restando o interesse em aprofundar o conhecimento sobre a temática, ao tratar da educação profissional e seus

resultados não só para o indivíduo que se educa, mas também para as organizações que investem nessa educação.

### **2.3 Educação Profissional no Brasil**

A educação é um direito cuja responsabilidade é atribuída à família, à sociedade e ao poder público, não sendo imposta somente a um determinado órgão ou instituição, pois mesmo tendo o seu fundamento na ação do Estado, a educação deve ser compartilhada por todos, conforme disposto na Constituição Federal de 1988.

A dificuldade para suprir a carência de profissionais, em diversas áreas geográficas juntamente com a necessidade de aprendizagem contínua, forçou as organizações a buscarem novas opções, que não incluíssem somente os métodos e as instituições tradicionais de ensino. Assim, as novas tecnologias e a educação profissional destacam-se como alternativa de atualização e capacitação, em todos os níveis e áreas do conhecimento.

A exposição dos fundamentos da educação profissional requer uma discussão histórica, porém é necessário iniciar discorrendo sobre a terminologia de formação profissional, em que, a expressão genérica “Educação Profissional” assume variadas modalidades educativas em instituições que costumam utilizar os termos indistintamente, mas que podem ser diferenciados na literatura e na prática. Os grupos de palavras que mais contribuem para entender esse vocabulário, dentre outras, estão expressos na sequência.

- a) ensino profissional: conforme legislação concernente, LDB (1996), tem por objetivo imediato a preparação científica e técnica para o exercício de uma profissão ou de uma atividade profissional;
- b) ensino tecnológico: ainda de acordo com a LDB (1996), visa a formar profissionais qualificados de nível intermediário e conferir uma preparação simultaneamente sociocultural, científica e tecnológica. Os egressos possuem o direito a um diploma de conclusão de estudos secundários, que lhes permite o acesso ao ensino superior, e um diploma de qualificação profissional, e que lhes propicia o ingresso no mundo do trabalho;
- c) avaliação do desempenho: este conceito constitui, especificamente, um instrumento diagnóstico das necessidades de formação, que, segundo Milkovich e Boudreau (2006), no exercício da sua atividade profissional, aprecia o comportamento e as capacidades técnicas de um indivíduo, bem como dos resultados e melhorias por este obtidas;

- d) perfil de competências: para Milkovich e Boudreau (2006), descreve o conjunto de comportamentos, no plano cognitivo, psicomotor ou afetivo, que capacitam o indivíduo para a execução de uma atividade ou função; e
- e) perfil profissional: são as competências requeridas para o exercício de uma atividade ou de uma profissão, que incluem, dentre outras, deveres, responsabilidades, condições de trabalho, requisitos, sistema de ingresso e progressão na carreira (MILKOVICH; BOUDREAU 2006).

Nas descrições sobre os sentidos e significados dos termos que levam ao entendimento do ensino profissionalizante, os caminhos possíveis de formação profissional integram eficiência e eficácia para a capacitação e a atualização permanente de profissionais atuantes ou fora do mercado de trabalho, que aprimoram competências e habilidades.

De acordo com Fonseca (1961), o fenômeno da educação profissional no Brasil inicia nos remotos tempos da colonização, sendo os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofícios, fazendo com que a sociedade, à época, visse aquela forma de ensino como destinada somente aos elementos das mais baixas categorias sociais, que não tinham possibilidade de obter uma formação acadêmica.

Com criação das Casas de Fundição e de Moeda, decorrente do advento do ouro em Minas Gerais, surgiu a necessidade de um ensino mais especializado, estabelecendo-se uma banca examinadora destinada aos homens brancos, que deveriam avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de aproximadamente cinco a seis anos para que no final recebessem uma certidão de aprovação. Desta forma, no final do período imperial predominavam as relações de trabalho rurais pré-capitalistas (FONSECA, 1961).

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, por meio do Decreto Federal nº 787, de 11 de setembro de 1906, que instituiu o ensino técnico, com a criação de escolas profissionais. Em 23 de setembro de 1909, o Decreto Federal nº 7.566, criou as “Escolas de Aprendizes Artífices”, em diferentes unidades federativas, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar do ensino técnico, profissional e industrial, conforme disposto no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão

ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Conforme se observa do Texto Constitucional, o ano de 1937 foi de grandes incentivos políticos para expansão do ensino industrial, com a introdução de especializações nas escolas e a criação de escolas industriais. Nota-se que o ensino profissional ainda era destinado aos menos favorecidos, e, desta forma, configurava-se uma obrigação do Estado, por buscar o desenvolvimento da população que atua no mercado de trabalho.

Assim, as escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em liceus profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus, por meio da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937.

Segundo Pinto (2006), em 1941, uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, remodelou todo o ensino no País, tendo como principais aspectos:

- a) o ensino profissional considerado de nível médio;
- b) a exigência de exames de admissão para ingressar nas escolas; e
- c) o novo ensino médio profissional com dois ciclos, o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria; o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

Com o Decreto Federal nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou as escolas de aprendizes e artífices em escolas industriais e técnicas, iniciou-se a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do País, autorizando os alunos formados nos cursos técnicos a ingressar no ensino superior, em área equivalente à da sua formação.

A marca do aprofundamento da relação entre Estado e Economia observa-se no governo do ex-presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek (1956-1961), no qual, de acordo com Pinto (2006), contemplavam-se investimentos previstos para o setor de educação, pela primeira vez, com o objetivo de formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Foi estabelecido um paradigma: formar técnicos sob o regime da urgência para o desenvolvimento do Brasil. Nesse período, com a implantação de cursos técnicos, aumentam expressivamente as escolas técnicas federais e o número de matrículas.

Para Carnoy e Castro (1994), as reformulações teóricas e socioempíricas, no Brasil, que se referem às tendências do trabalho, ocorrem mais fortemente na política da educação

profissional, a partir dos anos de 1990, e tomam corpo jurídico-institucional no governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil em 1994.

Deluiz (2001) comenta que a ascensão do neoliberalismo coincidiu com a elaboração da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e as reformas educacionais, a orientação e o apoio financeiro de organismos internacionais, dentre estes o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), transformaram a educação profissional num processo longo e dispendioso para o setor público, e, nesse quadro, o Banco Mundial recomenda repassar, paulatinamente, tais custos para a esfera privada.

Após algumas reformas, a LDB (1996) começou a tratar com maior profundidade a educação profissional, e essa abordagem mais abrangente ultrapassou o adestramento das técnicas de trabalho. Portanto, a educação profissional é idealizada nos artigos 39 a 42, como subfunção de governo “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...]”, de modo a direcionar “[...] ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996, p. 67).

Segundo SENAC (2012), a legislação em vigor dá autonomia para organizar os currículos, no que se refere à educação profissional, após as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando os respectivos projetos pedagógicos e as características regionais. A proposição de que os currículos sejam pautados pelos perfis profissionais de conclusão, permitindo-se delimitar as trajetórias profissionais.

Essa prática nasceu da rápida inovação científica e tecnológica, mostrando-se como um instrumento de desenvolvimento, que ocupa cada vez mais espaços nos projetos educativos, e também na chamada educação continuada. Em face disso, verifica-se a necessidade de adequação do currículo, na qual pese o desenvolvimento de competências profissionais para atenderem ao mutante perfil produtivo e tecnológico (SENAC, 2012).

Com relação à competência, a Resolução n.º 04/99 da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional da Educação (CNE) estabelece que essa capacidade pode ser adquirida para melhorar o desempenho eficiente e eficaz de atividades demandadas pela natureza do trabalho, incorporando formas de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para fins específicos.

De tal modo, como parte da análise do processo de trabalho, os parâmetros definidos pela LDB (1996) para a Educação Profissional têm como objetivo um currículo baseado em competências, ou seja, busca desenvolver capacidades do educando para a vida produtiva.

Para Perrenoud (1999, p. 7), competência “é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nessa abordagem, Fleury e Fleury (2004) consideram a competência uma habilidade para fazer alguma coisa, construída com base em um conjunto de recursos.

Resultante das transformações ao longo das últimas décadas, a educação profissional assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional, cuja visibilidade social começou a tomar forma, recentemente, com a intensificação e diversificação das atividades de ensino, visando a atender os mais diferenciados públicos, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Ante a conjuntura histórica, torna-se favorável a transformação da educação profissional em importante agente da produção científica e tecnológica nacional, haja vista que os espaços sociais das práticas de ensino, pesquisa e inovação profissional possuem características diferenciadas daquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico.

De acordo com Drucker (2000), o ajuste e aperfeiçoamento dos sistemas e processos organizacionais tornam-se uma questão de sobrevivência. Em razão disso, todos os níveis empresariais se fundamentam na especialização e aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, o capital humano não está condicionado apenas à oportunidade de uma formação continuada, que vise apenas ao preparo profissional atribuído pelas rápidas mudanças econômicas, tecnológicas e gerenciais, mas é cada vez mais imprescindível a elevação do nível de educação no mercado onde as empresas estão envolvidas.

Os agentes da educação profissional concentram atenção constante nas tendências do mundo do trabalho, apesar de comporem as tendências globalizantes de normas e padrões culturais e políticos, que, com a melhor qualificação do trabalhador e a sua valorização social, tornam concreta a lógica inerente à reforma da educação em relação ao ensino por competências (SENAC, 2012).

Para Deluiz (2001), o cuidado com a formação mais abrangente dos sujeitos inclui a dimensão sociopolítica, ainda pouco detalhada e especificada na legislação educacional, na qual a Política de Educação Profissional do Ministério da Educação (MEC) objetiva capacitar pessoas com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para atuarem no exercício de atividades produtivas, gerando a transição e complementação entre a teoria e a prática no mundo do trabalho.

Em um mercado de trabalho seletivo, o relacionamento com o preparo profissional é necessário para o trabalhador adquirir conhecimentos do seu ramo de atuação, englobando cultura geral, na compreensão dos mecanismos produtivos. Assim, essa argumentação destaca a importância do trabalho, idealizado como criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, com afincamento nessa compreensão, como propulsor do princípio educativo.

Consoante Frigotto (1998), no entanto, com o advento do capitalismo, o vínculo entre trabalho produtivo e educação alterou-se com a determinação de novos valores, ideias, teorias, símbolos e instituições, destacando-se a universidade, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção.

O Ministério Público do Estado do Espírito Santo (2002, p. 07) expressa a mensagem de Renato Alberto Teodoro Di Dio, precursor do Direito Educacional no Brasil:

O direito-dever da educação, não é de caráter facultativo, mas de natureza imperativa. De um lado, o indivíduo pode exigir que o Estado o eduque, de outro o Estado pode exigir que o indivíduo seja educado. Assim como o direito à educação é corolário do direito à vida, da mesma forma a educação é irrenunciável tanto quanto o é a vida. É crime tentar suicidar - se. Deixar de educar-se é um suicídio moral. E isso porque, sem desenvolver suas potencialidades, o ser humano impede a eclosão de sua vida em toda a plenitude. Sem aprimorar suas virtualidades espirituais, o indivíduo sufoca em si o que tem de mais elevado, matando o que tem de humano para subsistir apenas como animal. Continua como ser vivo, conservando o gênero, mas perece como homem, eliminando a diferença específica.

Portanto, a educação é um estado de cidadania e não deixa de ser reconhecida como um serviço público, mesmo com a proibição da integração do ensino profissional com outra modalidade, deixando o ensino profissional sem um sujeito responsável, claramente definido, mas a importância da educação profissional pode ser percebida pela sua inclusão como subfunção de governo, vinculada à função educação, juntamente com a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Depresbiteris (2001, p. 25) explica que, no que concerne à educação profissional, os níveis de ensino, com seus respectivos objetivos, são três (BRASIL, 1996), a saber:

- a) o básico, educação não formal, que atende por meio de programas de qualificação, certificação, requalificação;
- b) o técnico, educação profissional formal, equivalente ao ensino médio; e
- c) o tecnológico, constitui-se no nível superior da educação profissional.

Desses níveis, a Educação Profissional ainda compreende os chamados cursos complementares, tais como de especialização, aperfeiçoamento e atualização. Ademais, a proposta de criação do mestrado profissional surge e pode ser vista como um acréscimo de

qualidade para o ensino superior brasileiro, uma vez que aproxima a academia da realidade vivenciada nas organizações.

Antes de aprofundar este ponto, cabe acrescentar um ingrediente fundamental nesta pesquisa: a ideia de “educação corporativa”. Isso porque, aliada à noção de competência permitirá formar a relação entre a dimensão “formação” (própria dos cursos mais convencionais) e a “atuação” (particular às práticas profissionais). Desta forma, a educação corporativa também ganha espaço no cotidiano das organizações e contribui, nesse sistema, para a avaliação de desempenho, como verificado logo em seguida.

## **2.4 Educação corporativa**

A atribuição dos papéis da educação e das empresas sempre foi bem definida. Desta maneira, também cabe às IES ensinar e preparar a pessoa para o trabalho, enquanto à empresa se reserva o papel de executar e realizar os objetivos organizacionais, por meio do aprendizado educacional dos profissionais.

Em função das necessidades emergentes do mercado econômico, financeiro e social, surgiu o treinamento, que visava a tornar os profissionais aptos à realização de novas tarefas, bem como a manipular novas ferramentas de trabalho, em virtude da absorção dos procedimentos. Pelo caráter prático e emergente desse contexto, diferencia-se o treinamento da natureza da educação corporativa.

Embora o termo treinamento seja, em algumas ocasiões, utilizado como sinônimo de educação corporativa, especialistas no assunto, como Marras (2001), explicam que o treinamento foca uma visão micro da organização e orienta para questões relacionadas ao desempenho no curto prazo, ou seja, para a tarefa. Já a educação corporativa é dirigida ao desempenho das habilidades dos colaboradores, numa visão macro da empresa, com vistas ao desenvolvimento do capital humano da organização e ampliação da performance produtiva.

Borges-Andrade *et al.* (2006) propõe uma visão sistêmica do treinamento, definido como um conjunto de subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional, execução e avaliação. Segundo Vargas e Abbad (2006), a educação compreende ações que desenvolvem os currículos de formação em longo prazo, tais como os cursos oferecidos pelas universidades corporativas, cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado).

Com suporte nessas definições, entende-se que a educação corporativa se une ao treinamento, já que os colaboradores compartilham soluções de problemas organizacionais e projetam inovações por meio da qualificação, que não é uma prática isolada, na busca de criação de uma cultura de aprendizagem contínua, compreendendo a necessidade de ampliar os conceitos de treinamento.

Segundo Meister (1999), a educação corporativa permite um aprendizado que produza resultado global e adicione valor ao resultado empresarial, como proposta de melhoria do grupo no ambiente organizacional. Essa mudança de paradigma é propiciada pelas táticas organizacionais numa filosofia de educação ininterrupta.

Desta maneira, a educação corporativa tem a missão de instaurar uma educação continuada e compartilhar conhecimentos que tragam um benefício competitivo para a organização. Tal ação deve ser orientada ao longo prazo, de acordo com uma proposta pessoal de crescimento e interesse individual do colaborador, conforme programa de educação corporativa de desenvolvimento empresarial (MARRAS, 2001).

Os processos da gestão são influenciados pela educação corporativa nas relações empresariais com parceiros, clientes e fornecedores. Esses relacionamentos incitam as grandes organizações, que, de acordo com Eboli (2004), concebem a educação corporativa como um sistema de desenvolvimento de talentos na perspectiva da gestão por competências, pois adicionam valor ao negócio, visto que constituem o fundamento da competitividade organizacional e o alicerce de um projeto bem idealizado.

Nesse ambiente de entendimentos diferentes, o conceito de competência converge para Sociologia e a Economia do trabalho. Com base na “Escola francesa”, Ruas (2003) externa três elementos fundamentais que conseguiram uma grande difusão nos meios empresariais e acadêmicos, e que sustentam a definição de competência:

- a) saber (conhecimentos) – as informações que, ao serem reconhecidas e integradas pelo indivíduo em sua memória, causam impacto sobre seu julgamento ou comportamento. Exemplos: estratégia empresarial, métodos de pesquisa de mercado, cultura e legislação acerca do consumo em certa região;
- b) saber fazer (habilidades) – relaciona-se com a aplicação produtiva do conhecimento, ou seja, a capacidade da pessoa de instaurar conhecimentos armazenados em sua memória e utilizá-los em uma ação. Exemplos: mobilização de grupos no desenvolvimento de projetos, coordenação de processos de planejamento estratégico e orientação da equipe para ampliar o relacionamento com clientes; e

- c) saber ser/agir (atitudes) – diz respeito a um estado afetivo, um sentimento ou predisposição da pessoa que determina a sua conduta em relação aos outros, ao trabalho ou a situações. Exemplos: reconhecimento de seus próprios erros, percepção e identificação de estados de insatisfação na equipe coordenada e capacidade de avaliar antecipadamente os impactos de iniciativas e medidas junto a clientes.

Para Eboli (2004), a empresa tende a contratar por competência, a remunerar por competência, a avaliar por competência etc., ou seja, o conceito de competências é agrupado e assimilado como um princípio organizacional, tornando-se um valor e uma prática empresarial.

No processo de implantação da educação corporativa, Costa (2001) descreve alguns aspectos fundamentais para que seja possível viabilizar essa identificação das competências e o consequente estabelecimento de vínculo entre estratégia de negócio (competência empresarial) e desenvolvimento de pessoas (competência humana), sendo estes:

- a) envolvimento do gestor da organização;
- b) desenvolvimento de sistemas de aprendizagem fundamentados nas metas estratégicas da empresa, como missão, valores e cultura organizacionais;
- c) noção da importância da educação corporativa nas unidades da organização;
- d) consideração da educação corporativa como uma ferramenta para criação e administração do capital humano da empresa; e
- e) transformação de novas tecnologias em ações de aprendizagem, por meio de minucioso exame das necessidades da organização.

De acordo com Marras (2001), os objetivos da educação corporativa abrangem o aspecto comportamental, no qual sugere-se um programa que privilegie um “modelo” de atitudes e comportamentos com vistas à padronização e à manutenção da cultura organizacional; e o aspecto técnico, que submete o programa de educação corporativa ao setor específico em que será aplicado, principalmente em relação ao conteúdo.

#### **2.4.1 Avaliação dos programas de Educação Corporativa**

As etapas do estabelecimento da educação corporativa, com a finalidade de cumprir os objetivos propostos, para Snell, Bohlander e Sherman (2003), são quatro: avaliação das necessidades, projeto, implantação e avaliação.

A avaliação das necessidades, na inteligência de Marras (2001, p. 152), envolve apreciação na qual “são detectadas o conjunto de carências cognitivas e in experiências

relativas ao trabalho, existentes entre o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo, e as exigências do perfil do cargo”. Essas “carências”, no sentido reativo, representam situações em que os problemas já existem e, no sentido prospectivo, antecipam-se aos problemas porque agem com vistas às metas e objetivos a serem atingidos.

Conforme planejamento prévio, o projeto compreende o exame e a coordenação das ações prioritárias e necessárias a serem implantadas em módulos de aprendizagem, conforme os quatro aspectos principais que Snell, Bohlander e Sherman (2003) estabelecem, considerando aspectos essenciais para a programação:

- a) resultados desejados (objetivos instrucionais);
- b) motivação do colaborador;
- c) princípios de aprendizagem (características que ajudam os colaboradores a captar e utilizar os materiais na execução de suas atividades, como, por exemplo, o estabelecimento de metas); e
- d) características dos instrutores (conhecimento do assunto e clareza).

Na etapa de implantação, verifica-se quais são os métodos de aprendizagem mais adequados para desenvolver habilidades e competências (SNELL; BOHLANDER; SHERMAN, 2003).

Snell, Bohlander e Sherman (2003) consideram essencial a avaliação dos programas de educação corporativa, que, na fase final, constitui uma ferramenta de tomada de decisão estratégica para a alta gerência da organização, porque nessa fase reside um dos grandes desafios das organizações em desenvolver e reter, não somente os melhores profissionais, mas também o conhecimento destes. Assim, a institucionalização de uma cultura de aprendizagem contínua é o principal objetivo da educação corporativa, vinculada às estratégias empresárias.

Meister (1999, p. 79) explica que avaliar

É um desafio significativo para um gerente tradicional de treinamento e desenvolvimento, que normalmente mede o sucesso de seus programas elaborando um catálogo de cursos, construindo dependências e treinamento, ou somando o número de horas de treinamento concluídas em determinado ano. Hoje, o novo diretor de aprendizagem precisa criar experiências de aprendizagem incorporadas ao trabalho, que atendam às necessidades empresariais vitais e resultem em melhor desempenho no trabalho.

Essas respostas talvez não possam ser obtidas da mesma forma como é medida a produção de uma máquina, mas o estabelecimento de uma medida para saber se a educação corporativa produz o impacto esperado no desempenho dos trabalhadores e sobre os negócios é uma das etapas mais difíceis e desafiadoras.

Andrade e Silva (2010) estabelecem que cada chefia traça metas e utiliza indicadores de acordo com a área em que os profissionais atuam, relacionados diretamente com os planos estratégicos da empresa, para medir retornos de investimentos em educação. Desta forma, apresentam-se modelos de avaliação, com o objetivo de identificar variáveis explicativas da eficiência e eficácia da educação corporativa.

Com efeito, o Quadro 3 mostra os modelos mais tradicionais de avaliação incluindo variáveis de resultados de treinamento, com um comparativo de metodologias que ajudam na definição desses indicadores.

Quadro 3 - Comparativo de metodologias do retorno sobre investimento em treinamento.

Nível	Kirkpatrick (1975)	Hamblin (1978)	Phillips (1996)	Borges Andrade (1982/2006)	Abbad (1999)
1º	Reação ou Satisfação	Reações	Planejamento da Avaliação	Insumos	Percepção de Suporte Organizacional
2º	Aprendizagem	Aprendizado	Coleta de Dados	Procedimentos	Características do Treinamento
3º	Mudança de Comportamento	Comportamento no Cargo	Análise dos Dados	Processos	Características da Clientela
4º	Resultados (ROI)	Mudanças na Organização	Comunicação dos Resultados	Resultados	Reação
5º	X	Valor Final	X	Ambiente	Aprendizagem
6º	X	X	X	X	Suporte à Transferência
7º	X	X	X	X	Impacto no Trabalho

Fonte: Andrade e Silva (2010, p. 13).

Com base no Quadro 3, pode-se observar que Kirkpatrick (1975) é considerado o “pai” dos programas de avaliação de variáveis de resultados de treinamento. No 1º nível, Kirkpatrick (1975) pretende identificar se o treinamento motivou o colaborador para aplicar o aprendizado no trabalho, observando se o indivíduo reage de forma favorável, ou não está satisfeito com o curso, nesse último caso, possivelmente não terá motivação para aprender. Esse tipo de avaliação é realizada logo após o evento, por meio de um questionário, contendo questões de múltipla escolha, com destaque para os seguintes itens: satisfação com o educador, qualidade dos materiais, carga horária, infraestrutura e conteúdo; mais uma questão discursiva envolvendo comentários gerais, na qual críticas ou melhorias podem ser sugeridas.

O nível 2 de Kirkpatrick (1975) busca saber se houve aprendizagem entre o que os colaboradores sabiam antes e depois do treinamento, ou se os objetivos educacionais foram obtidos, analisando se o treinamento impactou na forma do colaborador observar a realidade,

por meio de aumento de conhecimento e melhoria das habilidades e atitudes decorrentes da realização do curso. Nessa avaliação, a aplicação de testes pretende aferir se os conteúdos foram aprendidos pelos participantes, porém não são apropriados para predizer transferência para o trabalho, que é um processo contínuo num contexto específico.

Kirkpatrick (1975) chega ao 3º nível com a intenção de avaliar se o que foi estudado está sendo aplicado, por meio da observação do comportamento do colaborador em seu local de trabalho, a fim de identificar mudanças que tenham sido provocadas pela educação corporativa. Para o autor citado, antes de afirmar que a educação corporativa não atingiu os resultados esperados, deve-se considerar a avaliação positiva do colaborador nos dois primeiros níveis, e, se ainda assim não houve a mudança de comportamento, o problema estará na sua gerência imediata. O 3º e o 4º níveis propostos em Hamblin (1978) correspondem ao 3º nível da classificação de Kirkpatrick (1975).

Como exemplo, Kirkpatrick (1975) relata que as organizações podem executar um programa de educação corporativa, no qual os colaboradores gostam do material e da forma como o conteúdo foi exposto (nível 1). Por meio de conversas informais, o gestor certifica-se que houve absorção de parte significativa do conteúdo por parte de seus colaboradores (nível 2). Ao acompanhar, porém, seus colaboradores em campo, percebe-se que não mudaram em nada o seu comportamento (nível 3). Nesse exemplo, a educação corporativa não funcionou, pois, mesmo que o colaborador tenha adquirido conhecimentos e habilidades (como o gestor constatou), não houve mudanças de comportamentos (atitudes), porque o aprendizado não foi posto em prática e nada mudou na organização (KIRKPATRICK, 1975).

Ainda sobre o 3º nível, Kirkpatrick (1998) destaca os principais fatores que influenciam na mudança ou não de atitudes do colaborador, dentre os quais estão o querer mudar, saber o que mudar e como mudar. Portanto, Kirkpatrick (1998) relata o perfil das cinco atitudes de gerência que impedem as mudanças de comportamentos dos colaboradores, que influenciam trabalhar em um clima favorável à transformação para receber recompensas:

- a) reativo é o perfil de gerência que proíbe mudanças;
- b) desencorajador é o modelo clássico de não dar o exemplo, com uma postura diferente frente às situações do dia-a-dia;
- c) neutro é a chefia que não se compromete com a postura da organização frente à Educação Corporativa. Se o trabalho continuar “acontecendo” está tudo bem;
- d) encorajador é a gerência que quer definir exatamente como o colaborador irá mudar, criando um clima de opressão; e

- e) requisitante é a chefia que participa do programa e pretende que tudo saia perfeito. As reações dos colaboradores frente aos acontecimentos são minuciosamente calculadas.

Por fim, o nível 4 de Kirkpatrick (1975) correspondente ao 5º nível proposto em Hamblin (1978), em virtude da participação no programa de educação corporativa, que pretende reconhecer os resultados financeiros frutos de estratégias organizacionais de sucesso porque medem os resultados conseguidos pelos colaboradores. Nesse nível, analisam-se satisfação dos colaboradores, ganho de tempo em executar as tarefas, aumento da qualidade percebida no trabalho, redução de acidentes e de rotatividade de pessoal, aumento de produção, vendas e lucros, redução de custo etc. Neste momento, se comparam os benefícios da educação corporativa com seus custos, ou seja, se o Retorno do Investimento Financeiro (ROI) foi menor, igual ou maior do que o capital investido.

O modelo de Phillips (1996) é muito utilizado nas organizações, com amparo na escala de avaliação do modelo de Kirkpatrick (1975). Phillips (1996) percebeu que havia uma possibilidade de acrescentar mais um nível de avaliação que significaria grande impacto ao retorno do investimento. Compõem o modelo de Phillips (1996) quatro níveis:

- a) o planejamento da avaliação, no qual é definido os objetivos do programa de avaliação, os responsáveis por cada atividade do processo e como será feita a avaliação. Desta forma, é possível identificar o custo, o tempo que será gasto e dar visibilidade ao projeto;
- b) a coleta de dados envolve os quatro níveis do modelo de Kirkpatrick (1975), coletados no decorrer do programa e depois de sua implementação. Para coletar esses dados geralmente utilizam-se questionários, pesquisas de atitudes, testes e entrevistas. Phillips (1996) menciona também outras duas ferramentas: grupos de foco, no qual um facilitador com experiência promove discussões em pequenos grupos e por observação que tem como premissa acompanhar o participante antes, durante e depois do programa, a fim de observar mudanças no seu comportamento;
- c) a análise de dados é uma das fases mais importantes do processo. Os fatores externos influenciam os resultados do treinamento, Phillips (1996) separa os efeitos do treinamento e converte-os em valores monetários. Após o isolamento dos dados, é necessário diferenciá-los em dados físicos (índice de resultados: produtos, vendas / índice de qualidade: medida em termo de erros, retrabalho / índice de tempo: completar tarefa) e não-físicos (custos históricos; opinião de especialistas; estudos externos; estimativas dos participantes; gerentes ou do pessoal de recursos humanos); e

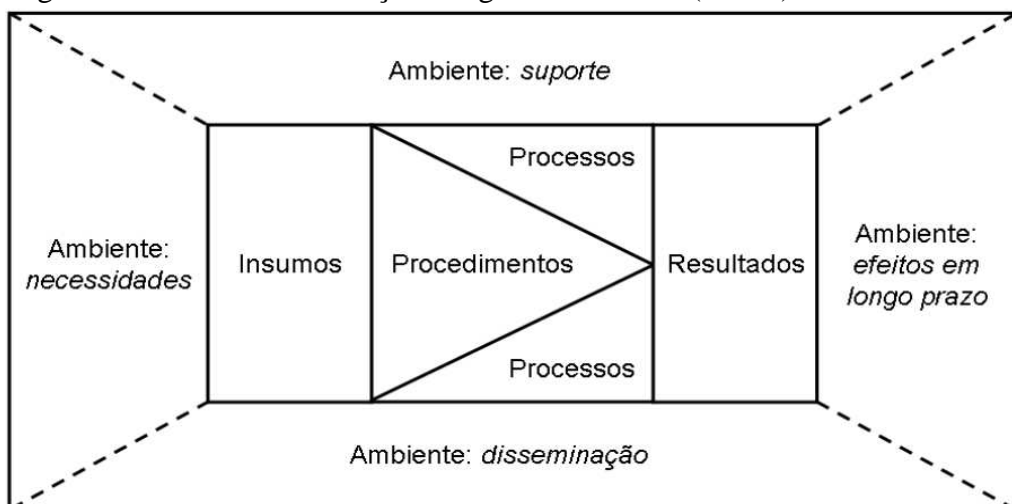
- d) a comunicação dos resultados deve ser informada a todos os públicos, definindo o que, quando, onde e quem comunicará. Um relatório completo de todo o processo deve ser entregue para as pessoas que estiverem diretamente ligados ao programa ou aos patrocinadores do mesmo, e um breve resumo mencionando as perceptíveis melhorias adquiridas para o resultado do negócio.

#### 2.4.2 Avaliações sistêmicas dos programas de Educação Corporativa

As abordagens sistêmicas de avaliação se apresentam como mais abrangentes do que apenas avaliar resultados, constatando os impactos dos eventos educacionais em variados níveis, na busca de identificar e classificar os conjuntos de variáveis do contexto organizacional e também das características das pessoas.

Dentre as abordagens sistêmicas, destacam-se as de Borges-Andrade (1982; 2006), as precursoras em modelos de avaliação em educação corporativa no Brasil, nas quais as variáveis do ambiente são incluídas, propondo o Modelo de Avaliação Integrado Somativo (MAIS), formado por cinco componentes insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente, sendo esse último subdividido em avaliação de necessidades, disseminação, apoio e resultados em longo prazo, que insere características do participante do curso, do treinamento e do contexto, e propõe um modelo integrado de avaliação, conforme Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Avaliação Integrado Somativo (MAIS).



Fonte: Borges-Andrade (1982, p. 33).

Segundo Borges-Andrade (1982; 2006), a relação entre os quatro primeiros componentes é muito estudada em Psicologia Educacional, e a relação entre os

subcomponentes do ambiente é o foco de estudos na Psicologia Organizacional, Administração, Comunicação, Economia e Sociologia. Borges-Andrade (1982; 2006), especificam os cinco componentes do modelo:

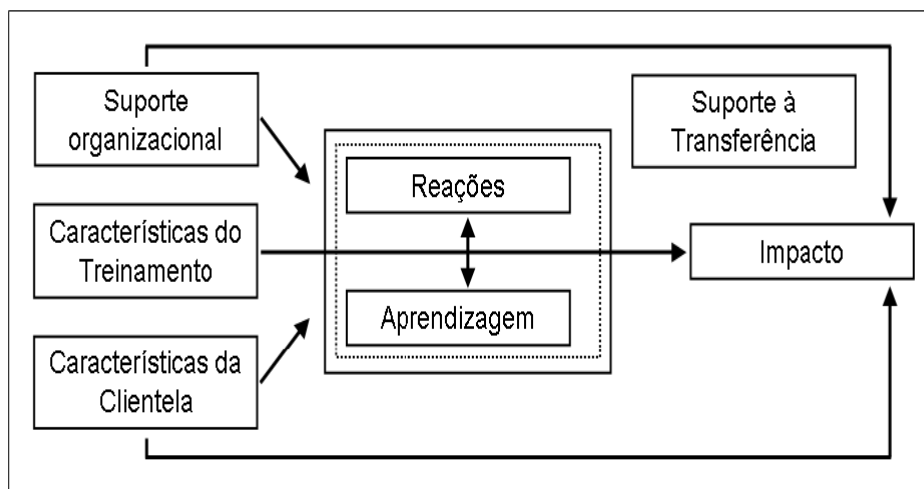
- a) os insumos referem-se aos fatores físicos e sociais e aos estados comportamentais e cognitivos do indivíduo, anteriores à instrução (exemplo: nível socioeconômico, idade, cargo ocupado) e podem estar significativamente associados aos resultados (de aprendizagem ou satisfação);
- b) os dados sobre os procedimentos possibilitam a descrição detalhada do sistema instrucional vigente porque consistem nas operações necessárias para facilitar ou produzir os resultados educacionais ou a aprendizagem. Exemplos de variáveis de procedimentos: sequência dos objetivos e de suas habilidades subordinadas, utilização de retroalimentação, tipo de direcionamento da aprendizagem, demonstração, instruções verbais etc., natureza da experiência proporcionada ao aprendiz, materiais instrucionais, uso de exercícios e jogos, dentre outros;
- c) os componentes processos referem-se aos resultados intermediários ou efeitos parciais ocorridos no comportamento dos treinandos, na medida em que os procedimentos são implementados durante o treinamento. Exemplos de variáveis de processos: testes intermediários, compartilhamento de experiências, registros de ausência etc.;
- d) os resultados são efeitos imediatos produzidos pelo treinamento, ou seja, são os desempenhos dos colaboradores adquiridos logo após os treinamentos. Esse componente corresponderia ao nível 2 “aprendizagem” do modelo de Kirkpatrick (1975) e Hamblin (1978). Exemplos de variáveis de resultados - aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes indicados pelos objetivos instrucionais e satisfação do participante; e
- e) o componente ambiente representa o contexto em que se insere a ação de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). É dividido em quatro subcomponentes - a avaliação de necessidades, que representa a identificação das lacunas existentes entre a situação atual e aquela idealizada, bem como de prioridades para suprir tais lacunas; a disseminação, que representa as variáveis relacionadas às informações disponíveis na organização sobre o treinamento, programa, material, divulgação; o suporte, que abrange as variáveis da família, comunidade, escola e organização, as quais facilitam ou dificultam as ações de treinamento, e; os efeitos de longo prazo, que são as consequências ambientais das ações educacionais, medidas após o evento de TD&E. Esse componente corresponde ao nível 3 do modelo proposto por Kirkpatrick (1975) e

aos níveis 3 e 4 do modelo proposto em Hamblin (1978). São exemplos desse tipo de efeitos - comportamento no cargo, impacto do treinamento no trabalho (em amplitude, acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho, ou em profundidade, definido como a aplicação ou transferência dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos na ação educacional para o trabalho), mudança organizacional e valor final.

Após a análise de vários modelos integrados de avaliação de sistemas instrucionais, inclusive o MAIS, Abbad (1999) desenvolveu e testou um modelo de avaliação de natureza sistêmica - o modelo “*IMPACT*”, que propõe a análise articulada de sete componentes de avaliação, dentre estes os níveis de avaliação, reação, aprendizagem e comportamento no cargo, e investiga diversas variáveis preditivas de eficiência e eficácia do treinamento. Esse modelo foi aplicado, em versões reduzidas, em diversas pesquisas, resultando na criação e validação de alguns importantes instrumentos de avaliação (CARVALHO, 2003; ZERBINI, 2003; 2007).

A Figura 2 exibe o Modelo *IMPACT*, formado por sete conjuntos de variáveis - percepção de suporte organizacional, características de treinamento, características da clientela, reação, aprendizagem, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho.

Figura 2 - Sistema *IMPACT*.



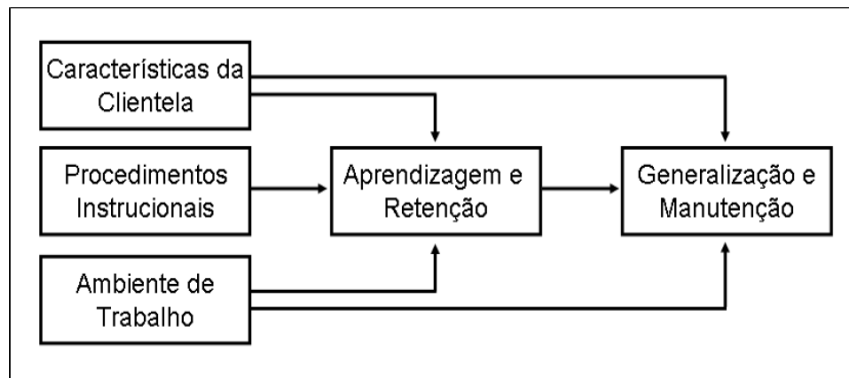
Fonte: Abbad (1999, p. 103).

Os seis primeiros componentes, segundo Abbad (1999), são considerados preceptores do impacto do treinamento no trabalho:

- a) o suporte organizacional é multidimensional e refere-se à opinião dos pesquisados acerca das práticas organizacionais de gestão de desempenho, valorização do servidor e apoio gerencial ao treinamento. Esse componente pode ser considerado uma dimensão do componente suporte (ambiente) do modelo MAIS;
- b) as características de treinamento referem-se às variáveis relacionadas ao curso, tais como a área de conhecimento do curso, duração, natureza do objetivo principal do curso, origem institucional, escolaridade e desempenho do instrutor e qualidade do material didático. Esse componente corresponde, em parte, ao procedimento do modelo MAIS de Borges-Andrade (1982; 2006);
- c) as características da clientela, que, em relação ao MAIS, podem ser equiparadas ao componente insumos, abrangem as informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais relativas aos participantes dos treinamentos estudados;
- d) as reações relacionam-se à opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor;
- e) a aprendizagem refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos em testes ou provas de conhecimentos, aplicados pelo instrutor no início ao final do curso. Corresponde ao componente resultado do modelo de Borges-Andrade (1982; 2006);
- f) o suporte à transferência exprime a percepção do egresso a respeito do suporte ambiental, com o uso eficaz, no trabalho, das novas habilidades adquiridas em treinamento. Enfoca condições consideradas necessárias à transferência positiva de aprendizagem, investigando o quanto estão presentes no ambiente de trabalho; e
- g) o impacto do treinamento no trabalho é definido como a avaliação (auto-avaliação) do impacto em amplitude e do impacto em profundidade. O impacto em profundidade é mensurado a partir de itens específicos, extraídos diretamente dos objetivos instrucionais do curso ou programa de TD&E e corresponde a efeitos em longo prazo do modelo MAIS.

Baldwin e Ford (1988) desenvolveram um modelo sistêmico para investigar os níveis de aprendizagem e comportamento no cargo, porque insere características do participante do curso, do treinamento em si e do contexto, propondo ainda, o modelo integrado de avaliação sobre o processo de transferência de treinamento, conforme Figura 3, que serviu como base para outros modelos sistêmicos.

Figura 3 - Sistema de transferência de treinamento.

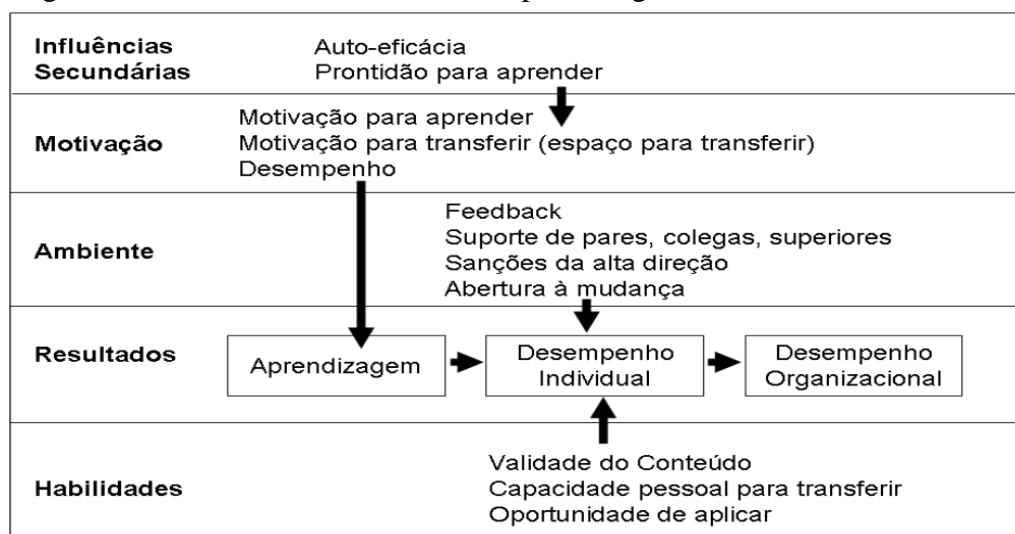


Fonte: Baldwin e Ford (1988, p. 65).

Os autores dividiram as variáveis de resultados do treinamento em informações de entrada do treinamento (*inputs*), envolvendo as características dos treinandos (clientela), planejamento ou procedimento instrucional e ambiente de trabalho, e em resultados imediatos pós-treinamento (*outputs*), que incluem aprendizagem e retenção. Já as condições de transferência englobam a generalização do que foi aprendido para o ambiente de trabalho (conhecimentos e habilidades) e manutenção do comportamento (atitudes) no longo prazo, conforme ilustrado na Figura 3.

O modelo desenvolvido em Holton (1999), *apud* Donovan, Hannigan e Crowe (2001), insere características do participante do curso e propõe modelo integrado de avaliação dos níveis de aprendizagem, desempenho individual e desempenho, movendo o debate de resultados para o processo do treinamento que revelou os fatores que o faziam funcionar (aplicabilidade no ambiente de trabalho), de acordo com a Figura 4.

Figura 4 - Modelo de transferência de aprendizagem.



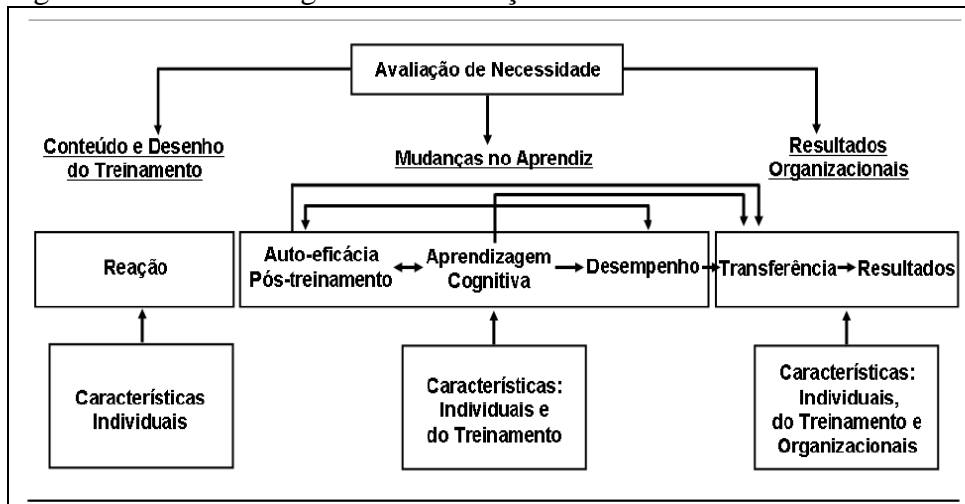
Fonte: Holton (1999) *apud* Donovan; Hannigan e Crowe (2001, p. 223).

Conforme demonstrado na Figura 4, Holton (1999) propôs uma abordagem holística, considerando elementos motivacionais, elementos do ambiente, resultados e habilidades de aprendizagem e transferência. Os níveis de avaliação desse modelo são três: aprendizagem, desempenho individual e desempenho organizacional. Os fatores identificados em Holton (1999) foram agrupados em quatro grupos:

- a) características da clientela, que engloba auto-eficácia e prontidão para aprender;
- b) motivação, envolvendo estímulo para aprender, transferir e realizar;
- c) ambiente, incluindo *feedback*, suporte de pares, colegas e superiores, sanções da alta direção e abertura à mudança; e
- d) habilidade, abarcando conceitos como validade dos conteúdos do treinamento no ambiente de trabalho, capacidade pessoal para transferir aprendizado e oportunidade para aplicar conhecimentos.

Com suporte em 73 artigos encontrados em uma revisão da produção científica nas principais revistas da área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), entre os anos de 1993 e 2002, Alvarez, Salas e Garofano (2004) desenvolveram um modelo de avaliação genérico que incorpora as variáveis com base empírica encontradas na literatura (1993-2002), conforme está na Figura 5.

Figura 5 - Sistema Integrado de Avaliação e Efetividade de Treinamento.



Fonte: Alvarez, Salas e Garofano (2004, p. 393).

Segundo Alvarez, Salas e Garofano (2004), o Modelo Integrado de Avaliação e Efetividade de Treinamento incorpora todas as variáveis dos modelos de investigação encontrados que possuam suporte empírico. Os autores o confrontaram com outros nove

modelos de avaliação e efetividade de destaque na área e concluíram que o modelo é composto por quatro níveis, começando pela avaliação de necessidades.

As setas da Figura 5 sugerem que a avaliação de necessidades pode contribuir nas três dimensões gerais de avaliação: conteúdo e desenho do treinamento, mudanças no aprendiz e resultados organizacionais. Portanto, as seis medidas mais utilizadas nas pesquisas são reação, atitudes de autoeficácia, pós-treinamento, estratégias cognitivas de aprendizagem, desempenho, transferência e resultados. No quarto nível do modelo, as características individuais relacionam-se com a variável reação, as características individuais e do treinamento com as três medidas de mudança no aprendiz e as características individuais, do treinamento e organizacionais, estão relacionadas com transferência.

Conforme recomendação de Alvarez, Salas e Garofano (2004), as futuras pesquisas devem direcionar seus esforços para estudar a variável de critério de resultados organizacionais em associação com as demais variáveis, confirmar se há relação direta da variável autoeficácia e os resultados do treinamento, assim como a relação entre reação, conteúdo e desenho do treinamento.

### **2.4.3 Outras abordagens para avaliação dos programas de Educação Corporativa**

Mais do que uma apresentação das diversas abordagens, demonstra-se como é a evolução do assunto investimentos em educação para o trabalho, com amparo nos conceitos centrais, e como essa evolução se desenvolve nas próprias organizações. Em razão das crescentes complexidades e mudanças organizacionais, nos planos social, econômico, tecnológico e cultural, uma nova forma de repensar e colocar em prática as teorias necessita de adequada condução (PUGH; HICKSON, 2004; CLEG; HARD, 2007).

De acordo com Cleg e Hard (2007), os investimentos em educação para o trabalho podem ser entendidos como uma influência interpessoal, que, por meio da comunicação humana, é exercida numa situação e dirigida à consecução de um ou de vários objetivos específicos.

Os investimentos em capital humano representam o núcleo da chamada “economia do conhecimento”, verificando-se que as empresas detêm os conhecimentos e habilidades que as pessoas possuem para conseguir um diferencial competitivo, porque promovem a eficiência, a eficácia e a efetividade da organização, na interpretação de Edivinsson e Malone (1998).

Como expressa Lima (2004), a avaliação é um ato humano valorativo realizado por um “sujeito avaliador” em relação a um “objeto a ser avaliado”, com o intuito de conhecê-lo

mais profundamente, a fim de aprimorá-lo ou transformá-lo em um novo “objeto a ser avaliado”, fenômeno que aprimora ou transforma, também, como resultado, o próprio “sujeito avaliador” em um novo “sujeito-avaliador”.

Os investimentos em capital humano são percebidos logo na fase de recrutamento e seleção, pois a escolha dos funcionários para as diversas áreas organizacionais passa por vários estágios - entrevistas, testes, exames de saúde, entre outros. Esse processo tem graus de complexidade diferentes, em virtude do nível de qualificação exigido do profissional. Em geral, os gestores organizacionais levam menos tempo com vistas a contratar uma pessoa para a área de produção do que para a área administrativa (MILKOVICH; BOUDREAU 2006).

Para Milkovich e Boudreau (2006), os investimentos diretos nos colaboradores iniciam-se logo após a contratação, por meio de treinamentos. As chefias organizacionais elaboram planos de treinamento anuais em conjunto com os recursos humanos, destacando-se os pontos de treinamento básico, no posto de trabalho e na qualidade. Em seguida, ocorrem investimentos em treinamentos específicos, direcionados de acordo com o plano de carreira dos funcionários e as estratégias das empresas, como pagamento da educação continuada nos cursos de pós-graduação, sendo este oferecido, principalmente, para áreas de assessoria.

Ainda, de acordo com Milkovich e Boudreau (2006), as empresas investem em seus funcionários ao longo de suas vidas funcionais e não apenas na admissão. Esses investimentos valorizam e motivam as pessoas, contribuindo para que permaneçam e escolham a empresa para trabalhar.

Uma avaliação dos funcionários, na perspectiva de aprendizado e crescimento, também pode ser visualizada no *Balanced Scorecard* (ferramenta da gestão que analisa o desempenho da empresa sob quatro perspectivas - financeira, aprendizado e crescimento, processos internos e clientes) (KAPLAN, 1997).

Haja vista essa comparação, no que diz respeito ao capital humano, outros indicadores utilizados pelas empresas podem ser identificados, destacando-se os seguintes: satisfação dos funcionários, treinamento em áreas que reúnem valor ao negócio, controle de escolaridade, controle do *turnover* (rotatividade) e controle do absenteísmo, que constitui a soma dos períodos em que os funcionários se encontram ausentes do trabalho, seja por falta ou algum motivo de atraso (ANDRADE; SILVA, 2010).

Desta forma, os gestores entendem que de nada adiantará ter a melhor tecnologia se não retiverem e qualificarem pessoas aptas para o trabalho, pois, ao longo dos anos, os trabalhadores são incentivados a ter uma visão holística da empresa e devem agir com total liberdade para contribuir com sugestões e ideias que possam melhorar, cada vez mais, o modo

de realização das atividades, e assim ensejar soluções eficazes para problemas menores, concentrando mais esforços nas dificuldades maiores.

Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 27), complementam dizendo, que:

No mundo do trabalho, em particular, a importância de tal tema é justificada pelo possível papel central desempenhado pela qualificação no processo de implantação de novas tecnologias e técnicas de gestão. O estreito vínculo entre as mudanças tecnológicas e organizacionais que afetam a natureza e a gestão dos processos de trabalho e as novas demandas postas ao trabalhador, em termos de qualificação e desempenho, [...]

Portanto, a taxa de retorno dos investimentos educacionais é definida pelos impactos no desenvolvimento, juntamente com os custos do capital humano. Nota-se, contudo, que a avaliação dos efeitos privados da educação pode ser realizada com base em informações transversais, comparando-se as condições de vida de pessoas, famílias ou comunidades com níveis educacionais distintos.

O impacto da educação sobre a renda foi enfatizado, inicialmente, por Schultz (1962). Em seguida, foi incorporado em modelos como o de Mankiw, Romer e Weil (1992), que tem como desafio mensurar ou quantificar o papel do capital humano na “alavancagem” do crescimento econômico, pois os dados exprimem rendimentos crescentes à escala, em razão do capital humano ser um insumo com características especiais na função de produção.

Com base na afirmação anterior, Borges-Andrade *et al.* (2006) fazem a seguinte analogia: a pessoa é o principal produto no mercado, em suas dimensões social, afetiva e, principalmente, profissional, pois o que determina o sucesso dos produtos é o mercado. Essa relação é permanentemente invocada na literatura de recursos humanos, gestão empresarial e de desenvolvimento pessoal, ou seja, no âmbito do mundo empresarial.

As decisões que os gestores organizacionais consideram, para investimentos em educação, impactam no trabalho daqueles que se educam, não influenciando apenas as condições de vida, mas também ensejando uma série de benefícios externos sobre o contexto daqueles que os rodeiam. Esses efeitos não são só variados, como também possuem várias dimensões. E daí advém a maior dificuldade de se proceder à avaliação dos impactos de investimentos em educação para o trabalho (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006).

Por este motivo, os investimentos para o desenvolvimento, melhoria e capacitação dessas pessoas são necessários, pois evidenciam o valor econômico dos indivíduos, permitindo que a gestão organizacional tome conhecimento do potencial de geração de resultados dos recursos humanos (BEUREN; BELTRAME, 1998).

Com efeito, Padoveze (2000) comenta que as empresas investem nas pessoas com o intuito de obter resultados, e o efeito beneficia a ambos, pois os investimentos tendem a

impulsionar as pessoas no alcance dos objetivos da organização, e, mesmo no eventual descarte de um funcionário especializado, a experiência adquirida com a contribuição para melhora do seu desempenho o torna habilitado a aplicar os conhecimentos em outras empresas.

Numa perspectiva da gestão, a retenção do colaborador evidencia se os funcionários estão satisfeitos ou não com a empresa em que trabalham, e se os investimentos realizados estão, realmente, beneficiando as organizações e os trabalhadores. Na visão de Palmeira (2006, p.15), o último nível da escala de avaliação, resultados, aponta se a organização conseguiu atingir seus objetivos:

Nesse nível serão verificados, após o treinamento, dados numéricos, não facilmente obtidos junto a relatórios administrativos, ou por observação dos superiores dos participantes treinados. A partir destes números, será verificado se os custos foram reduzidos; se houve aumento de vendas ou produção; se o *turnover* (rodízio de pessoal) diminuiu; se houve melhoria da qualidade da produção, com diminuição de produtos rejeitados ou retrabalhados; se lucros foram mais altos; se houver melhoria da moral do pessoal; entre outros indicadores de resultado; e aquilo que muitos profissionais de Treinamento e Desenvolvimento sonham provar e muitas vezes se frustram por não conseguir: se houve retorno do investimento em treinamento.

Além dos níveis para a avaliação dos colaboradores, destacados por Palmeira (2006), observa-se, ainda, que os gastos com o capital humano, de acordo com Padoveze (2000), compreendem salários e quaisquer outras remunerações pela prestação dos serviços, como encargos legais, assistência social e à saúde, alimentação, transporte, recreação, treinamento, gratificações, prêmios, previdência privada complementar e participação nos lucros.

Faz-se necessário, então, para os gestores organizacionais, um controle específico para medir a eficácia na gestão do capital humano, com medidas para o gerenciamento deste capital, que, de acordo com Edvinsson e Malone (1998), são na maioria indicadores não financeiros, entre os quais se destacam os seguintes: motivação, *empowerment*, número de empregados, rotatividade dos empregados ou tempo médio de casa, número de gerentes, idade média dos empregados, tempo de treinamento (dias/ano) e liderança.

Para a avaliação da competência dos funcionários, Sveiby (1998) colabora com os gestores organizacionais utilizando três ativos intangíveis (crescimento e renovação, eficiência e estabilidade) como indicadores que proporcionam um melhoramento no que diz respeito ao desempenho produtivo das pessoas nos setores da empresa.

Ainda, de acordo com Sveiby (1998), o primeiro ativo intangível, o crescimento e a renovação, inclui o tempo de profissão, o nível de escolaridade, os custos de treinamento e educação, a graduação e a rotatividade. O segundo, eficiência, utiliza índices que abrangem a proporção de profissionais na empresa, o efeito alavancagem e o valor agregado por

profissional; por último, o terceiro, estabilidade, é medido comparando a média etária, o tempo de serviço, a posição de remuneração e a taxa de rotatividade.

Esse conjunto de indicadores, financeiros (ativos tangíveis) e não financeiros (ativos intangíveis), traz equilíbrio para as empresas e muda a compreensão dos executivos acerca da organização, sob diferentes aspectos e não apenas na perspectiva do lucro, transformando-se em elemento da gestão empresarial. Desse modo, os gestores organizacionais podem traçar estratégias e tomar decisões para obter pessoas cada vez mais competentes e motivadas, pelo simples monitoramento dos investimentos no capital humano, que impulsionarão a otimização dos resultados da empresa (SVEIBY, 1998).

Do exposto, com base nos estudos anteriormente citados, observa-se que a teoria de Schultz (1962; 1973a; 1973b) teve influências nas pesquisas realizadas, cujas palavras-chaves recorrentes foram capital humano e educação corporativa. Pode-se, então, assegurar que estudos empíricos corroboram e se fundamentam no aporte teórico, que tem na educação do indivíduo a chave para o seu crescimento social e econômico, e, conseqüentemente, da sua empresa, cidade, país etc.

As instituições educacionais adotam políticas para refletir a qualidade dos serviços que prestam à sociedade, com a finalidade de satisfazer o cidadão para a melhoria da sua qualidade de vida, por meio da contribuição com o desenvolvimento humano. E, mesmo com a complexidade estrutural e a cultura diferenciada, as organizações são movidas pelas pessoas que nela atuam, independentemente da função de atuação. Desta forma, de acordo com a literatura, a necessidade de gerar vantagem competitiva constitui motivação para investir na educação dentro da empresa.

Deste então, segundo Romanelli (2002), a Universidade é responsável pela maior parte da qualificação profissional, pesquisa e inovação tecnológica do País, além da responsabilidade de manter a formação intelectual da força de trabalho.

## **2.5 Pós-graduação *stricto sensu*: os mestrados profissionais**

A missão de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociável, faz com que as instituições de ensino superior (IES) estejam comprometidas com a coletividade, por meio da educação formal e da obrigação de contribuir com a qualificação técnica e social, na busca de alcançar a promessa fundamentada na Constituição Federal (1988), especificamente no Artigo 207, que demonstra o importante papel desempenhado pela

Universidade, na produção e disseminação do saber, mediante a investigação científica para a transmissão de conhecimentos.

No Brasil, de acordo com Santos (2003), a proposta de desenvolvimento científico e tecnológico para a continuidade da carreira acadêmica (pós-graduação) e de capacitação profissional (docente ou não) surgiu no início da década de 1930. O termo “pós-graduação”, entretanto, só foi formalmente utilizado e oficializado na década de 1940, no Artigo 71 do Estatuto das Universidades Brasileiras, que recomendava a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus (SANTOS, 2003).

Dentre as primeiras IES brasileiras que utilizaram o modelo europeu de pós-graduação, destaca-se a Universidade do Rio de Janeiro, com o Curso de Direito, a Faculdade Nacional de Filosofia e a Universidade de São Paulo. Já na década de 1950, o Brasil e os Estados Unidos começaram a firmar acordos que implicavam uma série de convênios por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores, no entanto, o grande impulso para os cursos de pós-graduação do Brasil só se deu na década de 1960 (SANTOS, 2003).

As observações de Santos (2003) procuram desvendar o modo como se operou a articulação entre as empresas e as universidades, na sociedade estadunidense, mas também entender a evolução nas relações de trabalho. Em função disso, é obvio que as empresas modernas situam como prioridade maior investir no seu principal recurso, que são as pessoas.

Na justificativa de Santos (2003), considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação, e levando em conta a imprecisão que reinava sobre a natureza desses cursos, a Câmara de Educação Superior (CESu) solicitou, à época, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pronunciamento sobre a matéria, de forma que fossem definidos e regulamentados os cursos de pós-graduação a que se refere a letra “b” do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, então vigente, o que foi feito mediante aprovação do Parecer nº 977/65 da CESu, em 03 de dezembro de 1965.

O Parecer nº 977, relatado em 1965, pelo presidente da CESu, na época, o Prof. Newton Sucupira, descreve que o surgimento da necessidade de uma pós-graduação decorre do fato e o ensino de graduação tornar-se insuficiente para absorver os conhecimentos na formação multidisciplinar do profissional comum, cientista e técnico de alto padrão, ao mesmo tempo, que considera antieconômico e antipedagógico ter a ilusão da figura do técnico polivalente no mesmo curso, o que traria como consequência o aumento da sua duração.

Conforme disposto no referido Parecer nº 977,

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida,

proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. [...] (CESu, 1965, p.4).

Esse descontentamento com a preparação básica inicial (graduação), em razão do progresso científico, forçou completar a formação do pesquisador para o treinamento do especialista altamente qualificado, evitando sobrecarregar o currículo da pós-graduação com a formação enciclopédica e superficial da graduação.

A pós-graduação divide-se, ainda, em dois tipos, *stricto* e *lato sensu*, cada um destes com características próprias, conforme esclarece o Parecer n° 977 mencionado anteriormente:

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (CESu, 1965, p. 06).

Ainda com base no Parecer n.º 977/1965 CESu, conforme o próprio nome está a indicar, a pós-graduação designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Embora a especialização pressuponha que o indivíduo já obtenha uma graduação, necessariamente, não é definida no campo da pós-graduação *stricto sensu*, porque normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento são esporádicos e possuem domínio científico e técnico de certa e limitada área do saber ou da profissão específica, sem abrangência do campo total do saber em que se insere a especialidade.

Consoante a compreensão de Santos (2003), no final da década de 1970, houve manifesto interesse na criação de cursos de pós-graduação em todo o Brasil, porque se vislumbrava a alternativa de crescimento econômico e social para o País. Então, desde 1990, a pós-graduação brasileira manteve seu crescimento acelerado, adquirindo grande importância no sistema de ensino superior.

A LDB (1996) dispõe que os cursos de pós-graduação fazem parte da educação superior e estão abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino.

De acordo com o MEC (2011), o sistema de pós-graduação brasileiro organiza-se nas modalidades *stricto sensu* (doutorado e mestrado), *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento), como já comentado, e pós-doutorado. Essa última não requer regulamentação e é uma forma livre de estágios para o desenvolvimento de projeto específico

de pesquisa. Os mestrados subdividem-se ainda em mestrados acadêmicos e mestrados profissionais.

Para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), que expedem diplomas de mestrado ou doutorado, com validade nacional, os programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* devem obter nota igual ou superior a "3" na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo esta nota obtida por meio de critérios, dentre os quais se destaca com maior peso a produção científica.

Segundo Castro (2008, p.20),

Em menos de meio século o Brasil saiu de uma produção científica próxima de zero e tornou-se hoje o 15º maior “fabricante” de ciência. Sua pós-graduação passou a produzir anualmente quase 10.000 doutores e 40.000 mestres, uma das maiores do globo. O segredo? Prêmio ou puxão de orelha acoplados a uma avaliação para decidir quem ganha qual [...]. Quem brilha mais. Quem tropeça perde.

O pensamento de Castro (2008) enfatiza a avaliação da pós-graduação, por meio da produção científica, considerado o seu principal objetivo, pela divulgação de trabalhos realizados, no âmbito dos programas, produto das pesquisas docentes e discentes, intensificando o desenvolvimento das universidades e, conseqüentemente, da sociedade, contando com o apoio das agências de fomento à pesquisa brasileira, mediante adoção de parâmetros nacionais de qualidade e avaliações periódicas.

O MEC (2011) cita que, em meio às agências de fomento à pesquisa, as principais são a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (até 1971 era denominado de Conselho Nacional de Pesquisa, cuja sigla, CNPq, se manteve); e, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Dentre as estaduais, a principal é a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). No âmbito do Estado do Ceará, apoia projetos de pesquisa a Fundação (estadual) Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Considerando que o mestrado, geralmente, desenvolve vocação ou capacidade para atividades de pesquisa, pois adquire significação própria para aqueles que tencionam aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, o MEC instituiu o Mestrado Profissional, cuja proposta é uma formação mais específica, voltada para o mundo do trabalho, regulamentado pela Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento desses cursos e dá outras providências (CAPES, 2011).

A influência das agências internacionais de financiamento motivou ideias profissionalizantes na orientação da política de educação nacional, especialmente do ensino

superior *stricto sensu*. Melo e Oliveira (2005, p. 107) destacam as orientações das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, com a apresentação do documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de 1995: “O ensino superior – as lições derivadas da experiência”, no qual, constam os seguintes aspectos:

- a) redefinição da função do governo no ensino superior;
- b) implementação de programas de cooperação interinstitucionais e pós-graduação à distância;
- c) aproximação da Universidade com o setor produtivo, com prioridade na criação de cursos *stricto sensu*, atendendo à nova dinâmica de mercado; e
- d) flexibilização do sistema de pós-graduação, tornando-o receptivo a novas formas de capacitação de recursos humanos.

Segundo Melo e Oliveira (2005), o contexto no qual o País se encontrava impulsionou mudanças e provocou debates sobre a necessidade de aproximação entre universidades e empresas, reforçando, dentro dessa nova ordem institucional, a ideia dos mestrados profissionais. Ressalta-se, ainda, o papel do setor privado, ante a cobrança social por mais pesquisa aplicada, sabendo-se que o questionamento da autonomia universitária levanta questões quanto à privatização das pesquisas em espaço público, no caso das universidades públicas. É indiscutível, entretanto, a necessidade da disseminação social do conhecimento, bem como de maior vínculo entre as práticas do mundo do trabalho e o conhecimento produzido na academia.

Visando a um diálogo permanente entre os coordenadores dos mestrados profissionais no Brasil, os representantes da CAPES e da sociedade, no dia 5 de maio de 2006, criaram o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FNMP). Os encontros nacionais ocorrem, periodicamente, para avaliar e propor ações que visem a instituir excelência e sustentabilidade dessa modalidade de mestrado da pós-graduação brasileira (FNMP, 2011).

Para dispor sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, somente em 2009, foi publicada pelo MEC a Portaria Normativa n.º 07, de 22 de junho de 2009, que, em um curto tempo, foi revogada pela Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, do mesmo órgão. O mestrado profissional se propõe oferecer formação diferenciada para empresas específicas e um conjunto de profissionais que buscam aperfeiçoamento e aprofundamento em sua área de atuação, sem a exigência de dedicação em tempo integral (MEC, 2011). É uma modalidade de formação que busca enfrentar um problema proposto pelo campo profissional de atuação do mestrando, utilizando o conhecimento disciplinar para equacionar tal problema. Trata-se de propor novas soluções e não de repetir soluções em curso, mas de conhecê-las.

Os programas de mestrado profissional têm duração média de dois anos e exigem escrita e defesa da dissertação. Para se distinguir o mestrado profissional do mestrado tradicional, denominado “acadêmico”, considera-se que este último requer dedicação integral e prioriza a formação de pesquisadores e professores.

Os mesmos padrões de avaliação a que estão submetidos os mestrados acadêmicos também são expressos para os mestrados profissionais. Os programas que possuem mestrados profissionais recomendados pela CAPES conferem aos seus concluintes o título de Mestre, com as mesmas prerrogativas do mestrado acadêmico, válido inclusive para o exercício da docência. Dessa forma, torna-se possível estabelecer uma relação conceitual entre os dois modelos de curso, pois em ambos existem identidades específicas que justificam a existência de percurso abrangendo o conhecimento estabelecido em um campo disciplinar para formar o profissional de maneira mais acadêmica (MEC, 2011).

De acordo com o MEC (2011), no mestrado profissional, o objetivo é direcionado para encontrar o caminho da resposta a uma pergunta específica identificada pela Universidade ou proposta pela área profissional, como algo que deve ser investigado e solucionado naquela área. Assim, configura-se a viabilidade de a Universidade atuar de forma proativa, por meio do contato com o que é investigado na sua rotina, usando os seus recursos para identificar áreas, problemas e impasses que possam beneficiar a sociedade.

Então, o mestrado profissional é tratado como projeto institucional e o ponto de partida é o estabelecimento, por parte da Universidade, de uma efetiva carteira de temas e problemas geradores para essa formação acadêmico-profissional. Assim, procedendo, garantiria a autonomia da pesquisa, encurtando os prazos entre a investigação e a sua aplicabilidade. Segundo Oller *et al.* (2005), o mestrado profissional tem as seguintes características:

- a) associação às demandas da sociedade, ou ainda às tendências identificadas ou a serem projetadas com a estrutura curricular e experiências profissionais oferecidas pelo curso;
- b) construção de problemas de interesses comuns entre as instituições que oferecem o curso e as empresas envolvidas; e
- c) esquemas de intercâmbio com empresas para melhor qualificar seus profissionais, com plano estruturado para articular com a instituição ofertante do curso e as instituições sociais nele interessadas, comprovando os vínculos e as relações de intercâmbio.

Por meio de convênios ou contratos, os cursos são oferecidos em razão da problemática identificada ou proposta por empresas específicas, que, de acordo com a

demanda, encontram um campo de problemas a serem enfrentados pelos mestrados, nesse caso, profissionais, que ganham a tarefa de equacioná-los no cotidiano, e, dessa forma, retribuir o investimento realizado na sua formação (OLLER *et al.*, 2005).

O apoio institucional e financeiro, na visão de Oller *et al.* (2005), deve demonstrar um estudo de viabilidade econômica do curso, devendo a instituição promotora formalizar o compromisso, oferecendo, mantendo e concluindo o trabalho, por meio de demanda dos seguintes financiadores:

- a) órgãos públicos que, neste caso, poderão ter auxílios de organismos públicos de fomento ao ensino e à pesquisa, ou estar contidos em programas próprios de instituições de ensino públicas e privadas;
- b) empresas privadas que financiariam os custos do curso;
- c) instituições de ensino e pesquisa públicas e privadas sem as demandas estabelecidas acima, que viabilizariam o financiamento; e,
- d) organizações não governamentais, que financiariam o curso.

A Universidade, como depositária do saber produzido em vários campos tem o papel de, não só buscar, mas também de identificar questões para dispor seu conhecimento aos alunos matriculados no mestrado profissional. Dessa forma, as instituições de ensino públicas e privadas passam a manter com a sociedade um elo de compromisso com o desenvolvimento, por meio da oferta de programas de mestrados profissionais.

Ao abordar a área específica da Administração e Controladoria, objeto deste estudo, tem-se que a origem da capacitação em Administração no Brasil, segundo Warlich (1983), está vinculada às iniciativas, no âmbito do Governo Federal, mediante realização de cursos de treinamento intensivo para seus servidores públicos, em 1938.

Quanto à pós-graduação nessa área, tem origem na Fundação Getúlio Vargas, a partir de 1961, mas o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* só ocorreu em 1965, após a regulamentação dos mestrados e doutorados no País, como comentado. O primeiro mestrado oferecido na área de Administração Pública deu-se pela escola (hoje Universidade Federal) do Rio de Janeiro, em 1967. Foi também criado o mestrado em Controladoria e Contabilidade na USP, em 1970, para atuação nas áreas organizacionais (SANTOS, 2003).

Nesse ambiente, a progressiva racionalização das organizações públicas e privadas passou a demandar cada vez mais profissionais qualificados para a gestão, fazendo com que a área de Administração e Controladoria fizesse parte desse novo cenário. Outro fator importante para a expansão dessa área de estudo foi a aceleração dos processos de

urbanização e de industrialização no Brasil, que intensificou a demanda por conhecimentos e por profissionais em Administração e Controladoria.

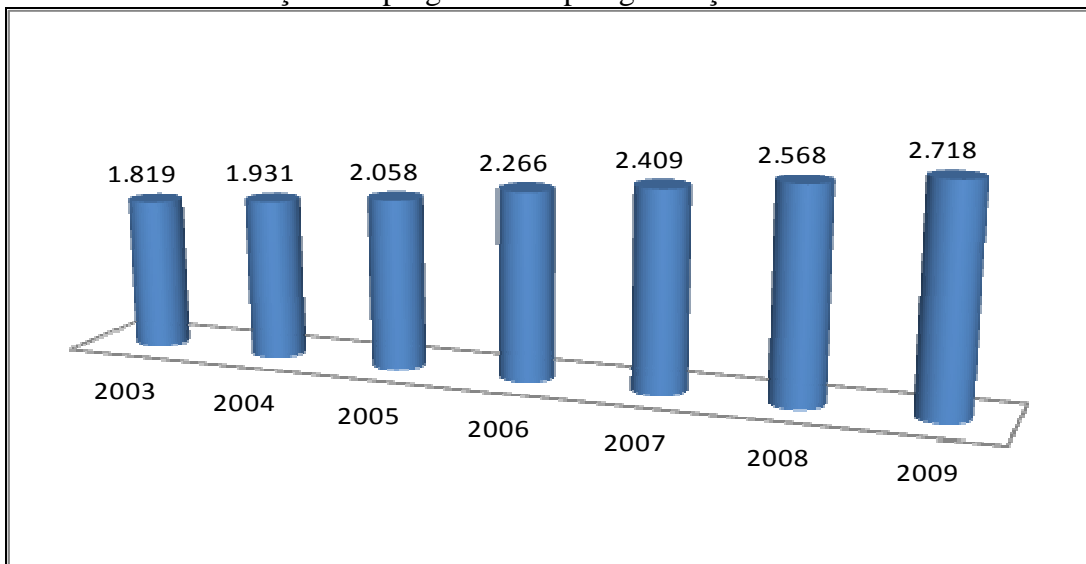
No mestrado profissional, podem ser encontrados estudos que merecem destaque, como o de Ruas (2003), que aborda a identidade dos programas de mestrado profissional em Administração, e que propõe aprofundar a temática competência, nessa área de formação, porque reconhece a importância de demandas solicitadas pelos gestores.

Uma considerável intensificação da concorrência surge nas organizações, com uma dinâmica pautada visivelmente na velocidade, tecnologia, expansão e interdependência internacional, concentrando capitais na busca de elementos que as diferenciem no mercado. É nesse contexto de expectativa que aparecem os programas de formação gerencial, mestrado profissional em Administração, em torno de perfis os gestores, para que as empresas acrescentem opções na resolução desses problemas de concorrência (RUAS, 2003).

Na escalada de modernização do Estado, os ganhos com a produtividade, relação entre os resultados obtidos e os recursos empregados, ou seja, a eficiência de desempenho e as diferenças regionais sinalizam o quanto o País, como um todo, ainda precisa progredir.

Quanto à evolução da quantidade de programas, verifica-se, no Gráfico 1, o crescimento experimentado pela pós-graduação brasileira, nos últimos anos (2003 a 2009).

Gráfico 1 – Evolução dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

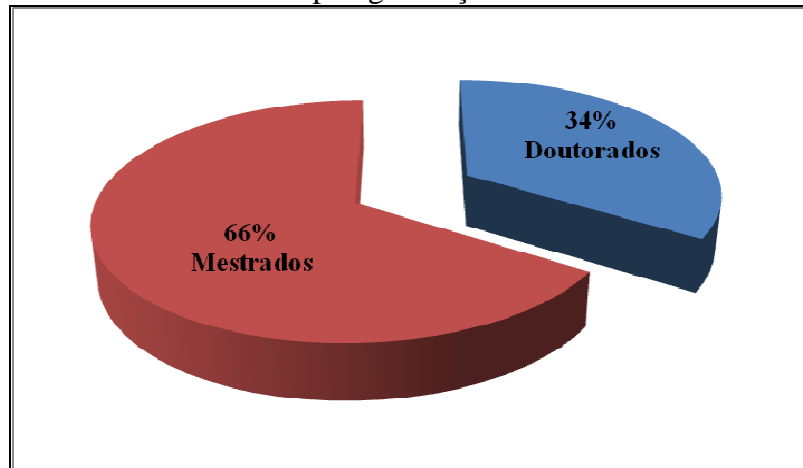


Fonte: MEC; CAPES (2011).

Observa-se que, no período de 2003 a 2009, houve, no Brasil, um incremento de aproximadamente 50% no quantitativo de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Considerando-se que tais programas são compostos por cursos, segundo informações do

MEC/CAPES (2011), tem-se um total de 4.749 cursos no País, divididos em mestrados e doutorados, conforme está no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.



Fonte: MEC; CAPES (2011).

No Gráfico 2, pode-se observar que mais da metade dos cursos de pós-graduação do Brasil são mestrados. Quanto à segregação dos cursos, conforme a região geográfica, destaca-se a Tabela 1, na qual constam, também, os cursos cujas propostas foram recentemente aprovadas pela CAPES e encaminhadas ao CNE para a instrução de seus processos de reconhecimento, no caso dos cursos recomendados.

Tabela 1 - Distribuição geográfica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Região Geográfica	Mestrados		Doutorados		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Norte	155	4,95	51	3,15	206	4,34
Nordeste	596	19,05	238	14,69	834	17,56
Centro-Oeste	241	7,70	101	6,23	342	7,20
Sudeste	1.491	47,65	919	56,73	2.410	50,75
Sul	646	20,65	311	19,20	957	20,15
<b>Total</b>	<b>3.129</b>	<b>100,00</b>	<b>1.620</b>	<b>100,00</b>	<b>4.749</b>	<b>100,00</b>

Fonte: MEC; CAPES (2011).

Na Tabela 1, verifica-se que a Região Sudeste é aquela com o maior percentual de cursos de mestrado (47,65%) e de doutorado (56,73%) no Brasil, seguida pelas Regiões Sul (20,65%; 19,20%) e Nordeste (19,05%; 14,69%). Já as Regiões Norte e Centro-Oeste são aquelas que demonstram os menores percentuais de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ou seja, 4,34% e 7,20%, respectivamente.

Considerando os dados da Tabela 1 e a população de 190.732.694 brasileiros, registrada no último censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), pode-se inferir que apenas um grupo seleta, no País, tem acesso aos

cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse grupo seletivo pode ser visto na Tabela 2, que contém a evolução quantitativa de titulados no período de 2003 a 2009, de acordo com a CAPES (2011).

Tabela 2 - Evolução de Titulados de Pós-Graduação no Brasil.

Ano	Mestrados		Doutorados		Total	
	Quant.	Variação	Quant.	Variação	Quant.	Variação
2003	27.649	-	8.094	-	35.743	-
2004	26.658	-0,04	8.093	0,00	34.751	-0,03
2005	30.634	0,15	8.989	0,11	39.623	0,14
2006	32.261	0,05	9.366	0,04	41.627	0,05
2007	32.890	0,02	9.915	0,06	42.805	0,03
2008	36.014	0,09	10.711	0,08	46.725	0,09
2009	38.788	0,08	11.368	0,06	50.156	0,07
<b>Total</b>	<b>224.894</b>		<b>66.536</b>		<b>291.430</b>	

Fonte: CAPES (2011).

Do exposto na Tabela 2, observa-se um aumento de 40% no número de titulados do mestrado e do doutorado, quando se compara o exercício de 2009 com o de 2003. Além disso, com exceção do exercício de 2004, verifica-se que o total de titulados de pós-graduação aumenta ao longo dos exercícios. Considerando o levantamento expresso, Schwartzman (2004) ressalta o seguinte:

- a) será que a expansão está tornando a educação superior brasileira mais acessível a pessoas oriundas dos segmentos mais pobres da sociedade? Os resultados apontam que ainda existe uma distância considerável entre as classes sociais, sendo que os mais pobres ainda têm pouco acesso ao ensino superior;
- b) será que a qualidade da educação superior está caindo, por causa da velocidade desta expansão? Sim, é uma resposta ao mercado em mutação, no entanto, também podem-se constatar melhorias com o avanço do ensino superior;
- c) será que o Brasil está formando pessoas com as qualificações e em número adequado para permitir que o País participe da nova economia, globalizada e baseada no uso intensivo de conhecimentos? Em alguns casos, não são apropriadas as qualificações por conta da rapidez com que o conhecimento evolui e em formação com números desproporcionais de pessoas de determinada área ao realmente necessário; e
- d) que questões políticas devem ser realizadas para maximizar os valores da equidade e da relevância social? As principais são subsídios públicos, melhoria da qualidade, da competência e da equidade.

No que se refere à quantidade de cursos de mestrado profissional no Brasil, apresenta-se a Tabela 3, a qual demonstra o quantitativo, conforme a região geográfica.

Tabela 3 - Distribuição geográfica dos cursos de mestrado profissional no Brasil.

Região Geográfica	Mestrado Profissional	
	Quant.	%
Norte	18	4,96
Nordeste	63	17,36
Centro-Oeste	21	5,79
Sudeste	186	51,24
Sul	75	20,66
<b>Total Geral</b>	<b>363</b>	<b>100,00</b>

Fonte: MEC; CAPES (2011).

Comparando-se os dados da Tabela 3 com o total de cursos de mestrados no Brasil, mostrados na Tabela 1, observa-se que apenas 12% dos cursos de mestrado se classificam como mestrados profissionais. A Região Sudeste destaca-se com a maior quantidade de cursos, nessa modalidade, 51,24%, seguida pela Região Sul, com 20,66%, e Nordeste com 17,36%. Com relação à evolução do número de titulados do curso de mestrado profissional, segue a Tabela 4, que demonstra um comparativo entre os anos de 2003 a 2009.

Tabela 4 - Evolução de titulados do curso de mestrado profissional no Brasil.

Ano	Mestrado Profissional	
	Quant.	Variação
2003	1.652	
2004	1.903	0,15
2005	2.029	0,07
2006	2.519	0,24
2007	2.331	-0,07
2008	2.654	0,14
2009	3.102	0,17
<b>Total Geral</b>	<b>16.190</b>	

Fonte: MEC; CAPES (2011).

Na Tabela 4, verifica-se que, com exceção do exercício de 2007, o número de titulados do curso de mestrado profissional aumenta ao longo dos exercícios, passando de um total de 1.652 para 3.102, no período considerado, ou seja, um incremento de, aproximadamente, 88%, 2,3 vezes maior do que o crescimento da quantidade de os discentes do mestrado e doutorado (ver Tabela 2), o que evidencia o cuidado com a educação nas organizações, principais interessadas nessa modalidade de qualificação.

Segundo o MEC (2011) e a CAPES (2011), do total geral de 4.749 cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, existem 140 programas e cursos das ciências sociais aplicadas, grande área de concentração em Administração, cujos atos de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento já foram oficializados pelo ministro da Educação, ou seja, são cursos reconhecidos. Desse total, 71 são mestrados acadêmicos, 36 mestrados

profissionais e 33 doutorados. Com esses números, observa-se que os mestrados profissionais já representam 34% do total de mestrados na área de Administração, em que também está inserida a Controladoria. A Tabela 5 traz, conforme a região geográfica, o crescimento de titulados, no Brasil, ao longo do período de 2003 a 2009, na área de administração e controladoria.

Tabela 5 - Distribuição de titulados da área de Administração e Controladoria.

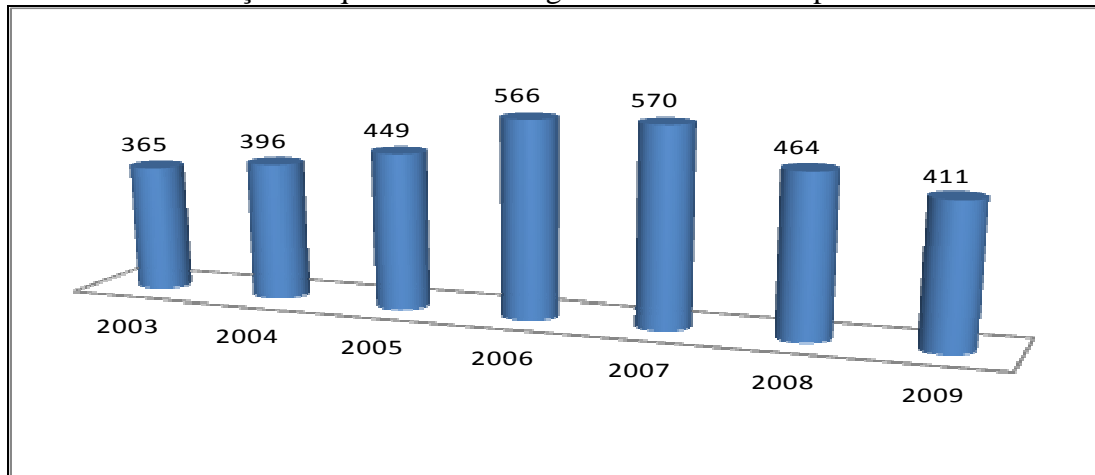
Ano	Região	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
2003	Nordeste	132	22	5	159
	Centro-Oeste	16	0	0	16
	Sudeste	550	280	77	907
	Sul	199	63	5	267
	<b>Total</b>	<b>897</b>	<b>365</b>	<b>87</b>	<b>1.349</b>
2004	Nordeste	125	28	4	157
	Centro-Oeste	11	0	0	11
	Sudeste	399	329	98	826
	Sul	179	39	12	230
	<b>Total</b>	<b>714</b>	<b>396</b>	<b>114</b>	<b>1.224</b>
2005	Nordeste	133	58	8	199
	Centro-Oeste	11	3	0	14
	Sudeste	401	359	87	847
	Sul	226	29	21	276
	<b>Total</b>	<b>771</b>	<b>449</b>	<b>116</b>	<b>1.336</b>
2006	Nordeste	140	77	9	226
	Centro-Oeste	15	20	0	35
	Sudeste	496	408	82	986
	Sul	242	61	21	324
	<b>Total</b>	<b>893</b>	<b>566</b>	<b>112</b>	<b>1.571</b>
2007	Nordeste	134	87	14	235
	Centro-Oeste	13	17	0	30
	Sudeste	492	432	88	1.012
	Sul	249	34	9	292
	<b>Total</b>	<b>888</b>	<b>570</b>	<b>111</b>	<b>1.569</b>
2008	Norte	23	7	0	30
	Nordeste	146	106	7	259
	Centro-Oeste	11	0	1	12
	Sudeste	647	336	114	1.097
	Sul	236	15	12	263
<b>Total</b>	<b>1.063</b>	<b>464</b>	<b>134</b>	<b>1.661</b>	
2009	Norte	18	9	0	27
	Nordeste	172	66	11	249
	Centro-Oeste	14	0	1	15
	Sudeste	615	316	131	1.062
	Sul	288	20	42	350
<b>Total</b>	<b>1.107</b>	<b>411</b>	<b>185</b>	<b>1.703</b>	

Fonte: CAPES (2011).

Na Tabela 5, verifica-se que, em 2009, 1.703 pessoas concluíram a pós-graduação na área de Administração e Controladoria no Brasil, havendo um aumento de 354 egressos, ao comparar com o exercício de 2003. A Região Sudeste é aquela que concentra o maior quantitativo de egressos nesta área, ou seja, 1.062, somente em 2009.

Quanto à evolução dos egressos da área de Administração e Controladoria, que concluíram o mestrado profissional, nos exercícios de 2003 a 2009, exibe-se o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Evolução do quantitativo de egressos do mestrado profissional no Brasil.



Fonte: MEC; CAPES (2011).

Na análise do Gráfico 3, observa-se uma evolução dos egressos da área de Administração e Controladoria, que concluíram o mestrado profissional, sendo verificado um crescimento até o exercício de 2007, quando 570 discentes concluíram o mestrado, e, a partir de então, decréscimos, culminando no quantitativo de 411 discentes, em 2009. Como foi analisado, manteve-se uma média anual de 460 egressos que concluíram o mestrado profissional. Ter-se-ia alguma causa para essa queda? Será que as expectativas estão sendo atendidas?

As informações acerca do mestrado profissional contribuem para uma visão macro do processo de educação dentro das organizações, que, em alguns casos, ainda é considerado atividade do Setor de Relações Humanas (SRH). Observa-se que, culturalmente, aumenta a consciência da contínua aprendizagem que é a educação. Neste ambiente, teve-se a clareza de conduzir a pesquisa com a medida de que o objetivo do trabalho é um fator determinante da metodologia a ser adotada, cujos procedimentos são explicitados na seção a seguir.

### **3 METODOLOGIA**

Esta seção expõe a metodologia adotada na pesquisa, procurando caracterizar o estudo, mostrar o ambiente em que pesquisa foi desenvolvida, bem como descrever as etapas ao longo do percurso, detalhando a forma como os dados foram coletados e analisados, para obter resposta à problemática investigada.

#### **3.1 Classificação da Pesquisa**

Na busca de atingir o objetivo da pesquisa, previamente delimitado, de investigar as percepções dos gestores das organizações financiadoras acerca do investimento realizado na qualificação de seus colaboradores no mestrado profissional, procurou-se adotar a metodologia a seguir destacada.

Inicialmente, cabe ressaltar que, no contexto empresarial, fala-se do interesse dos gestores organizacionais investirem nas pessoas, com o intuito de obterem retorno com melhores performances e atingirem os objetivos almejados. Apesar da vasta literatura que envolve essa temática, abordando a Educação Profissional, bem como a Teoria do Capital Humano e a Educação Corporativa, conforme apontado nas seções antecedentes, verifica-se uma lacuna quanto à realização de pesquisas sobre as influências do título de mestre obtidas pelos colaboradores de uma empresa, sob o ponto de vista dos respectivos gestores, como é o caso deste trabalho.

De tal modo, é possível caracterizar esta pesquisa, quanto ao objetivo, em exploratória, com amparo na abordagem de Richardson *et al.* (2008), uma vez que visa a proporcionar ao pesquisador maior familiaridade com o problema em estudo, tendo como meta estabelecer pressuposições mais adequadas e tornar um problema complexo mais explícito ou preciso. Como o próprio nome sugere, procura explorar um problema ou uma situação para fornecer critérios de compreensão, sendo utilizada para descobrir a causa de um problema, pois a principal finalidade é ampliar, elucidar, estabelecer ou modificar conceitos e ideias.

Em alguns estudos, pode-se empregar a pesquisa exploratória para conhecer melhor o assunto que se está pesquisando e, depois, utilizar a busca descritiva como finalização do trabalho. De acordo com Demo (2000), a pesquisa descritiva tem a finalidade de conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para transformá-la, com a exposição e a observação das características de determinada população ou fenômeno, mas sem o compromisso de explicar o que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Interessa-se pelas relações

entre variáveis e procura descrevê-las, classificá-las e interpretá-las. Nesse tipo de trabalho, os agentes envolvidos e todo o contexto da pesquisa onde estão inseridos são delineados.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa pode ser considerada qualitativa, pois, segundo Richardson *et al.* (2008), não requer, obrigatoriamente, o uso de métodos e técnicas estatísticas porque, na maioria dos estudos, evidencia aspectos psicológicos, por meio de coleta complexa, como indicador do funcionamento de uma estrutura social. Na análise da percepção dos gestores organizacionais, tem-se a característica da pesquisa qualitativa.

No tocante aos procedimentos da pesquisa, cabe elucidar que, em se tratando de pesquisas exploratórias e descritivas, as técnicas a serem utilizadas são consideradas bastante amplas e versáteis, compreendendo levantamentos bibliográficos, documentais e de campo, inclusive por meio de estudos de casos. Na lição Richardson *et al.* (2008), essas técnicas compreendem o universo de trabalhos desenvolvidos em campos das ciências sociais aplicadas, considerando-se, dentre estas, a Administração e a Controladoria. Desta maneira, esta investigação utilizou as seguintes técnicas:

- a) bibliográfica, para elaboração do referencial teórico, alicerçado na temática que envolveu a Educação Profissional, bem como para formular o instrumento de coleta de dados;
- b) documental, com o intuito de analisar as informações sobre os mestres em Administração e Controladoria, contempladas em documentos da coordenação do curso, objeto do estudo; e
- c) estudo de campo, com o auxílio da estratégia do estudo de caso, desenvolvido no Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará (MPAC/UFC), tendo como sujeitos os gestores das empresas que financiaram o mestrado para seus colaboradores.

Na concepção de Yin (2005), quando um estudo analisa um contexto que envolve pessoas de um mesmo grupo social, faz-se necessária a utilização do estudo de caso, o qual consiste num aprofundado e exaustivo estudo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Com suporte ao objetivo da pesquisa, a estratégia definida foi o estudo de caso que permite analisar o fenômeno no seu ambiente natural, podendo utilizar múltiplos métodos de coleta de dados para obter informação de uma ou várias entidades (pessoas, grupos ou organizações).

Para a coleta dos dados e estudo de caso foi utilizada a entrevista. Na utilização de Richardson *et al.* (2008), o termo “Entrevista” foi constituído com base em duas palavras, entre (indicando lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas) e vista (o ato de ver).

Neste trabalho, adotou-se a entrevista semiestruturada, que, por meio de uma conversa guiada, permite se embasar informações a serem utilizadas na pesquisa. Na visão de Richardson *et al.* (2008), os atributos dos procedimentos dessas entrevistas são os seguintes:

- a) obter informações do entrevistado, por meio de fatos ou de comportamentos conhecidos dele;
- b) conhecer a opinião do entrevistado, bem como explorar suas atividades e motivações;
- c) mudar opiniões ou atitudes; modificar comportamentos.

Triviños (1994) explica que a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, sendo apoiada em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que logo oferecem um amplo campo de informações ao entrevistado. Na visão de Minayo (1994), nesse tipo de entrevista, as questões abertas e semiestruturadas são incluídas para facilitar a obtenção das percepções do sujeito em relação ao fenômeno abordado na pesquisa.

Já no tocante a análise dos dados, será realizada a análise das falas dos gestores entrevistados, nas quais, por meio da expressão ideológica faz uso dos discursos, que são

como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva (“um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”), para Foucault, a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem. E a noção de enunciado em Foucault é contraposta à noção de proposição e de frase [...], concebendo-o como a unidade elementar, básica que forma o discurso. O discurso seria concebido, dessa forma, como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva (BRANDÃO, 2004, p.33).

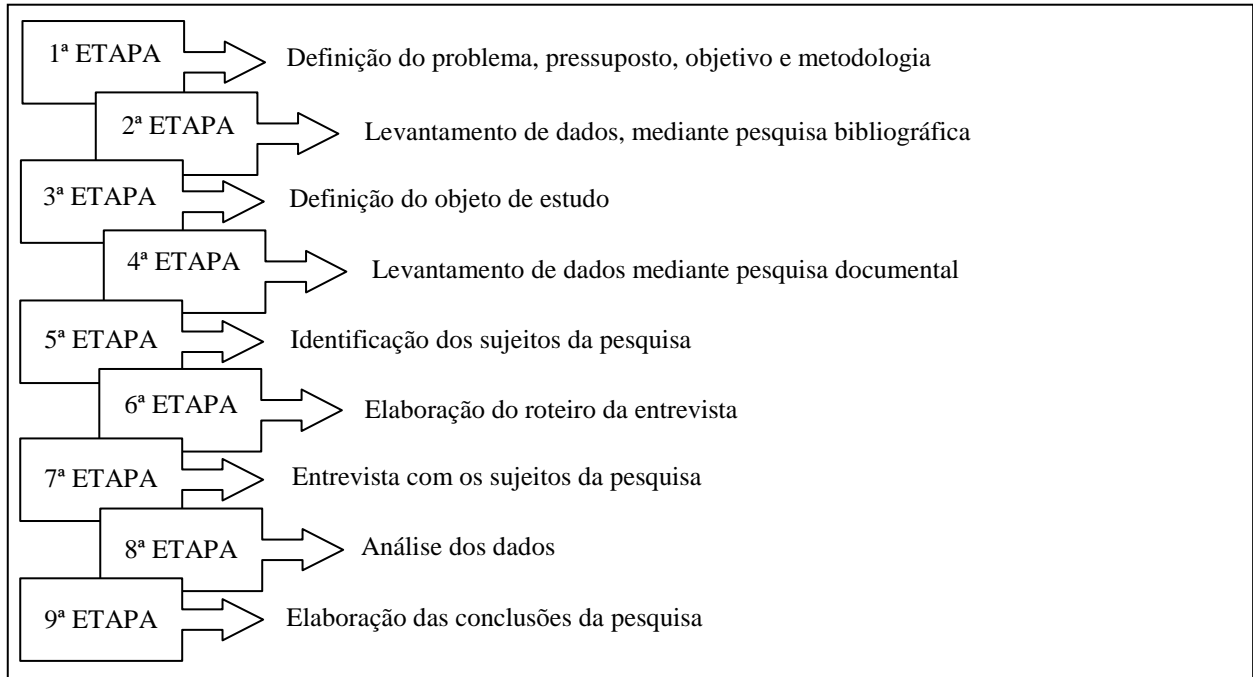
Ante a caracterização da pesquisa aqui tratada, torna-se necessária a exatidão, bem como é preciso identificar os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, apresentados no tópico a seguir.

### **3.2 Etapas da Pesquisa**

Como estratégia para aumentar a confiabilidade da pesquisa, um protocolo foi desenvolvido com a visão geral do estudo de caso, procedimentos, instrumento de coleta de dados e desenvolvimento do guia (roteiro de entrevista) para o relatório final do estudo de caso. Martins (2008, p. 9) complementa, versando que “o protocolo se constitui em um conjunto de códigos, menções e procedimentos suficientes para se replicar o estudo, ou aplicá-lo em outro caso que mantém características semelhantes ao Estudo de Caso original”.

Na perspectiva de Yin (2010), a visão geral do estudo de caso tem a finalidade de manter o foco nos objetivos da pesquisa e no ambiente onde ocorrerá. Dessa forma, foram adotadas as seguintes etapas, conforme está na Figura 6 para atender as orientações do autor.

Figura 6 – Etapas da Pesquisa.



Fonte: Adaptada de Gemelli (2009, p. 62).

Na primeira etapa, conforme Figura 6, foram definidos o problema, o pressuposto e o objetivo, contemplados na introdução deste trabalho, bem como a metodologia a ser utilizada, descrita nesta seção.

Já na segunda etapa, a pesquisa bibliográfica deste estudo constituiu o embasamento teórico, presente em todo trabalho científico, consistindo em levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas às contribuições de variados autores sobre a temática central do estudo, Educação Profissional, abrangendo a Teoria do Capital Humano, a Educação Corporativa e a Pós-Graduação no Brasil, para auxiliar na escolha dos métodos mais apropriados, assim como para tornar o contexto conhecido e garantir a autenticidade da investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, na terceira etapa, optou-se por definir como objeto do estudo o Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da UFC, haja vista ser esse o único programa profissional que explora os cursos de Administração e Controladoria no Estado do Ceará, e também por ser um programa credenciado pela CAPES.

Além disso, cabe ressaltar que esse programa é da Universidade Federal do Ceará, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, sendo a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação um órgão administrativo da instituição, que dispõe e contribui com vários cursos de especialização, mestrado e doutorado, para fortalecer os quadros profissionais, nas mais diferentes atividades, que irão prestar serviços à comunidade, ou mesmo se incorporar a outras instituições universitárias, incentivando, desta forma, a titulação, com o objetivo de avançar rumo à qualidade acadêmica e científica (UFC, 2011).

De acordo com a UFC (2011), o Mestrado Profissional em Administração e o Mestrado Profissional em Controladoria, ambos da UFC, tiveram sua origem em 2003, por ação conjunta de professores da própria instituição, que objetivava formar uma educação de qualidade, e, no período de 2003 a 2008, formaram seis turmas cada.

Em 2009, os respectivos cursos passaram por algumas modificações importantes, como a junção dos dois mestrados profissionais, antes separados, e agora uno com a denominação de Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da UFC, já se registra uma turma formada nessa nova configuração. Salienta-se, ainda, que, no ano de 2010, foi criado o Mestrado Acadêmico em Administração e Controladoria da UFC.

Para a admissão nos mencionados mestrados da UFC, as seleções são realizadas anualmente, e, para conseguir ser aprovado, o candidato tem de obter êxito em etapas específicas. O processo seletivo tem publicidade mediante edital, cuja instrução é de responsabilidade da coordenação (cargo administrativo) pedagógica do curso que adota o método seletivo pautado nas normas vigentes na UFC, dirigidas tanto ao Mestrado Profissional quanto ao Mestrado Acadêmico, com algumas exceções.

As disciplinas são organizadas tendo como referência os conteúdos de natureza conceitual e metodológica, simultaneamente, o que permite a elaboração dos saberes fundamentais, diminuindo a cisão entre esses dois domínios na formação do Mestre. A estrutura curricular do curso está organizada de forma a permitir a formulação do conhecimento pelo aluno, do plano genérico para o específico. Assim, para esta compreensão, os conteúdos estão reunidos em áreas do conhecimento que correspondem à constituição gradativa do conhecimento sobre os fenômenos (UFC, 2011).

O Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da UFC visa a atender demandas reais do mercado de trabalho, tanto para estrutura do cenário corporativo das empresas quanto pelas instituições de educação. O curso está planejado e articulado para possibilitar uma formação consistente ao aluno, fundamentada em conceitos sólidos, segundo as áreas do conhecimento e na flexibilização, ao permitir a incorporação de novos elementos

contextuais derivados de mudanças e transformações ambientais, tecnológicas, científicas, culturais, políticas e econômicas de impacto sobre os fenômenos sociais.

Também vale registrar que, na UFC, por força de lei, os mestrados profissionais são autofinanciados, e o financiamento dessa modalidade de formação *stricto sensu* se faz por meio de parcerias, sob via contratual, com organizações públicas ou privadas.

Na quarta etapa da pesquisa, foram analisados os documentos referentes aos contratos de financiamento e aos resultados da pesquisa de trajetória dos egressos, fornecida pela coordenação do programa em estudo. Com base na análise mencionada, foram identificadas seis turmas do Mestrado Profissional em Administração (MPA), seis turmas do Mestrado Profissional em Controladoria (MPC), e, com a fusão dos dois mestrados, ocorrida em 2009, uma turma do Mestrado Profissional em Administração e Controladoria (MPAC).

Na quinta etapa, definiram-se os sujeitos da pesquisa para possibilitar a realização das entrevistas. Inicialmente, foram identificadas 240 organizações que investiram em 304 colaboradores, egressos do Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da UFC. Destes, 139 são do MPA, 127 do MPC e 38 do MPAC. Em seguida, foram selecionadas àquelas organizações que investiram na qualificação de pelo menos três colaboradores, desde a criação do MPAC/UFC, abrangendo um período de sete anos.

Desta análise preliminar, constatou-se o quantitativo de 11 organizações que investiram em pelo menos três colaboradores, as quais estão destacadas no Quadro 4, que traz a síntese dos sujeitos da pesquisa, no qual as organizações receberam uma codificação (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K), com o objetivo de manter em sigilo seus nomes, preservando o anonimato dos pesquisados.

Quadro 4 – Síntese dos Sujeitos da Pesquisa.

ORGANIZAÇÃO	NATUREZA JURÍDICA	TIPO DE EMPRESA	Qtd. de EGRESSOS DO MPAC
A	Autarquia Federal	Pública	13
B	Sociedade de Economia Mista	Pública	10
C	Sociedade Anônima Aberta	Privada	6
D	Sociedade Simples Pura	Privada	5
E	Cooperativa	Privada	5
F	Associação	Privada	3
G	Sociedade de Economia Mista	Pública	3
H	Órgão Público do Poder Executivo Estadual ou do Distrito Federal	Pública	3
I	Sociedade Empresaria Limitada	Privada	3
J	Sociedade Simples Pura	Privada	3
K	Sociedade Empresaria Limitada	Privada	3
<b>Total de egressos do MPAC/UFC financiados pelas 11 empresas</b>			<b>57</b>

Fonte: MPAC, 2012.

De acordo com o Quadro 4, no período estudado, tem-se 57 colaboradores, egressos das turmas de 2003 a 2009, financiados pelas 11 empresas destacadas no Quadro 4. Quanto ao setor, constatou-se que tanto o setor público (29) como o privado (28) investem de forma proporcional em seus colaboradores. Portanto, pode-se observar ainda que há preocupação com a aprendizagem, qualificação e conhecimento por parte, tanto da iniciativa privada como da pública.

Após a definição dos sujeitos da pesquisa, foi iniciado, na sexta etapa, o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados, com o intuito de obter as opiniões dos gestores e trazer os principais aspectos considerados na definição do estudo de caso, sobre o resultado do retorno do investimento na formação dos colaboradores.

Na elaboração do instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista, como já comentado, com uma lista de perguntas semiestruturadas, escolhidas após revisão bibliográfica, com o objetivo de apurar o que faz, pensa ou sente o grupo selecionado. O roteiro da entrevista buscou obter informações do entrevistado, por meio de fatos ou de comportamentos conhecidos dele, e foi fundamentado na revisão de literatura.

Posteriormente, foi realizada uma revisão, como um pré-teste para ajuste de perguntas, em relação ao objetivo da pesquisa, e compreensão dos respondentes com fechamento do *layout* final do roteiro de entrevista. De acordo com Mattar (1996), devem ser realizados pré-testes numa versão quase definitiva, já em seu estado final. Essa verificação é importante, por obter uma análise crítica dos pesquisadores, o que aperfeiçoa o instrumento de coleta de dados. Os pré-testes procuram verificar se as questões não ensejam dúvidas ou vieses, constatando-se a clareza das perguntas. Assim, selecionou-se um gestor dentre os mencionados no Quadro 4, para a aplicação do pré-teste, efetuada em novembro de 2011.

Com as devidas correções, o roteiro de entrevista (Apêndice A) chegou à versão final. No roteiro de entrevista, a primeira questão procura dar uma visão geral do processo educativo dentro da organização selecionada, enquanto as questões de números 2, 3, 5 e 7 têm como objetivo verificar a percepção dos gestores organizacionais, quanto aos resultados obtidos pelos colaboradores que concluíram o mestrado profissional; e as questões de números 4, 6, 8 e 9 buscam obter a percepção dos gestores organizacionais, quanto aos resultados, para a organização, com a obtenção do título dos colaboradores no mestrado profissional.

Na sétima etapa da pesquisa foram realizadas as entrevistas com os 11 gestores das organizações descritas no Quadro 4, no período de abril a maio de 2012. As entrevistas foram marcadas conforme a conveniência e disponibilidade de tempo e horário dos entrevistados,

por meio de carta-convite e de apresentação da mestranda (Apêndice B), e gravadas sob o consentimento destes, mediante assinatura de termo de autorização para gravação e utilização de entrevista (modelo no Apêndice C), cujo sigilo necessário foi garantido, resguardando os dados pessoais e os nomes das organizações das quais os gestores fazem parte.

Na oitava etapa, os dados referentes às percepções dos gestores organizacionais, relacionadas aos resultados para as organizações que investiram nos egressos do mestrado profissional, foram analisados por meio da descrição e análise das falas, como é aconselhado por Cerro e Bervian (1996).

De acordo com Dencker e Da Viá (2001, p. 170), a análise dos dados qualitativos “sempre deverá ser efetuada em função do referencial teórico que serviu de base para o pesquisador formular e operacionalizar os conceitos para a observação no decorrer da pesquisa”. Essa orientação sistematiza a avaliação do processamento das informações, buscando-se oferecer condições que admitam respostas ao problema da pesquisa para conferir um sentido mais amplo às respostas encontradas.

A análise das entrevistas foi feita por transcrição das declarações apresentadas pelos gestores organizacionais, tendo como base também a trajetória dos egressos expressa pela coordenação do curso. Para efeito de análise, as falas descritas dos participantes têm a finalidade de demonstrar que possuem elementos específicos relacionados com a pesquisa, ou seja, são comuns à maioria dos integrantes do grupo.

Com o objetivo de analisar os discursos das entrevistas, elaborou-se o Quadro 5, denominado de distribuição de enunciados, no qual consta o registro de quais foram os entrevistados que proferiram determinado tipo de enunciado ou tema a respeito do estudo em análise. Esse possibilitou uma visualização de como se distribuíram os tipos de enunciados identificados ao longo das entrevistas.

Os dados transcritos foram explorados individualmente, à medida que estavam disponíveis, ou seja, logo após a coleta, e agrupados de acordo com o protocolo do estudo de caso, que seguiu a ordem de etapas estruturadas definidas na metodologia. Trata-se de uma alocação que permitiu a visualização dos elementos analíticos com que se trabalha.

De posse das duas fontes de evidências, quais sejam: a trajetória dos egressos e as respostas obtidas por meio de entrevistas realizadas com os gestores, essas foram condensadas no Quadro 5, tendo-se realizado uma triangulação dessas informações. Desse modo, mediante o uso dessas duas fontes de evidências, foi possível constatar alguma divergência ou certeza acerca das questões e sobre como essas informações estão sendo percebidas, ou seja,

procederam-se à análise e à interpretação desses dados, procurando-se atingir os objetivos e responder à questão de pesquisa.

Na nona etapa, as conclusões foram obtidas. Estas “incidem principalmente sobre as formas e encadeamento do discurso” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p. 226), dentro da apreciação da enunciação, ou seja, a opinião incide sobre o discurso concebido como um processo cuja própria dinâmica é, em si mesma, reveladora.

Por fim, destaca-se que o Mestre em Administração e Controladoria da UFC se encontra num mercado de trabalho essencialmente diferenciado em decorrência das peculiaridades regionais, mas de exercício uniforme em razão dos aspectos legais e éticos que o envolvem. Os recém-formados têm obtido crescente profissionalização, bem como a expansão das oportunidades de carreira com qualificação e pesquisa relacionadas, de acordo com os resultados demonstrados na próxima seção.

## **4 RESULTADOS DA PESQUISA**

Esta seção expõe os resultados referentes ao objetivo do trabalho, de investigar as percepções dos gestores das organizações financiadoras acerca do investimento realizado na qualificação de seus colaboradores no mestrado profissional, de acordo com a proposta metodológica descrita na seção anterior. Inicialmente, cabe apresentar a descrição da trajetória dos egressos do MPAC/UFC, com base nas pesquisas fornecidas pela coordenação do programa em estudo, e em seguida as percepções dos gestores.

### **4.1 Trajetória dos egressos do MPAC da UFC**

A verificação do cumprimento da meta de formação dos egressos representa um dos principais objetivos da avaliação de um programa de pós-graduação, portanto, a análise do perfil do egresso caracteriza-se como ponto fundamental, ao se considerar a qualidade das funções desempenhadas pelos alunos preparados durante o curso e a pesquisa no Mestrado Profissional. Conforme o objetivo definido, buscou-se estudar a trajetória dos egressos do MPAC, utilizando, para tanto, a análise de documentos, cedidos pela Coordenação do Programa.

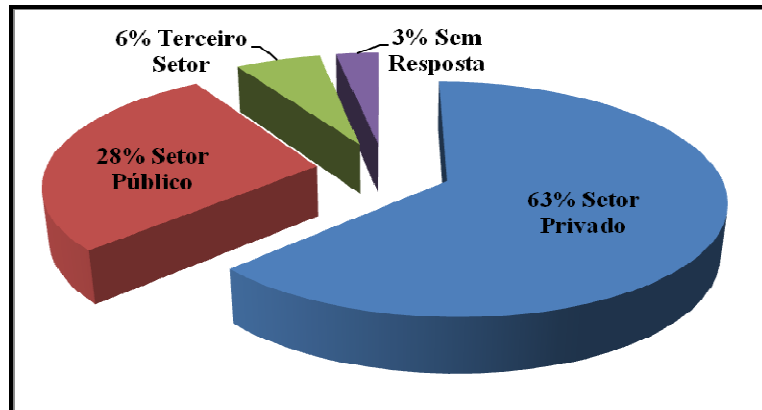
Em seu processo histórico, o MPAC tituló mestres pela primeira vez no início de 2005. Desde então, até o final de 2011, ocorreram 304 titulações. Considerando que a integralização plena dos créditos no curso percorre 27 meses, o indicador de conclusão desse programa aponta para índices entre 70% e 75% de conclusão (MPAC, 2012).

Haja vista os dados do MPAC (2012), pelo quarto ano consecutivo, em 2012, o curso empreendeu um acompanhamento de trajetória e de carreira de egressos, sob mesma metodologia dos últimos três anos. A coleta dos dados ocorreu entre 27/02/12 e 23/03/2012, com 214 egressos que foram titulados a partir de 2007 (últimos cinco anos) e até 31/08/2011 (seis meses antes da coleta de dados).

Esses dados foram coletados pela Coordenação do MPAC, por meio de um questionário eletrônico fechado, encaminhado via e-mail, dos quais 133 retornaram, constituindo um retorno de 62,2% dos egressos.

Com relação aos aspectos gerais da carreira profissional, o Gráfico 4 destaca a participação dos mestres relativamente ao trabalho, considerando-se que a atividade desempenha um papel fundamental para permitir aos estudantes dedicação aos seus estudos, além de ser essa dedicação uma exigência das agências de fomento.

Gráfico 4 – Distribuição de egressos por setor de atividade.



Fonte: Coordenação do MPAC (2012).

De acordo com o Gráfico 4, mais da metade dos egressos, 63% trabalham na iniciativa privada, contra 28% no setor público e 6% no terceiro setor. Registrou-se uma tendência leve de migração de pessoas do setor privado para o setor público (5% de crescimento nos últimos cinco anos). A participação no terceiro setor permaneceu estável.

Quanto à natureza das funções exercidas, o MPAC (2012) destaca a persistência declinante do percentual de egressos assalariados em organizações não educacionais, na qual, 36%, no início de 2012, assim se classificavam, contra 57% na pesquisa de 2011. Em uma perspectiva longitudinal (cinco anos), a amostra ratifica uma redução de 50% para 36% do contingente de assalariados em organizações não educacionais.

Com relação à atividade principal, o MPAC (2012) observa que essa redução se fez em benefício dos 31% que optaram pelas atividades empreendedoras, pessoas jurídicas e de consultoria, já 35% elegeram a docência como principal atividade. Antes da titulação, esses percentuais alcançavam 22% e 25%, respectivamente.

De tal modo, registra-se nítida migração de atividades assalariadas para ações empreendedoras e de docência, configurando virtual situação de equilíbrio entre as três opções ocupacionais (assalariados em organizações não educacionais, empreendedores e docentes).

A opção pela segunda ocupação justifica o crescimento das atividades empreendedoras de consultoria e de docência, já que 65,9% dos egressos desenvolvem atividades paralelas à principal. Esse percentual, dentre os assalariados, em organizações não educacionais, é de 50,4%. Com efeito, a atividade preferida pela maior parte dos egressos é a docência, que soma 55,6% de todos os egressos que desenvolveram ou executam atividades nessa área (MPAC, 2012).

Segundo o MPAC (2012), “entre o contingente assalariado em organizações não educacionais (36% da amostra), exceto docência, 66,7% dos egressos ocupam cargos de gestão, sendo 29,8% em gestão de topo e 36,9% em gerências intermediárias”. Já o pessoal que ocupa cargos técnicos e profissionais (nível superior) atinge 27,4%, contra apenas 6% em cargos operacionais e administrativos. Os dados apontam elevado nível técnico-tecnológico/profissional e uma forte concentração de egressos em cargos de direção. Em relação aos dados dos anos anteriores, essa composição se revela consistente.

No tocante às atividades de docência em Administração, Contabilidade e Controladoria ocupam posição respeitável entre as escolhas profissionais de egressos. No geral, 71,8% dos egressos se engajam na docência, lecionando em instituições privadas de ensino.

Deste percentual, constata-se que a formação proporcionada pelo PPAC profissional também favorece a docência. Além de atividades empreendedoras e de consultoria, os estudantes de pós-graduação acham-se motivados mais pela intenção de se qualificarem para o ensino do que propriamente para a pesquisa aplicada no trabalho, divergindo da dissertação apresentada por estes para a conclusão do curso, as quais apresentaram caráter aplicado, com 69,8% dos egressos focando questões ou problemas das organizações para as quais trabalhavam ou eram proprietários, e 17,8% em questões ou problemas profissionais pessoais ou de pessoas individualmente consideradas. Esse percentual era de 92% em 2010, mas, em 2012, ainda é representativo diante dos 87,6% dos egressos que indicaram os estudos como de possível de aplicação (MPAC, 2012).

De acordo com o MPAC (2012), os resultados do percentual de organizações beneficiadas que patrocinaram o mestrado dos colaboradores, em anos anteriores, demonstram que a contribuição da pesquisa empreendida para organizações e pessoas tomadas como objeto de estudo foi classificada por 75,4% dos egressos, dentre os quais 19,8% qualificaram como forte, 55,6% rotularam como bastante contributiva e 20,6% que avaliaram com pouca contribuição.

Em relação aos efeitos do PPAC profissional sobre as oportunidades e opções ocupacionais e de trabalho, do contingente, 33,9% dos egressos afirmaram ser de ampliação intensa e 52,4% de significativa, reproduzindo resultados similares de pesquisas anteriores. Esses resultados parecem coerentes com a análise de que 79% dos egressos que atestam que o PPAC profissional contribuiu para elevar com intensidade significativa a sua capacidade de desenvolver atividades mais complexas (MPAC, 2012).

O MPAC (2012) destaca que, em decorrência, nos últimos quatro anos, os impactos sobre os rendimentos se mostraram relativamente estáveis. Comparando-se o impacto positivo sobre os rendimentos anuais com o alcançado quando da titulação, 10,4% apontam uma elevação extraordinária (mais do que duplicada) de rendimentos, 30,4% citam impactos elevados, entre 50% e 100%. Os que registram elevação razoável (cerca de um quarto do rendimento original) somam 37,6%, contra 18,4% que indicam um incremento modesto (na faixa de 10%).

No que se refere à mobilidade, o MPAC (2012) registra que 43,1% dos egressos afirmam haver obtidos promoções em decorrência direta da titulação, apesar das contribuições indicadas e do fato de que 71,2% dos egressos permaneceram a serviço das organizações para as quais trabalhavam, por ocasião do mestrado.

Conseqüentemente, o MPAC (2012) destaca que a estabilidade dos egressos pesquisados parece bastante elevada e os resultados positivos relatados podem ser explicados da seguinte forma:

- a) pelas competências que os egressos demonstraram (embora o simples fato de possuir título de mestre não pareça ter contribuído, em si mesmo, para promoção de 56,9% dos egressos); e
- b) de modo parcial, pelo recurso ao segundo engajamento de trabalho. A melhoria é explicada, em parte, pelos 28,8% que afirmam haver trocado de empregador após a titulação pelo menos uma vez.

O interesse por esse tipo de informação, sobre os mestres do País, advém dos desdobramentos dos rumos profissionais da pós-graduação, em vários países cientificamente avançados, pois atravessam mudanças significativas no tipo de formação oferecida pelos programas de pós-graduação, especialmente no que se refere à sua relevância vocacional.

Portanto, o MPAC (2012) considera os resultados bastante positivos e persistentes, nas pesquisas realizadas, sobre os efeitos da titulação de mestre profissional em Administração e Controladoria, na trajetória profissional dos egressos. Mencionados resultados se expressam tanto no plano das competências e das oportunidades de mercado, “como também no campo das recompensas e de uma contribuição objetiva para o ensino e a aprendizagem em Administração e Controladoria no nosso Estado”. (MPAC, 2012).

No tópico seguinte, de acordo com o objetivo proposto, buscou-se evidenciar os resultados obtidos tanto pelos egressos do MPAC, quanto pelas organizações financiadoras, sob a óptica dos gestores dessas organizações, mediante entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, conforme destacado na metodologia.

## 4.2 Percepções dos gestores quanto aos resultados para os egressos e para as organizações financiadoras

As entrevistas com os gestores organizacionais ocorreram em data que se agendou previamente, consoante conveniência dos entrevistados, mediante orientação metodológica, anteriormente definida. Os principais resultados são expostos, adotando-se o agrupamento das falas dos entrevistados e destacando-se as observações consideradas pertinentes em relação ao tema abordado.

Cabe ressaltar que três entrevistas não foram realizadas com os responsáveis pela área de treinamento e desenvolvimento, pelos motivos destacados a seguir:

- a) a gestora da organização “C” não concordou em conceder a entrevista;
- b) a gestora da organização “H” alegou falta de tempo; e
- c) o(a) gestor(a) da organização “K” não foi localizado(a) durante o período da coleta dos dados.

Quanto à primeira questão, a qual aborda a prática de educação nas organizações, cabe destacar inicialmente o fato de que, em pesquisa documental, as empresas pesquisadas já financiaram o mestrado para pelo menos três dos seus colaboradores. Desta forma, quando questionados sobre o processo de implantação e funcionamento da educação corporativa, o entendimento dos pesquisados é de que esta educação é relevante e disseminada na empresa, visando a um retorno em longo prazo, conforme destacado nos enunciados.

“A Instituição já tem essa política de investir e de formar pessoas para que elas possam também ocupar cargos de gestão com todo potencial que adquirem no processo.” (Entrevistado F).

A passagem da educação corporativa em si (treinamento e desenvolvimento) para a implantação da universidade corporativa [...] estamos procurando trabalhar no sentido de atender as competências de cada perfil profissional [...] Sempre procurando atender o perfil profissional dos empregados da instituição (Entrevistado B).

O investimento que a empresa resolveu promover para os empregados foi bastante grande, em torno de um milhão e meio, [...] a capacitação de uma forma geral, está bem dividida na capacitação técnica, comportamental e no uso do recurso para capacitação extra, por exemplo, graduação e pós-graduação. As pessoas ainda estão se adaptando com essas mudanças, pois o paradigma era muito forte, essa questão de oferecer um treinamento, dos recursos humanos serem responsáveis pelo treinamento, e hoje estamos partilhando um pouco com o objetivo de caminhar para uma universidade corporativa (Entrevistado G).

A empresa hoje é formada por professores, então, numa empresa em que sua direção é toda formada por professores, entendemos que para nossa carreira a educação profissional é necessária [...] exigimos que as pessoas aqui estejam estudando e se qualificando para que também possamos ganhar benefícios financeiros (Entrevistado D).

[...] fiz um trabalho que levantou o perfil gerencial da nossa organização, e detectamos na pesquisa que havia uma quantidade muito grande de chefes que não tinham capacitação, nunca tinham sido treinados para exercer a chefia. Já existiam muitas discussões sobre o quadro técnico e dessas muitas coversas conseguimos apoiar cursos de gestão. Também foi muito apoiado cursos de mestrado profissional voltados para a gestão (Entrevistado A).

Existe aqui a universidade corporativa dentro do negócio da empresa, que cuida da capacitação dos profissionais de saúde, e a outra parte da capacitação coordenada por mim. A avaliação de desempenho é feito da seguinte forma: o chefe avalia o colaborador, o colaborador se autoavalia, os pares avaliam o colaborador numa extensão de 360° e são gerados gráficos, nos quais se verificam os *Gaps* de desenvolvimento de competências para criação de catálogos ofertando cursos com base nesses resultados. Outro negócio da capacitação são os Programas de Desenvolvimento de Líderes (PDL), no qual todo ano temos investimentos altos (em torno de R\$ 400.000,00) (Entrevistado E).

Existe o curso de coordenador gestor, com disciplinas voltadas para aqueles professores que têm função administrativa, porque não basta apenas ter conhecimento do novo modelo de ensino, ele precisa saber das ferramentas de gestão da instituição e como se faz um plano de ação. Fora isso, temos um programa de incentivo à realização de mestrado e doutorado com oferta de ajuda financeira para ambos (Entrevistado I).

“[...] incentivar o desenvolvimento das pessoas por meio do estudo, sempre foi apoiado por meio do aprendizado.” (Entrevistado J).

Do apresentado nos enunciados pode-se observar que a educação nas organizações estudadas é mencionada, de forma recorrente, nos discursos dos gestores. Em especial, estes frisam a importância da capacitação dos colaboradores que estão em cargos da gestão. Este fato pode ainda ser observado no discurso do Entrevistado A, ao dizer que, a partir da elaboração do perfil gerencial, constatou-se a necessidade de ofertar cursos de gestão aos colaboradores, haja vista a carência daqueles que exerciam cargo de chefia na organização.

Verificou-se, ainda, que três entrevistados tornam saliente a necessidade e implementação de uma Universidade Corporativa para a educação de seus colaboradores. E somente dois entrevistados destacaram o montante de recursos financeiros empregados na educação corporativa.

Na segunda questão, perguntou-se de quem partia a iniciativa por ações educativas e a que público o MPAC estaria direcionado.

“Nós precisamos de colaboradores altamente treinados porque são pessoas que necessitam de formação para estarem representando a organização junto às empresas. O MPAC está direcionado à todos os funcionários.” (Entrevistado F).

É para qualquer pessoa da empresa, onde quer que eles estejam. Os colaboradores passam no processo seletivo do MPAC e depois de aprovação no processo eles pedem apoio, a empresa tem alguns critérios internos de apoio e se estiverem dentro daqueles critérios não tem problema (Entrevistado B).

O colaborador tem interesse em fazer um mestrado, então ele monta um processo de acordo com a norma e aí ele traz para a gente que fazemos uma análise financeira do recurso voltado para esse fim, e verificamos se tem essa disponibilidade [...](Entrevistado G).

“Nós diretores e os próprios funcionários que se espelham em quem já cursou. É de interesse da gestão porque cresce a empresa e o funcionário. Temos planos de carreira para as pessoas que estão estudando, que ganharão mais dinheiro, [...]” (Entrevistado D).

Acredito que a iniciativa surge dos dois lados, sabemos que o gestor não consegue forçar o funcionário para fazer um mestrado, que é um período difícil por conta da dedicação, mas o funcionário tem benefícios financeiros após conclusão do mestrado, e verificam-se ganhos para os dois lados (Entrevistado A).

“Está destinado a qualquer colaborador que tenha pelo menos dois anos de trabalho na empresa. Outro requisito é que o Mestrado esteja alinhado à atividade do colaborador.” (Entrevistado E).

Não temos uma política direcionada para o mestrado profissional, [...] Nós incentivamos, mas o interesse de fazer um mestrado é do colaborador porque existem sempre aqueles que se acomodam e não querem crescer [...] existe o processo seletivo dentro da nossa própria organização, [...] e há critérios que nossa instituição utiliza para conceder bolsa para um e outro não. Por exemplo, no Norte e Nordeste há uma carência muito grande de mestres e doutores, porque são regiões nas quais esses cursos têm pouca oferta e as unidades da nossa universidade nessas regiões do Brasil precisam de mestres e doutores, então esse é um critério que é levado em consideração (Entrevistado I).

Qualquer pessoa que queira estudar tem o apoio da empresa, pena que a cabeça das pessoas acompanha o preço do mercado e não são fiéis, ou seja, quando concluem o curso partem para outras organizações buscando ganhar um pouco a mais. Portanto, ajudar 100% não é mais economicamente possível porque falta fidelização (Entrevistado J).

No que tange à iniciativa para a participação em cursos de mestrados profissionais, os entrevistados deixam claro que esta iniciativa parte, principalmente, dos colaboradores das organizações, com exceção dos entrevistados F, D e A, que ressaltam o incentivo aos colaboradores para a realização do mestrado.

Outro ponto a ser ressaltado, refere-se à preocupação do Entrevistado J quanto à “falta de fidelização” dos colaboradores beneficiados com o mestrado, uma vez que estes não continuam na organização, porque almejam ganhos salariais. Nos discursos expostos, constata-se, ainda, que o mestrado é direcionado aos colaboradores que alcançam os critérios primeiramente estabelecidos. Observa-se que os entrevistados E e I frisaram, detalhadamente, quais os critérios para a concessão do benefício do mestrado aos seus colaboradores.

Na questão 3, os gestores pronunciaram-se no que se refere à percepção entre os resultados organizacionais e a qualificação em nível de mestrado dos seus colaboradores, e apontaram como vêm os colaboradores utilizando os conhecimentos adquiridos no MPAC, em seu local de trabalho, os quais estão a seguir descritos:

“Eu acho que sem o mestrado isso não seria possível ou seria mais difícil, então é uma questão de formação, um incentivo que foi dado e acho que essas pessoas responderam à altura e hoje ocupam posições estratégicas.” (Entrevistado F).

Na verdade quando a pessoa se dedica e deseja o retorno acontece naturalmente. Não existe cobrança de retorno, o que existe é algo natural que surge do próprio funcionário, alguns ficam bem agradecidos, outros nem tanto, mas assim, no sentido deles próprios procurarem dá esse retorno de aplicar aquilo que eles aprenderam, até porque dentro da educação de adultos já sabemos que é isso: você vai aprender para aplicar. Então é algo bem natural aplicarem o que foi absorvido e aprendido (Entrevistado B).

Não é simples, até mesmo porque é uma grande batalha da gente, é uma avaliação que chamamos de eficácia do que nós fazemos e o resultado daquele treinamento. Com relação ao resultado da organização isso é importante porque muitas dessas ideias acabam sendo colocadas em prática, mas atestar realmente o resultado dessa pós-graduação é muito complicado, é um resultado muito intangível, principalmente para a área, tentamos fazer esse acompanhamento nas áreas, mas sinceramente é muito difícil (Entrevistado G).

[...] as disciplinas que fazemos no mestrado agregam valor e nos dá um fortalecimento maior e é claro que trazem resultados e trazem benefícios, o resultado maior que vejo é que você se tornar uma pessoa mais responsável, mais confiante, com mais conhecimentos (Entrevistado D).

Pelo menos cinco colaboradores melhoraram no trabalho que estão executando, passaram a ser assessores e a trabalhar com projetos, um tipo de trabalho que exige competência maior por parte de quem vai executar, e gente que partiu mais além e já está no doutorado, e outros que passaram também a trabalhar com a educação dos trabalhadores. Temos uma legislação específica que destina apoio ao MPAC para os nossos colaboradores (Entrevistado A).

A atualização profissional, denominada competência aqui, é exatamente isso, são as pós-graduações nas áreas deles, e quando terminam apresentam projetos novos, também chegam demandando ações da equipe, com novas metas, colocando-se mais e preparados para fazer intervenções e colocar-se em reuniões. Também temos a prática do gestor educador, na qual convidamos o pessoal beneficiado pelo investimento para ministrar repassadas de conhecimentos dentro de toda a organização e os gestores sentem mais segurança para falar sobre o que eles estudaram (Entrevistado E).

[...] você já tem um colaborador mais motivado, melhor preparado, do ponto de vista da pesquisa você tem um corpo docente com mais mestres e doutores, conseqüentemente você vai ter mais publicações, você vai ter um trabalho de pesquisa dentro da instituição fortalecido, então só existem vantagens nesse programa em se tratando de uma instituição que presta serviço educacional, o nosso material humano é fundamental, ele faz um diferencial, além da questão motivacional dos professores engajados nesses mestrados, tem a questão da qualificação, de se ter um professor melhor preparado, renovado (Entrevistado I).

Quando ajudo uma pessoa daqui, na minha cabeça será um a menos perguntando as coisas, ao invés disso irá ensinar aos outros. Portanto, trocar informações é a nossa rotina (Entrevistado J).

Em relação aos benefícios do mestrado para a atuação dos colaboradores nos resultados organizacionais, os entrevistados salientam a importância da qualificação dos mestres e o retorno que estes proporcionam às organizações com a implementação de novas ideias, técnicas, aprendizados e trocas de informações. Tais retornos são também mencionados por Oller *et al.* (2005), Eboli (2004), Kirkpatrick (1975) e Hamblin (1978).

Os entrevistados ainda destacaram exemplos de colaboradores que proporcionaram melhorias na organização e ascenderam na carreira, seja na promoção de cargos ou na aprovação em concursos públicos. Tal discurso corrobora com os achados da trajetória dos egressos, no qual foi destacada a migração de pessoas do setor privado para o público.

Constatou-se, no entanto, a grande dificuldade dos gestores em mensurar os impactos desta qualificação nos resultados organizacionais. Neste aspecto, cabe enfatizar a preocupação do entrevistado G, o qual alega a difícil tarefa de mensurar os resultados de seus colaboradores, após o processo de qualificação no mestrado, e ressalta que é “um resultado muito intangível”. Nesse discurso, pode-se verificar a dificuldade das organizações em medir os retornos de investimento em educação, prejudicando a implementação do exposto por Andrade e Silva (2010), Kirkpatrick (1975) e Hamblin (1978).

Os principais motivos que levaram as empresas ao financiamento do MPAC, na avaliação dos gestores organizacionais, foram levantados na quarta interrogação, cujos discursos estão destacados a seguir.

“A instituição é uma escola, que na verdade forma pessoas, no sentido para a vida ou para outras instituições, [...] porque a Instituição sempre se preocupou com a formação, além da formação moral das pessoas, nessa formação específica que é o mestrado.” (Entrevistado F).

Para os funcionários daqui, nós chamamos de benefícios, eu como professor e diretor quero que meus colaboradores tenham um crescimento profissional e para isso precisam estudar. Quando eu incentivo um funcionário para fazer um mestrado, dando esse benefício, eu terei a fidelização dele com a empresa, ou seja, procuro manter os funcionários, mas não existe contrato que diga que após o curso deverá permanecer pelo menos três anos na empresa, mas aqui nenhum saiu ainda (Entrevistado D).

É fundamental no crescimento e que eu tenho percebido é uma melhoria significativa na autoestima dos colaboradores, [...] à medida que você educa, também dá para essas pessoas um senso crítico, mas o senso crítico é bom, todos baixando a cabeça e obedecendo como “gado” é que não é bom (Entrevistado A).

Posso viajar e saber que tem uma pessoa responsável dentro da empresa, mas hoje eu apoio muito pouco o mestrado por conta do pouco retorno para a empresa. Mestrado aqui só para quem eu tenho confiança e se o colaborador distribuir o conhecimento na empresa. Em minha opinião seria um investimento e se ficar algum saber já estou satisfeito porque eu comprei o conhecimento e não a pessoa (Entrevistado J).

Já o entrevistado B acentua que a empresa sempre primou por ter um corpo técnico qualificado e, nesse sentido, sempre buscou elevar a escolaridade dos colaboradores e procura ter um corpo capacitado para que o retorno venha naturalmente, já que automaticamente “eu estarei aplicando no meu dia-a-dia, então acredito que é muito nessa questão de qualificar as pessoas e buscar capacitar para que possamos ter colaboradores que trabalhem de forma mais preparada”.

O entrevistado G acredita que primeiro a empresa tem a política de incentivar a qualificação dos colaboradores, e segundo que os projetos aprovados, na maioria dos casos, sempre recebem investimentos da empresa, “mas o projeto tem que estar voltado para a empresa, o projeto tem que trazer alguma melhoria para a empresa”.

No que tange aos motivos para o financiamento do mestrado, o entrevistado E relembra que o incentivo ao desenvolvimento é uma prioridade da empresa, pois entende que “numa área de saúde tudo tem que ser muito bom [...] aqui o conhecimento transporta-se muito rápido, e precisa ser absorvido por pessoas com boa capacidade de aprender”.

O entrevistado I lembra que, por ser prestadora de serviços educacionais de ensino superior, é absolutamente necessário investir no profissional que está dentro da sala de aula, à frente de pesquisas, de projetos de responsabilidade social, de monitorias e quanto melhor qualificar e quanto mais motivado estiver, melhores serão a qualidade da aula e o nome da instituição, incluso as atividades afins, com o objetivo de prestar um serviço de excelência na área educacional que, sem dúvida, passa pela qualificação do docente.

No tocante aos motivos que levaram às organizações a investirem nos seus colaboradores, os gestores frisaram que o principal motivo é a preocupação com a formação e o crescimento profissional, como incentivo dos profissionais, na busca de um “corpo técnico qualificado”.

Os entrevistados A e F ainda destacaram a preocupação em melhorar a autoestima dos seus funcionários e a formação das pessoas para a vida e para outras instituições. Por outro lado, o entrevistado J demonstrou-se preocupado em investir no colaborador e este sair da empresa e, desta forma, somente concede o benefício do mestrado para aqueles em que ele confia.

As melhorias relacionadas com as competências dos colaboradores, decorrentes da realização do MPAC, considerando os conhecimentos, habilidades e atitudes, na opinião dos gestores organizacionais, foram tratadas na quinta questão do roteiro de pesquisa. Os discursos estão descritos a seguir.

“Relatórios, observação nas empresas que temos parcerias, também têm contribuído bastante para melhorar processos [...] pela formação ele consegue melhorar processos e isso é muito importante porque o mestrado ajudou bastante nessa questão” (Entrevistado F).

“Têm mais conhecimentos da parte teórica e prática das questões e fundamentados naquilo que a academia sempre desenvolve. Acredito na habilidade de trazer o conhecimento para a empresa, [...]” (Entrevistado B).

“Eu não sei. Para o empregado o que ele trouxe de melhoria são os projetos, mas os resultados são mais visíveis na área técnica, na área operacional, mas voltado para a área fim, nas quais podemos visualizar mais resultados.” (Entrevistado G).

É claro que melhoram. Eu tenho muito mais suporte teórico e técnico para dar orientação para um gestor e creio que melhorei nisso, as nossas competências profissionais, por exemplo, na minha área, eu já tenho, só que vamos acumulando

mais conhecimentos e as competências vão sendo melhoradas e o mestrado me deu isso, ou seja, maior segurança para essa contribuição (Entrevistado D). Conseguem ser melhores planejadores, conseguem uma melhor comunicação, uma melhor negociação, inclusive até com as chefias, conseguem ter mais autonomia. Eu noto que eles são mais estratégicos no lidar com os assuntos, até os grupos que sabemos que estão em situação melhor passaram a ter uma visão das coisas com muito mais capacidade do que antes, que enxergavam somente o espaço deles, na medida em que foram conviver fora do ambiente de trabalho e viram todas essas mudanças eles cresceram e perceberam que fazem parte de um sistema muito maior. Os projetos de pesquisas deles geraram propostas de melhorias para os ambientes de trabalho (Entrevistado A).

O entrevistado E reafirma que os colaboradores ficam mais seguros e, por terem o embasamento teórico, sentem mais facilidade. Levantando questões com base na teoria, “também se colocam para ajudar na capacitação da empresa quando são chamados para ser o gestor educador. E é tão forte que às vezes tem acessão profissional, devido ao desenvolvimento”.

O entrevistado I aponta a pesquisa como principal melhoria e destaca que, quando o profissional ingressa no mestrado, necessariamente precisa publicar nos meios destinados a esses fins, portanto esses colaboradores fazem a diferença na qualidade da pesquisa e da aula.

O entrevistado J afirma que quase todos os colaboradores da empresa já fizeram um curso de capacitação, ação que rendeu uma economia de tempo para o negócio da empresa, porque se “eu estou dentro da empresa ensinando, não consigo aumentar meu *portfólio*, mas com essa iniciativa espero que tenham capacidade de tomar decisões e não fiquem esperando eu voltar de viagens para agir na resolução de problemas”.

No que concerne às melhorias das competências dos colaboradores, os gestores salientaram nos discursos que tanto os relatórios, os processos, as habilidades de trazer conhecimento para as organizações, os resultados, como mais autonomia e economia de tempo no negócio foram pontos que favoreceram os colaboradores na organização.

Tais pontos são também reconhecidos na literatura de Kirkpatrick (1975) e Hamblin (1978), Borges-Andrade *et al.* (1982; 2006) e Padoveze (2000). Além disso, pode-se verificar uma coordenação entre as falas dos entrevistados com a pesquisa da trajetória dos egressos, pois 79% destacam que o MPAC contribuiu para elevar a capacidade profissional e desenvolver atividades mais complexas. Interessante ainda é fazer menção ao destacado pelo entrevistado G, o qual disse não saber quais são as melhorias nas competências dos colaboradores; somente que houve melhorias de projetos e resultados voltados para a área.

Já a questão seis considerou a relação entre o MPAC e a estratégia da empresa. Nesse item, o gestor da organização F foi sucinto em compreender que “é uma estratégia de continuidade para que a instituição não perca a sua qualidade nos serviços”.

A gestora da organização B afirmou a questão da valorização e qualificação do empregado, porque, dentro do planejamento estratégico, a sua empresa procura sempre isso; o objetivo é no sentido de elevar e sempre valorizar o funcionário, de qualificar, de disponibilizar meios para elevar, adquirir e desenvolver novas competências.

A gestora da organização G acredita que vale a pena investir na melhor qualificação do empregado, porque:

é sempre importante estar investindo e acreditamos nessa parceria, não numa coisa totalmente paga pela organização, mas na parceria. Vale a pena reconhecer o empregado que se dispõe a um curso desse nível porque não é fácil, então é um investimento e não só financeiro nas pessoas, mas na disponibilidade dela de tempo, isso aqui na cultura da empresa é muito respeitada. É um crescimento para a empresa e para o colaborador.

Para o gestor da organização D, as principais estratégias que se implantaram na empresa são “de se criar grupos de carreiras, treinamentos internos todas as sextas, na qual a estratégia maior foi para melhorar o faturamento, melhorar as pessoas e isso agregou resultados para melhorar os processos internos”.

Na opinião da gestora da organização A, foi “qualificar a gestão, já que não conseguimos colocar as professores na sala de aula, então procuramos capacitar as pessoas que estão cercando esses professores, que são gestão, para dá-los um suporte mais forte”. A gestora da organização E mapeia a relação entre o MPAC e a estratégia da empresa da seguinte forma:

Quando chega uma solicitação de mestrado procedemos com uma triagem para conectar a capacitação de acordo com o nosso negócio. O critério é fazer um alinhamento com o trabalho desenvolvido pelos colaboradores e o estudo no mestrado, porque não tem como trabalhar com um único tema e financiar mestrados para áreas sem conexões. Trabalhamos dentro das áreas e solicitamos que os trabalhos sejam sempre aplicados dentro da empresa.

A gestora da organização I declara que se a empresa tem como objetivo a prestação de serviço educacional de qualidade e, se o mestrado forma “Mestres” (educadores), então, não há como dissociar o cumprimento da missão da instituição de ensino, sem ter um corpo de mestres adequado e atuante nas atividades pertinentes aos seus cargos. Com relação aos colaboradores administrativos, a gestora cita que eles ainda têm pouco incentivo para cursar mestrado.

O gestor da organização J diz que a estratégia é investir em um funcionário e ele treinar os outros para economizar tempo, dinheiro e suprir a falta de um supervisor dentro da empresa, porque, quanto mais colaboradores capacitados, melhor, haja vista a visível satisfação dos clientes com a capacidade e agilidade do serviço prestado.

Nos discursos dos gestores das organizações estudadas, verificou-se que não foram claramente apresentadas as relações do mestrado com a estratégia da empresa, com exceção dos entrevistados I e B, ao enfatizarem o objetivo e o planejamento estratégico da organização.

Os demais gestores focaram na continuidade da organização, na valorização e qualificação dos colaboradores e nos benefícios proporcionados à organização com a qualificação de seus funcionários e nos critérios para a concessão do benefício do mestrado.

Diante do sétimo questionamento, os gestores responderam se os colaboradores assumiram atividades mais complexas e se o comportamento mudou após o MPAC. Nos enunciados, estes destacaram o que segue.

Tornaram-se mais independentes na tomada de decisão, também se tornaram mais responsáveis, não digo que eram irresponsáveis anteriormente, mas estão com mais decisão e a responsabilidade de tomar a decisão. É muito importante que os colaboradores tenham consciência da decisão que estão tomando naquele momento e eles têm. O colaborador assumiu então atividades mais complexas sim (Entrevistado F).

“O comportamento mudou e alguns assumiram funções mais difíceis com certeza porque o aprendizado é visível nos cargos de gerência” (Entrevistado B).

Não tenho como dizer [...] alguns se especializam e mostram mais e então acabam que podem alcançar cargos melhores sim e contribuem para a carreira deles, na área de interesse, [...] Não tem nada associado a grau de instrução e aumento de salário na nossa empresa pelo fato do empregado concluir o mestrado (Entrevistado G).  
Acho que agregou sim e a ideia é exatamente essa de fazer atividades mais complexas e deve ter uma mudança dentro da organização. Por isso se criou um plano de carreira porque melhorando salários e funções os outros colaboradores verão e irão querer também (Entrevistado D).

“[...] passaram a discutir e não brigar, fora pessoas que assumiram diretorias, assessorias e resolveram fazer cursos mais avançados, subir mais um degrau no caso do doutorado, então temos esses dados bem significativos.” (Entrevistado A).

“[...] todos os colaboradores sempre trazem novas ideias quando terminam os estudos, algumas possíveis de serem aplicadas e outras não condizem com a nossa realidade.” (Entrevistado J).

A gestora da organização E relata o caso de um colaborador que estudou no MPAC e consegue alterar processos de trabalho. “Por meio dele temos atualmente um projeto corporativo para trabalhar a gestão de risco, mas o colaborador não mudou de função porque já ocupa cargo alto.”

A gestora da organização I liga a autoestima ao principal fator motivacional pelo crescimento referente à titulação obtida pelo colaborador, percebendo que assumem sim tarefas mais complexas e tornam-se profissionais mais seguros e mais bem qualificados.

Nos discursos, observa-se que os gestores mencionaram que seus colaboradores se tornaram mais responsáveis e com melhor autoestima, também autônomos para tomar decisões, assumiram tarefas mais complexas, agregaram valor e obtiveram aumentos salariais com o término do mestrado, o que congrega com os achados de pesquisa de trajetória dos egressos.

Já a entrevistada G salientou que não sabe quais foram as mudanças do colaborador após o mestrado, uma vez que na organização não existe a política de aumentos salariais com a conclusão do mestrado.

Na oitava questão, foi solicitado aos gestores organizacionais que estes descrevessem a forma, por meio da qual são avaliados os resultados (antes, durante e após) do MPAC na empresa. Também foram solicitados os critérios (“o que medir?”) e indicadores (“como medir?”) utilizados pela empresa na avaliação dos colaboradores.

O critério subjetivo que constitui-se da observação do desempenho, e a partir da observação por todos os gestores, pelos colegas também, [...] Não existe nenhum formulário padrão de avaliação, a avaliação é observacional, ela é um termômetro que indica que dependendo das suas competências, das suas habilidades, ele é indicado pelo gestor para determinado serviço, para ocupar determinada coordenação de um projeto, que é uma coisa temporária, mas que ele está lá desempenhando e isso é de acordo com a observação e as respostas que já foram tidas anteriormente sobre o seu trabalho ( Entrevistado F).

Acompanha-se o desempenho deles junto à instituição, na qual se matricularam. Mas em termos de resultados ficam a cargo do gestor do empregado, nós temos avaliação de eficácia que é um documento que enviamos via internet e o gestor avalia se aquele curso contribuiu para a melhoria das atividades da área ou da pessoa (Entrevistado G).

Ver nas atitudes das pessoas, então acho que isso é uma avaliação diária, e eu não sou obrigado a aumentar seu salário e lhe dar uma melhor função se você continua do mesmo jeito, o que eu acho que deve ter o sentido de um Mestrado desses é se você se transformar, o mestrado é transformação, nós mesmos fazemos a avaliação, se eu vejo que você não acrescentou nada, eu vou fazer o que com você? (Entrevistado D).

A nossa avaliação de desempenho é um instrumento formal e não é ligado ao fato do colaborador fazer o mestrado porque muitas vezes sabe-se da teoria e não se sabe executar na prática. De repente poderíamos fazer parcerias com as IES para solicitar um teste inicial e final de conhecimento para ver o nível de absorção, porque aqui temos alguns cursos cujo procedimento é aplicar esse teste no início e término, com o objetivo de verificar se a pessoa cresceu no conhecimento, mas para testar o desempenho na prática decorrente do mestrado não temos nada específico, porque não temos somente essa competência, já que medimos 15 competências relacionadas aos aspectos do desempenho do colaborador (Entrevistado E).

Não preciso de prova escrita porque a principal avaliação é o trabalho que o colaborador executa se cumprir as metas e resolver os problemas tenho a certeza que o comportamento dele é decente dentro da empresa, então a melhor forma de avaliar é na prática (Entrevistado J).

A gestora da organização A destacou também que não existe avaliação formal, mas frisou que tem conversado com as chefias e as chefias expressa os resultados como extremamente positivos, “e isso é até interessante porque quando o nosso programa de

educação corporativa obteve o reconhecimento dos gestores, com relação aos resultados, eles ficaram muito mais acessíveis”.

Relativamente à avaliação, a gestora da organização I expõe que é necessário prestar contas no final do curso, defendendo a dissertação no prazo estipulado, mas não questiona o título ou a formação, porque, em se tratando de instituição ofertante reconhecida pela CAPES, é considerado que o colaborador teve um bom desempenho.

Na avaliação da gestora da organização B, é feito um acompanhamento informal; não existe avaliação formal. O que acontece muitas vezes são palestras sobre as dissertações, “disseminando, compartilhando o que eles aprenderam com os colegas de área de trabalho deles. É mais no sentido de procurar aplicação diária na atividade que eles desenvolvem [...], mas avaliação formal não existe para todos que estão participando do mestrado”.

De forma recorrente, verifica-se nos discursos a ausência de instrumentos e critérios formalizados para a realização da avaliação dos colaboradores que concluíram o mestrado. Estes destacam que a avaliação é realizada por meio da observação, comentários do supervisor imediato daquele colaborador e troca de experiências. Essa avaliação, por meio da observação, é também enfocada por Kirkpatrick (1975) e Hamblin (1978).

Ressalta-se que os entrevistados E e I frisaram a existência de avaliação de desempenho dos colaboradores, mas esta não é diretamente relacionada com a conclusão do mestrado. Já o entrevistado G menciona que é efetuada a avaliação do colaborador, egresso do mestrado, pelo chefe imediato, no entanto não soube destacar os critérios e indicadores utilizados nesta avaliação.

Tal fato vai ao encontro do que aconselham alguns teóricos, Kirkpatrick (1975), Hamblin (1978), Phillips (1996), Borges-Andrade *et al.* (82; 06), Abbad (1999), Edvinsson e Malone (1998), Andrade e Silva (2010), que tratam do investimento em educação, tendo em vista as dificuldades em medir o retorno do investimento para a organização.

Na nona questão, que pergunta quais aspectos organizacionais passaram por mudanças em decorrência da qualificação dos colaboradores, foram destacados os seguintes enunciados.

Primeiro a questão salarial. Teve que ter um diferencial para essas pessoas, já que eles estão assumindo mais responsabilidades, mas também tem que ter essa resposta financeira à altura, além disso, eles também podem participar de grupos de pesquisas para a elaboração de artigos científicos e são ajudados para a elaboração de projetos de tese, para participação de programas de doutorado. A empresa está se ramificando mais em seu organograma, então foram criadas mais funções para essas pessoas que assumiram mais atribuições, e têm pessoas subordinadas a elas. Então algumas modificações foram feitas em virtude disso (Entrevistado F).

Trazer inovações do processo de trabalho dentro da empresa. Melhorias dos processos do dia-a-dia. Então, percebe-se mais segurança de aplicar determinados aspectos que geram retorno financeiro para a empresa. A remuneração não é

alterada, mas em uma promoção conta pontos e pode ser promovido mais rápido (Entrevistado B).

“A área operacional tem algumas mudanças, mas não foi o processo que mudou, uma ideia de inovação que foi acatada e acrescentada, mas não uma mudança significativa no processo”. (Entrevistado G).

Vamos buscando mais experiências aí começamos, por exemplo, não tínhamos marketing, hoje temos, não tínhamos redes sociais na internet e hoje temos. Ideias que vêm depois porque nos vemos no mercado. É uma exigência do mercado, não tínhamos planos de cargos e salários, hoje temos, nós pagamos por desempenho. Então são benefícios adquiridos (Entrevistado D).

A gestora da organização A exprime que os colaboradores se tornaram mais críticos com relação ao trabalho deles. “Eu tenho um depoimento, no qual um funcionário disse que teria muita dificuldade de gerenciar suas atividades se não tivesse feito o mestrado”. Após a conclusão do curso, a gestora informou que se os colaboradores assumirem atividades mais complexas o salário também aumenta.

A performance melhorou, principalmente quando o colaborador é esforçado e estuda numa instituição como a UFC, já reconhecida pelo mercado, e se destaca mais que os outros junto à equipe, resultados, estratégia, processos. O maior benefício dado é financiar o curso, mas o colaborador não muda de faixa salarial e a promoção não está atrelada ao diploma de mestrado, existe o resultado da avaliação de desempenho que pontua vários aspectos que precisam ficar acima do ponto de corte, 70% na nossa empresa, para serem promovidos, caso contrário podem ter até doutorado e não melhorarem o salário (Entrevistado E).

A gestora da organização I tem a perspectiva de dar oportunidade a um maior número de colaboradores a cada ano e cita que a empresa realiza um evento num hotel “cinco estrelas” no Rio de Janeiro para pessoas que fazem a diferença na Instituição, com o cuidado para não repetir os mesmos todos os anos: “O professor se sente valorizado porque o local é lindo, as palestras são de alto nível, e ele volta renovado, acariciado eu diria”. Destaca também a remuneração variável com pagamentos até de 14º salário aos 20% mais bem avaliados, investindo aproximadamente R\$ 280.000,00.

O colaborador capacitado, na opinião do gestor J, ganha incentivos salariais e pode ser cedido para clientes como forma de promoção, passando a dar assessoria direta caso o cliente se prontifique a pagar mais por esse atendimento diferenciado. “Nosso trabalho é muito cansativo e aqui procuro ao máximo minimizar esse impacto no colaborador criando ambientes caseiros e agradáveis, no qual podem tomar café da manhã, lanches e interagir com outros durante os intervalos”.

Quanto às mudanças organizacionais decorrentes da conclusão do mestrado para os colaboradores, os gestores citaram aumentos salariais; inserção de novas funções para atender à qualificação dos colaboradores; inovação nos processos; promoção, sem alteração salarial;

criação do plano de cargos e carreiras; realização de atividades mais complexas; financiamento de cursos e viagens; e melhoria na performance.

Ressalta-se que, dentre os entrevistados, os gestores das organizações E e B afirmaram que a conclusão do mestrado não proporcionou a alteração salarial, mas auxilia na promoção destes colaboradores.

Por fim, agradeceu-se aos gestores organizacionais pela atenção, disposição, disponibilidade, e foi solicitado que acrescentassem algo diante dos assuntos colocados em pauta no decorrer deste trabalho acadêmico.

O gestor da organização F acrescentou que o benefício concedido aos colaboradores foi muito bem investido, e afirmou que “há um retorno sem dúvida desse programa, das pessoas que já utilizaram e que contaminam todos os outros colaboradores por saberem também que se eles quiserem um dia também chegarão lá, com certeza a empresa estará apoiando”.

A gestora da organização B acrescenta que o funcionário sempre vai à Universidade que faz o processo e depois de aprovado procura ajuda da empresa, mas a empresa o apoia e incentiva. Já a gestora da organização G não acrescentou mais nada ao que foi dito, mas parabenizou pelo trabalho e diz saber como é difícil coletar dados subjetivos.

O gestor da organização D acha que o mestrado é necessário para as pessoas se desenvolverem e implementarem inovações. Acrescentou que isso “chama-se investimento e temos que investir no estudo mesmo”.

A gestora da organização A expressou que a empresa nunca deixará de ter problemas, mas acredita que serão menores com relação à gestão no que concerne a gerenciar uma empresa grande.

A gestora da organização E declarou que conhece bem o negócio da empresa e sabe o quanto os colaboradores gostam de estudar; também acha que não tem outro caminho a não ser estudar muito, porque a educação formal auxilia a maior riqueza da empresa que é o conhecimento. Acreditando nesse foco, as dificuldades existem para serem superadas.

A gestora da organização I frisou que uma IES tem que priorizar o profissional que está à frente dessa prestação de serviço, que é o docente, não tendo como ser diferente. Quando uma pessoa está recebendo estímulos para se qualificar, torna-se um colaborador mais atualizado e dinâmico e a elevação do nível é uma consequência natural.

De forma geral, o gestor da organização J procura ser imparcial no momento de investir no colaborador e cita que estabelece valores sem diferenças numéricas para apoio

financeiro, porque considera que, se patrocinar 100% para algum, terá que auxiliar na mesma proporção os outros.

Expressos os discursos, buscou-se, conforme destacado na metodologia, organizar as falas manifestadas pelos entrevistados no Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição de enunciados\* recorrentes nas entrevistas.

Qtd.	Tipos de conteúdo manifesto do entrevistado ou inferido pela pesquisadora	Opiniões dos Gestores Organizacionais											Total de Recorrências
		F 1 <sup>a</sup>	B 2 <sup>a</sup>	G 3 <sup>a</sup>	D 4 <sup>a</sup>	A 5 <sup>a</sup>	E 6 <sup>a</sup>	I 7 <sup>a</sup>	J 8 <sup>a</sup>	C 9 <sup>a</sup>	H 10 <sup>a</sup>	K 11 <sup>a</sup>	
1	Relevância da educação corporativa - disseminação do conhecimento na empresa	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	8
2	Política de investir no capital humano	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	8
3	Planos de carreira	X		X	X		X	X		-	-	-	5
4	Adequação ao perfil profissional ou gerencial – caráter aplicado	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	8
5	Sistematização de processos - economia de tempo	X	X		X		X		X	-	-	-	5
6	Mestrado profissional	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	8
7	Necessidades do trabalho	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	8
8	Iniciativa parte dos gestores	X								-	-	-	1
9	Apoio ao mestrado para qualquer colaborador	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	7
10	Ocupação de posições estratégicas	X			X		X	X		-	-	-	4
11	Autonomia para tomar decisões	X			X	X	X		X	-	-	-	5
12	Geração de mais responsabilidades	X			X		X	X	X	-	-	-	5
13	Promoções – acesso profissional	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	7
14	Melhorias para os ambientes de trabalho – produtividade	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	8
15	Respaldo teórico – mais segurança	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	7
16	Qualidade nos serviços	X			X		X	X	X	-	-	-	5
17	Mudança de comportamento – liderança	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	7
18	Execução de atividades mais complexas	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	7
19	Melhora no salário	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	7
20	Criação de mais funções na empresa	X								-	-	-	1
21	Universidade corporativa		X	X			X	X		-	-	-	4
22	Retorno financeiro ou do investimento		X		X			X	X	-	-	-	4
23	Iniciativa parte dos colaboradores		X	X			X	X		-	-	-	4
24	Inovações para o trabalho		X	X	X		X	X	X	-	-	-	6
25	Valorização e qualificação		X		X	X		X		-	-	-	4
26	Fidelização ou retenção do colaborador – relação de confiança nas pessoas				X				X	-	-	-	2
27	Melhoria da autoestima do colaborador – motivação				X	X		X		-	-	-	3

Qtd.	Tipos de conteúdo manifesto do entrevistado ou inferido pela pesquisadora	Opiniões dos Gestores Organizacionais										Total de Recorrências	
		F	B	G	D	A	E	I	J	C	H		K
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª		11ª
28	Iniciativa parte dos gestores e colaboradores				X	X			X	-	-	-	3
29	Melhor comunicação					X	X	X		-	-	-	3
30	Melhor negociação					X	X	X		-	-	-	3
31	Competências organizacionais					X	X			-	-	-	2
32	Desenvolvimento de Pesquisa					X	X	X		-	-	-	3
33	Critérios formais de avaliação						X	X		-	-	-	2
34	Avaliação de desempenho						X			-	-	-	1
<b>Total de novos tipos de enunciados para cada entrevista</b>		20	5	0	4	4	2	0	0	0	0	0	-

Fonte: Dados da Pesquisa (2012).

\* Para estes enunciados, em específico, a saturação foi constatada como tendo ocorrido na sétima entrevista.

Observa-se, na Quadro 5, que alguns enunciados apareceram apenas uma vez, enquanto outros são frequentes. Esse alto número de recorrências reflete históricos pessoais específicos, em se tratando de pesquisa social, para o universo estudado.

Cabe destacar que a quantificação das recorrências é importante nessa análise, pois pressupõe-se, com ênfase nesses dados, que os enunciados sejam parte respeitável do imaginário do grupo ou se referem aos temas com maiores possibilidades de exemplificação. Nessa lógica, pronunciados com 8, 7, 6, 5 ou 4 repetições mereceram atenção na discussão, porém, mesmo os temas que apareceram apenas uma vez devem ser debatidos, pois podem ser produtos de visões mais abrangentes ou profundas de um participante em particular.

Desta forma, verifica-se que alguns enunciados foram mencionados por todos os entrevistados, quais sejam:

- a) relevância da educação corporativa - disseminação do conhecimento na empresa;
- b) política de investir no capital humano;
- c) adequação ao perfil profissional ou gerencial – caráter aplicado;
- d) mestrado profissional;
- e) necessidades do trabalho; e
- f) melhorias para os ambientes de trabalho – produtividade.

Assim, conforme constatado nas entrevistas com os gestores, observa-se que os enunciados mais mencionados estão alinhados com o que é apresentado na teoria de Milkovich e Boudreau (2006), Depresbiteris (2001), Santos (2003), Marras (2001), Meister (1999), Schultz (1973ab), Drucker (1994), Toffler (1977), Stewart (1998), Menezes-Filho (2001), Blaug (1975), Eboli (2004), Cunha (2007), Gemelli (2009), Martins e Monte (2010), Castro (2008), Melo e Oliveira (2005), Oller *et al.* (2005), Ruas (2003), Cotte Poveda e

Cotrino (2006), Kirpatrick (1975), Hamblin (1978), Phillips (1996), Borges-Andrade *et al.* (2006; 1982) e Abbad (1999).

Já quanto à frequência com que surgiram os novos tipos de enunciados, estes tenderam a se concentrar nas duas primeiras entrevistas, havendo pouquíssimas novas ocorrências nas seis últimas. Registra-se uma queda nítida, em virtude de as primeiras entrevistas terem possibilitado fazer um exame progressivamente mais qualificado, capacitando e qualificando a pesquisadora para melhor explorar os entrevistados seguintes. A soma das duas ocorrências, que encerram essa sequência na sexta entrevista, fundamenta com maior objetividade o processo de saturação.

A dinâmica de tratamento e análise dos dados leva à não necessidade de captação de novos participantes, constando-se o que se designa como saturação teórica, com base nos dados empíricos disponíveis e nas características analíticas e interpretativas da pesquisadora, formando o adensamento teórico aceitável atingido. Desta forma, a continuação de novas entrevistas acrescentaria poucos elementos para a discussão, relativamente ao aprofundamento teórico já obtido e descrito na última coluna da Quadro 5.

Na percepção dos entrevistados, o mestrado profissional é um importante meio para melhorar a partilha de questões técnicas, ou seja, o aprendizado em relação ao processo organizacional. De forma geral, as organizações também possuem preocupação com a formação dos colaboradores, em relação à Gestão do Conhecimento, e também quanto os conteúdos da gestão, tais argumentos são amplamente discutidos por Borges-Andrade *et al.* (2006; 1982), Martins e Monte (2010), Andrade e Silva (2010) e Ivancevich (2007).

Os aspectos subentendidos identificados no discurso demonstraram um valor corporativo embutido na rotina organizacional ligado à educação corporativa, uma vez que os entrevistados estimulam o auxílio mútuo e o ensino-aprendizagem entre os colaboradores. Aqui, a concepção é de que um funcionário se mantenha sempre disponível a ajudar e ensinar outro, que se responsabiliza por transmitir o que a empresa julga serem os melhores processos, numa tentativa de padronizá-los e evitar erros na realização de atividades rotineiras.

Na trajetória dos egressos do mestrado profissional, constatou-se que a maioria é oriunda de organizações privadas, embora persista a queda do percentual de egressos assalariados não docentes. Essa informação comprova que alguns alunos buscam o mestrado profissional com interesse específico em melhorar sua qualificação para atuar no setor organizacional, e também na docência, pois os egressos acreditam que o curso tenha sido útil para suas atividades profissionais.

Já na percepção dos gestores, a qualificação no mestrado tem o objetivo de auxiliar na execução dos processos produtivos com maior eficácia e eficiência, observando-se assim uma coerência entre os objetivos dos colaboradores e gestores, em especial, pode-se citar os enunciados: necessidades do trabalho, autonomia para tomar decisões, geração de mais responsabilidades, melhorias para os ambientes de trabalho – produtividade, qualidade nos serviços, execução de atividades mais complexas, valorização e qualificação do colaborador.

Com relação à atividade principal, os resultados apontam que grande parte dos egressos já possuía o vínculo com a docência, evidenciando a busca do curso de mestrado profissional como ferramenta de aperfeiçoamento do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico, destacando o perfil de pesquisador, por ser uma das exigências dos docentes formados. Tal fato pode ser exemplificado com o discurso do Entrevistado D:

Desde o surgimento da nossa empresa, quando foi constituída, exatamente na época que eu entrei na primeira turma do MPAC da UFC, a própria empresa me financiou porque eu via a necessidade de fazer o mestrado, eu já era professor de instituição privada, mas eu achava que eu iria aprender bastante, eu iria poder cobrar mais porque o capital intelectual está atrelado ao preço do trabalho que vou cobrar.

Os estudos desenvolvidos no âmbito do MPAC demonstraram caráter aplicado, tanto na percepção dos gestores, como na trajetória dos egressos, haja vista o desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso focando questões ou problemas das organizações para as quais os colaboradores trabalham ou são proprietários. Após a conclusão dessa etapa da pesquisa, como comentado anteriormente, a maioria dos egressos elege a docência como principal atividade. Os gestores se mostraram otimistas com a possibilidade de os estudos serem aplicados dentro das empresas, inclusive citam algumas pesquisas bem-sucedidas.

Outro ponto a ser frisado refere-se à estabilidade dos egressos pesquisados pelo MPAC (2012), em sua trajetória pessoal, o que é também observado na pesquisa com os gestores, os quais apontaram a promoção e até aumentos salariais como uma das mudanças organizacionais dos colaboradores com o término do mestrado.

O custeio do curso dá-se com base em critérios previamente estabelecidos e os resultados demonstram que a contribuição da pesquisa empreendida para organizações e pessoas foi classificada, dentre os respondentes, como bastante contributiva. Ambos, gestores e egressos, consideram que o MPAC amplia as oportunidades, mobilidades alternativas ocupacionais e que melhora o rendimento quando da titulação, no entanto, estes não conseguem mensurar os reais benefícios.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geração do conhecimento ante as contínuas mudanças sociais transforma, em certo nível, de acordo com o referencial teórico desta pesquisa, as universidades em grandes responsáveis pela formação da mão de obra qualificada e capacitada. Desta forma, os gestores organizacionais também podem favorecer o cumprimento da missão social atribuída ao princípio universitário, pois no ambiente de trabalho não se pode tomar decisões sem a integração constante com as informações do sistema de que fazem parte.

Assim, esta pesquisa teve o objetivo de investigar as percepções dos gestores das organizações financiadoras acerca do investimento realizado na qualificação de seus colaboradores no mestrado profissional.

Para tanto, optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa, demonstrando que o processo de avaliação organizacional dos mestres em Administração e Controladoria da UFC é uma das principais contribuições deste trabalho, que analisa as características dos egressos do Programa, sob o ponto de vista do gestor.

Decidiu-se entrevistar os gestores de organizações que mais investiram nos colaboradores egressos do programa de Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da UFC, cujos pontos de vista sobre a formação recebida no curso serviriam como principal eixo de análise da pesquisa.

Achou-se importante, também, confrontar os pontos de vista dos gestores com a trajetória dos egressos, cujos dados foram disponibilizados pela Coordenação do MPAC, possibilitando uma análise cruzada entre o que o Programa se propõe e o que realmente consegue realizar.

Quanto à trajetória dos egressos do mestrado profissional, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, revelando que, em sua maioria, os pesquisados foram financiados e provieram de organizações privadas e que pretendem continuar seus estudos. Profissionalmente, contam com mais mobilidade entre três opções ocupacionais (assalariados não docentes, empreendedores e docentes), mas a maioria continua na organização de origem por interveniência do mestrado. Evidenciou-se que os resultados apontaram para um número expressivo de egressos que se encontram em cargos de direção.

Já as percepções dos gestores enfatizam que o mestrado profissional proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento da organização e de seus colaboradores, contribuindo para seu crescimento. No que tange ao MPAC, consideraram a formação recebida importante para a realização das atividades realizadas e recomendariam para outros estabelecimentos.

Merece um destaque estabelecer relação entre gestão educacional e a organização institucional para a produção de um trabalho de maior qualidade e satisfação pessoal dos envolvidos. Para respaldar estas ideias, buscaram-se teorias e conceitos que auxiliassem a esclarecer esses pontos.

Após análise das entrevistas e dos dados documentais da Coordenação, verifica-se que prevaleceu o incentivo para a conclusão do mestrado profissional, como estratégia de treinamento e desenvolvimento para as organizações, e constatou-se que o Programa exprime uma grande demanda relativa à formação para a docência.

Ante o exposto, em resposta ao problema orientador desta pesquisa, conclui-se que, na avaliação dos gestores, os colaboradores se tornaram mais produtivos, ensejando benefícios para si próprios e para a organização.

Conforme exposto, a educação profissional dentro de uma organização, qualquer que seja, é o grande diferencial para se produzir serviços e produtos de qualidade. Esta estrutura e o estilo de gestão integrada aos ambientes educacionais, e Universidades, por meio de novos paradigmas, não necessitam reforçar apenas a transmissão de conteúdo, mas sim desenvolver habilidades, competências, inteligências, atitudes e valores.

Em suma, este tema ainda é motivador, principalmente para as instituições educacionais, visto que a visão dos gestores organizacionais acerca dos procedimentos, tecnologias e ferramentas de trabalho tratados ao longo da pesquisa possa vir a contribuir muito para o aprimoramento do serviço educacional.

Por fim, com suporte aos resultados deste estudo, sugere-se como pesquisas futuras comparar os resultados com outras áreas, checar os resultados nacionais com os de outros países, estudar o perfil dos mestres em Administração e Controladoria da UFC, ou ainda estudar a evasão do curso e suas formas de intervenção.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.. **Um Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho - Impact**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- ALVAREZ, K.; SALAS, E.; GAROFANO, C.M. **An integrated model of training evaluation and effectiveness**. *Human Resource Development Review*, v. 3, n. 4, p. 385-416, 2004.
- ANDRADE, M. V. **Educação e crescimento econômico no Brasil: evidências para os Estados brasileiros: 1970/1995**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 25, 1997, Recife, PE. Anais... São Paulo: ANPEC, p. 1529-1548, 1997.
- ANDRADE, Ronnie Joshé Figueiredo de; SILVA, Nathaly Ferreira da. **ROI – Uma Análise Comparativa entre os Métodos de Avaliação sobre o Retorno do Investimento em Treinamento**. In: VII Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 2010.
- ASHTON, Chris; HAFFENDEN, Mike; LAMBERT, Andrew. **The “fit for purpose” HR function**. *Corporate Research Forum. Strategic HR Review*. v.4, n.1, Nov/Dec. 2004. p. 25-30.
- AZZONI, C. R. **Economic growth and regional income inequality in Brazil**. *The Annals of Regional Science*, v. 35, n. 1, p. 133-152, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARNEY, Jay. **Gaining and sustaining competitive advantage**. 2nd. Ed. New Jersey: Prentice Hall. 2002.
- BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [colaboradores] Acileide Cristiane F. Coelho... [et al.]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p.
- BORGES-ANDRADE, Jairo E. **Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas**. *Tecnologia Educacional*, 11 (46), 29-39. 1982.
- BECKER, G. S. **Investment in human capital: a theoretical analysis**. *The Journal of Political Economy*, (70) 5, pp. 9-49. Chicago, 1962.
- BEUREN, Ilse Maria; BELTRAME, Beuren. **Mensuração e contabilização dos recursos humanos sob o ponto de vista de seu potencial de geração de resultados**. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, n. 95, p. 40-45, out/dez. 1998.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da Republica Federativa Brasil**. Brasília: Presidência da República. 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República. 1937.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal n.º 787**, de 11 de setembro de 1906. Brasília: Presidência da República. 1906. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>  
Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Brasília: Presidência da República. 1909. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>  
Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal n.º 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as Bases de Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, instituindo as Escolas Técnicas e as Industriais. Brasília: Presidência da República. 1942.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília: Presidência da República. 1937.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 2.373**, de dezembro de 1954. Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 1954.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Presidência da República. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 977/1965 CES/CNE. **Definição dos cursos de Pós-Graduação**. Brasília: Ministério da Educação. 1965.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 80/1998 CAPES. **Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências**. Brasília: Ministério da Educação. 1998.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 07/2009 MEC. **Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Brasília: Ministério da Educação. 2009.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 17/2009 MEC. **Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Brasília: Ministério da Educação. 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n.º 04/1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: Ministério da Educação. 1999.

BLAUG, M. **Introdução à economia da educação**. Tradução de Leonel Vallandro e Volnei Alves Corrêa. Porto Alegre: Globo, 1975.

BRÁS, Filomena Antunes. **Necessidade e dificuldades em valorizar o capital humano**. *Tékhnè*, jun. 2007, n.7, p.291-319. Disponível em  
<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n7/v4n7a11.pdf>>. Acessos em: 2011.

BALDWIN, T.T. & FORD, J.K.. **Transfer of training**: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105. 1988.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Páginas eletrônicas**. Disponíveis em <<http://www.capes.gov.br>>. Acessos em: 2011.

CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio de Moura. **A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos?** In: CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio de Moura (orgs). Como anda a reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro: FGV. 1994.

CASTRO, Cláudio Moura. **Educação não é mercadoria**. Veja. São Paulo: Edição 2055, ano 41, n. 14, p. 20, 9 abr. 2008.

CARVALHO, R.S.. **Avaliação de Treinamento a Distância**: Reação, Suporte à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996.

CLEG, S. R.; HARDY, C. Introdução: organização e estudos organizacionais. In: CLEG, S. HARDY, C; NORD, W. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**: modelo de análise e novas questões em estudos organizacionais. Vol. 1. São Paulo: Atlas, 2007. p. 29 - 58.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Páginas eletrônicas**. Disponíveis em <<http://emec.mec.gov.br>>. Acessos em: 2011.

COSTA, A. **Educação corporativa**: um avanço na gestão integrada do desenvolvimento humano. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

COTTE POVEDA, Alexander; COTRINO SOSSA, Jin Anthony. Crecimiento económico y distribución del ingreso en Colombia: evidencia sobre el capital humano y el nivel de educación. *Cuad. Adm.*, Bogotá, v. 19, n. 32, Dec. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-35922006000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-35922006000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acessos em: 2011.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. **Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP**: análise sob a óptica da Teoria do Capital Humano. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 2. ed. , São Paulo: Atlas, 2000.

DENCKER, A. de F. M.; DA VIÁ, S. C. **Pesquisa empírica em ciências humanas**: com ênfase em comunicação. São Paulo: Futura, 2001.

DELUIZ, Neise. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicação para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DEPRESBITERIS, Lea. **Concepções atuais de educação profissional**. 3 ed. Brasília: SENAI/DN, 2001.

DITTMAN, D. A, Juris, H. A. e REVSINE, L.. **On the existence of Unrecorded Human Assets: An Economic Perspective**. Journal of Accounting Research. Spring, p. 49-65, 1976.

DONOVAN, P., HANNIGAN, K., CROWE, D. **The learning transfer system approach to estimating the benefits of training: empirical evidence**. *Journal of European Industrial Training*, 25 (2), 221-228. 2001.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. A nova sociedade das organizações. In: HOWARD, R. (Org.) **Aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

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

EDIVINSSON, Leif; MALONE, Michael S. **Capital intelectual: descobrindo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos**. São Paulo: Makron, 1998.

FERREIRA, A. H. **A distribuição interestadual da renda no Brasil, 1950-85**. Revista Brasileira de Economia, v.50, n. 4, p. 469-485, 1996.

FLEURY, Afonso e Maria Thereza FLEURY. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 3ª Edição. Editora Atlas. São Paulo, 2004.

FNMP - Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais. **Páginas eletrônicas**. Disponíveis em <<http://www.fnmp.org.br>>. Acessos em: 2011.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREITAS RODRIGUES, Cristina Novaes; NETTO, Arsênio Firmino de; RAMOS, Celso Ricardo; ALVES CORRÊA, Dalila; GIULIANI, Antonio Carlos. **El Capital Humano como Factor de Innovación Tecnológica: Un Estudio de Caso en una Empresa Globalizada**. Invenio [en línea] 2010. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87714453009>>. Acessos em: 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GEMELLI, Silvana Fátima. **Investimentos em Educação do Capital Humano na Empresa FRAS-LE, Indústria Metal Mecânica, sob a Ótica dos Funcionários e dos Gestores**. Rio Grande do Sul, 2009. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Caxias do Sul, 2009.

GUTHRIE, James; CUGANESAN, Suresh; WARD, Leanne. **Extended performance reporting: evaluating corporate social responsibility and intellectual capital management**. Issues in Social and Environmental Accounting. v.1.n. 1. June 2007.p. 1-25.

GUZMÁN, Gonzalo Maldonado; SERNA, María del Carmen Martínez. **La maximización del capital humano en la industria del mueble de España.** Journal: Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. 2010. Vol. 48. p. 56-63. Disponível em: <<http://www.uaa.mx/investigacion/revista/archivo/revista48/Articulo%208.pdf>>. Acessos em: 2011.

HERNÁNDEZ DARIAS, I.; SALAZAR FERNÁNDEZ, D.; RODRÍGUEZ ARIOS, M.; FLEITAS TRIANA, M.. Estrategia para Integrar la Gestión del Capital Humano a la Gestión Empresarial. **Ingeniería Industrial**, Norteamérica, 31, dec. 2010. Disponível em: <<http://rii.cujae.edu.cu/index.php/revistaind/article/view/311/314>>. Acessos em: 2011.

HOLDER-WEBB, Lori; COHEN, Jeffrey R.; NATH, Ieda; WOOD, David. **The supply of corporate social responsibility disclosures among U.S. Firms.** *Journal of Business Ethics*. v. 84. 2009. p. 497-527.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Páginas eletrônicas.** Disponíveis em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessos em: 2011.

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Páginas eletrônicas.** Disponíveis em <<http://www.ipece.ce.gov.br>>. Acessos em: 2011.

IVANCEVICH, John M. **Human resource management.** 10a. Ed. New York: McGraw-Hill. 2007.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A Estratégia em Ação: balanced scorecard.** 14 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KEYNES, J. M. (1936). **The general theory of employment, interest, and money.** New York: A Harvest BHI Book.

KIRKPATRICK, D.L. **Evaluation of training.** In: R.L. Cragg (Org), *Training and Development Handbook*. (18.1-18.27). New York: Mc Graw-Hill, 1976.

KIRKPATRICK, D. **Evaluating Training Programs: the four levels.** New York: McGraw-Hill Inc., 1998.

LAU, L. J.; JAMISON, D. T.; LIU, S. C.; RIVKIN, S. **Education and economic growth: some cross-country evidence from Brazil.** *Journal of Development Economics*, v. 41, n. 1, p. 45-70, June 1993.

LI, Jing; PIKE, Richard; HANIFFA, Roszaini. **Intellectual capital disclosure and corporate governance structure in UK firms.** *Accounting and business Research*. v.38.n.2. 2008. p. 137-159.

LIMA, Marcos Antônio Martins. **Um novo projeto epistemológico e teórico para a avaliação educacional:** uma aplicação na auto-avaliação em instituições de ensino superior do setor privado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC-FACED, 2004). 553 p. Tese (Doutorado em Educação).

MACIEL, Rosali Gomes Araújo; NOGUEIRA, Heloisa Guimarães Peixoto; NOGUEIRA, Aurealice de Ataíde Cruz Calderaro. **Mestrado Profissional: Compromissos da Universidade com a Sociedade**. Anais: VII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – 2010.

MANKIW, N. G.; ROMER, D.; WEIL, D. **A contribution to the empirics of economic growth**. The Quarterly Journal of Economics, v. 107, n. 2, p. 407- 437, 1992.

MARCHANTE, Andrés J.; ORTEGA, Bienvenido. **Capital humano, desajuste educativo y productividad del trabajo: un estudio para la industria hotelera**. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa [en línea] 2010. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80715045005>>. Acessos em: 2011.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Futura, 2001.

MARTINS, O., MONTE, P.. **Motivações, Expectativas e Influências Relacionadas ao Título de Mestre em Ciências Contábeis pelo Programa UnB/UFPB/UFPE/UFRN**. **Contabilidade, Gestão e Governança**, América do Norte, 13, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.cgg-amg.unb.br/index.php/contabil/article/view/145>>. Acessos em: 2011.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1996.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MENEZES-FILHO, N. A. **A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho**. 2001. Disponível em: <[http://www.ifb.com.br/arquivos/artigo\\_naercio.pdf](http://www.ifb.com.br/arquivos/artigo_naercio.pdf)>. Acessos em: 2011.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional. **Educação: Condição de Cidadania**. Vitória: CEAf, 2002.

MILKOVICH, George T; BOUDREAU, John W. **Administração de recursos humanos**. 1. ed. 5. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

MEC - Ministério da Educação. **Páginas eletrônicas**. Disponíveis em <<http://emec.mec.gov.br>>. Acessos em: 2011.

MELO, Kátia Valéria Araújo; OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. **Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional**. R B P G, v. 2, n. 4, p. 105-123, jul. 2005.

MORAES, Romildo de Oliveira. **Mestres em Ciências Contábeis sob a Ótica da Teoria do Capital Humano**. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP, 2009.

OLLER, Claudio; SOTERO, Aluisio; MOREIRA, Marco Antonio; FISCHER, Tânia; NICOLA, Jorge Humberto. **Parâmetros para avaliação de mestrado profissional**. R B P G, v. 2, n. 4, p. 151-155, jul. 2005.

PADOVEZE, Clóvis Luís. **Aspectos da gestão econômica do capital humano**. Revista de Contabilidade do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo. São Paulo – SP: ano IV, nº 14, p.4-20, dez/2000.

PALMEIRA, Cristina Gomes. **Avaliação de Resultados: retorno do investimento**. In: \_\_\_\_\_. Manual de Treinamento e Desenvolvimento – Processos e Operações. Rio de Janeiro: Ed. Person Prentice Hall, 2006. cap. 3, p. 1-14.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Poa: Artmed, 1999.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória – 1960 a 1990**. 2006. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PUGH, S; HICKSON, David J. **Os Teóricos das Organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradativa, 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarryet *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. Rev. Amp., São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RUAS, Roberto. **Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade**. Rev. adm. empres. vol.43, n.2, pp. 55-63, 2003.

SACKMANN, S. A., Flamholtz, E. G. e Bullen, M. L.. **Human Resource Accounting: A State-of-the-Art Review**. Journal of Accounting Literature. Vol. 8, p. 235-264, 1989.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2011.

SAUL, Renato P.. As raízes renegadas da Teoria do Capital Humano. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 12, Dec. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222004000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222004000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2011.

SCARPELLO, V. e Theeke, H A. (1989). **Human Resource Accounting: A Measure Critique**. Journal of Accounting Literature. Vol. 8, p. 265-280.

SCHULTZ, Theodore William. **Reflections on investment in man**. The Journal of Political Economy, v. 70, n. 5, p. 1-8, 1962.

\_\_\_\_\_. **O Capital Humano:** investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a. 250 p.

\_\_\_\_\_. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.

SCHWARTZMAN, Simon. Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. **An. Acad. Bras. Ciênc.**, Rio de Janeiro, v. 76, n. 1, Mar. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0001-37652004000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-37652004000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2011.

SNELL, S.; BOHLANDER, G.; SHERMAN, A. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Thomson Learning, 2003.

SENAC. **A educação profissional no contexto da educação.** Páginas eletrônicas. Disponíveis em: <<http://www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>>. Acessos em: 2012.

SHAFFER, Harry G. **Investment in Human Capital:** Comment. *The American Economic Review*, 51, Parte 2, dezembro de 1961, p. 1026-1035.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações:** gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STEWART, Thomas A. **Capital Intelectual.** 14. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

STARK, Andrew W. **Intangibles and research** – an overview with specific focus on the UK – plus ça change, plus c'est la meme chose. *Accounting and Business Research*. v. 38.n. 3. International Accounting Policy Forum. 2008. p. 275-285.

TEICHLER, U. **Changes of graduate education in selected European countries.** Trabalho apresentado no Seminar on Graduate Education, promovido pelo Nupes/USP. São Paulo, 27-28 de Agosto, mimeo, 1991.

TOFFLER, Alvin. **Aprendendo para o Futuro.** Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1994.

UFC - Universidade Federal do Ceará. **Páginas eletrônicas.** Disponíveis em <<http://www.ufc.br>>. Acessos em: 2011.

\_\_\_\_\_. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: UFC, 2012.

VARGAS, M.R.M. & ABBAD, G.. Bases conceituais em Treinamento, Desenvolvimento e Educação - TD&E. In: J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. (137-158). Porto Alegre: Artmed, 2006.

VARGAS, Vera do Carmo Comparsi de; *et al.* Avaliação dos intangíveis: uma aplicação em capital humano. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 15, n.3, Dec. 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2008000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2008000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acessos em: 2011.

VARGAS, R. T. **Reflexões sobre a integração universidade-empresa estudo de caso:** mestrado profissionalizante. Disponível em: <<http://www.geocities.com/anpgbr/mestp.html>>. Acessos em: 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

WAHRLICH, B. S. **Reforma administrativa na era de Vargas.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.

ZERBINI, T. **Avaliação da Transferência de Treinamento em curso à distância.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

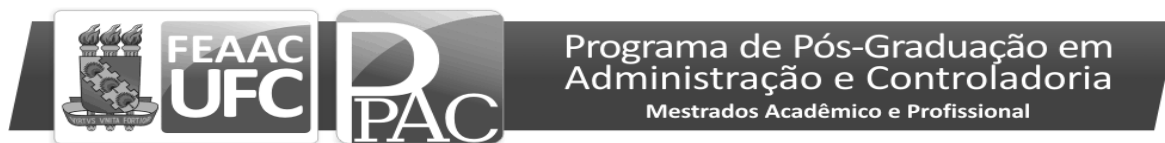
ZERBINI, T. **Estratégias de Aprendizagem, Reações aos Procedimentos de um Curso via Internet, Reações ao Tutor e Impacto do Treinamento no Trabalho.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Roteiro de Entrevista Aplicado junto aos Gestores Organizacionais

**OBJETIVO:** Investigar a opinião dos gestores organizacionais, quanto aos resultados do investimento realizado para qualificação de seus colaboradores no mestrado profissional.

- 1) Faça uma breve descrição e histórico do processo de implantação e funcionamento da Educação Corporativa na empresa, se houver (planos estratégicos e de carreira ou programas de educação institucional na sua organização).
- 2) De quem parte a iniciativa por ações educativas e a que público o MPAC está direcionado?
- 3) Quais são as relações, na prática, que o(a) Senhor(a) percebe entre os resultados organizacionais e a qualificação em nível de mestrado dos seus colaboradores? Ou seja, como o(a) Senhor(a) vê os colaboradores utilizando os conhecimentos adquiridos no MPAC, em seu local de trabalho?
- 4) Quais os motivos que levaram a empresa a financiar o MPAC?
- 5) Quais as melhorias, relacionadas às competências dos colaboradores, que sejam decorrentes da realização do MPAC?
- 6) Qual a relação entre o MPAC e a estratégia da empresa?
- 7) O colaborador assumiu atividades mais complexas, seu comportamento mudou após o MPAC? Cite um exemplo.
- 8) Descreva a forma, por meio da qual são avaliados os resultados do MPAC na empresa (antes, durante e após). Cite alguns critérios (“o que medir?”) e indicadores (“como medir?”) que sua empresa já utiliza para avaliação.
- 9) Quais aspectos organizacionais sofreram mudanças em decorrência da qualificação dos colaboradores?
- 10) Algo mais a acrescentar?

**APÊNDICE B - Carta Convite e de Apresentação da Mestranda**

Fortaleza-CE, 16 de abril de 2012.

Ilustríssimo (a) Senhor (a),

A presente carta tem o objetivo de convidá-lo (a) a participar de entrevista, em data, horário e local estabelecidos, conforme sua preferência e disponibilidade, ainda nos meses de abril e maio de 2012, cujo objetivo é coletar dados de acordo com a pesquisa desenvolvida pela mestranda, VÂNIA ODETE ABREU DE MIRANDA, do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que está realizando Dissertação com o tema “Mestres em Administração e Controladoria: Abordagem da Avaliação dos Gestores Organizacionais”, como parte integrante da obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Maria da Glória Arrais Peter.

Os dados coletados nesta pesquisa servirão de fonte para a identificação da opinião dos gestores organizacionais, quanto aos resultados do investimento realizado para qualificação de seus colaboradores no mestrado profissional, considerando o enfoque da Educação Profissional. Desta forma, a sua participação, ao responder as questões da entrevista é fundamental para o sucesso e desenvolvimento da pesquisa.

Outrossim, informamos o compromisso ético assumido pela pesquisadora de que as informações coletadas serão utilizadas, única e exclusivamente, para os fins aqui mencionados, passando por um tratamento estatístico, e sendo garantido o sigilo necessário.

Desde já agradecemos a importante colaboração.

**Vânia Odete Abreu de Miranda – matrícula 0229067**

**Professora Orientadora Maria da Glória Arrais Peter**

## APÊNDICE C - Termo de Autorização para Gravação e Utilização de Entrevista



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, \_\_\_\_\_, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (**PPAC**) da Universidade Federal do Ceará (**UFC**), Vânia Odete Abreu de Miranda, portadora do RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, a gravar e utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação), ou ainda destinada à inclusão em outros projetos educativos, sem limitação de tempo.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ à aluna do **PPAC/UFC**, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da aluna do **PPAC/UFC**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autora de que trata o presente termo, a aluna do **PPAC/UFC** assume o compromisso ético de que as informações coletadas serão utilizadas, única e exclusivamente, para os fins aqui mencionados, passando por um tratamento estatístico, e sendo garantido o sigilo necessário, resguardando meus dados pessoais e o nome da Instituição (Empresa) da qual faço parte.

Empresa: \_\_\_\_\_

End. Empresa: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

## **ANEXO**



ACADEMIA CEARENSE  
DA LÍNGUA PORTUGUESA

DVLACIONAM ET CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova junto ao (à) Mestrado Profissional em Administração e Contabilidade  
do (da) Universidade Federal do Ceará,

que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi procedida à correção gramatical e estilística  
do (da) Dissertação intitulado (da) Percepções dos Gestores Organizacionais acerca do Investimento Realizado na Qualificação de seus Colaboradores no Mestrado Profissional em Adm. e Contabilidade.

da autoria de Vânia Idete Abreu de Miranda,

orientado (a) pelo (a) Dra. Maria da Glória Arrais Peter,

razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 01.01.2009.

Fortaleza (CE), 03 de Setembro de 2012

  
Prof. Vianney Mesquita  
Reg. Profissional  
CE 00489JP

Prof. João VIANNEY Campos de MESQUITA  
Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da ACLP.  
Escritor e docente Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará  
Reg. Prof. MTE00489JP.