



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

ILANA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

**UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: MODELO DE AVALIAÇÃO DO PERFIL
INSTITUCIONAL EM ORGANIZAÇÕES INSTALADAS NA REGIÃO
METROPOLITANA DE FORTALEZA (CE)**

FORTALEZA

2023

ILANA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: MODELO DE AVALIAÇÃO DO PERFIL
INSTITUCIONAL EM ORGANIZAÇÕES INSTALADAS NA REGIÃO
METROPOLITANA DE FORTALEZA (CE)

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

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M138u Maciel, Ilana Maria de Oliveira.
Universidade corporativas : modelo de avaliação do perfil institucional em organizações instaladas na região metropolitana de Fortaleza (CE) / Ilana Maria de Oliveira Maciel. – 2023. 239 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.
1. Avaliação institucional. 2. Avaliação diagnóstica. 3. Universidade corporativa. 4. Educação corporativa. 5. Andragogia. I. Título.

CDD 370

ILANA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: MODELO DE AVALIAÇÃO DO PERFIL
INSTITUCIONAL EM ORGANIZAÇÕES INSTALADAS NA REGIÃO
METROPOLITANA DE FORTALEZA (CE)

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

Aprovada em: 18 / 12 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Gabrielle Silva Marinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Faculdade Cearense (FaC)

Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A meu parceiro e querido esposo, Ronaldo, companheiro de todas as horas e batalhas, e aos filhos, Renan e Ilan, pelo permanente apoio, carinho, paciência, incentivando a concretização deste grande sonho. Aos meus pais, Iolanda e Francisco (*in memoriam*), os quais me deram a felicidade de nascer, crescer e acreditar que é preciso ter coragem e agir para se alcançar os objetivos traçados. A Deus, por me conceder o privilégio de contar com inúmeras almas protetoras durante o processo turbulento e de muitos aprendizados, que realmente me tornou o que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e a Nossa Senhora por todos os desafios vencidos ao longo desses anos, em que, na imensidão da produção intelectual, muitas vezes solitariamente me recolhia e clamava.

Ao meu marido Ronaldo Maciel, que sempre esteve me apoiando e encorajando, assim como a meus filhos: Ilan Maciel e Renan Maciel, as verdadeiras razões que me encorajaram e me fortalecem diante de tamanha caminhada, por me compreenderem e me amarem do jeito que sou.

A toda a minha família, meu pai, o grande Camaleão, como era chamado; minha mãe, Iolanda Pereira; aos meus irmãos: Vandinha Oliveira, Verinha Oliveira, Neto Oliveira, Ileana Oliveira, João Domingos, Nilda Oliveira, Gilmário Oliveira, Titi (*in memoriam*), Wilson Oliveira (*in memoriam*), Gilvan Oliveira (*in memoriam*), Tereza Neuma (*in memoriam*); cunhados e cunhadas; e aos sobrinhos da árvore genealógica que vi nascer, crescer e hoje fazem parte da minha caminhada.

Ao professor Marcos Antonio Martins Lima, orientador desta tese, pela condução sempre segura, paciente, motivadora e confiante no meu potencial, mesmo diante de momentos tão adversos que marcaram a história da humanidade, como uma pandemia sem precedentes. Você esteve sempre firme, assertivo e humano.

Às professoras e amigas Ms. Madalena Matos, Ms. Mariete Ximenes e Ms. Otiliana Farias, grandes parceiras desde o primeiro momento da aprovação no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE até hoje.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), na pessoa do seu coordenador, o Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade, que me recebeu tão bem, e ao Prof. Gerardo José Gerardo Vasconcelos, por proporcionar as condições requeridas para a concretização desta tese, de modo a possibilitar o pleno exercício da carreira acadêmica.

A toda equipe do PPGE que sempre me acolheu tão bem: Sérgio, Ariadna, Hélcio e Morgana, além de todos os servidores e terceirizados da FACED, que sempre me atenderam de forma gentil e resolutiva, sem eles, tudo seria infinitamente mais difícil.

À estimada banca que foi composta com muito amor, zelo e carinho, pelos competentes professores: meu grande orientador Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima (UFC); Profa. Dra. Gabrielle Silva Marinho, da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, da Universidade Federal do Ceará (UFC); Profa. Dra. Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim, da Faculdade Cearense (FaC); e Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Agradeço imensamente pela disponibilidade de sempre, bem como pelas contribuições e sugestões em relação ao presente estudo.

Em particular, às professoras Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, Dra. Gabrielle Silva Marinho, prof. Dr. Gilberto Santos Cerqueira, profa. Dra. Terezinha Maciel e ao prof. Dr. Francisco Ari de Andrade, pela parceria durante as dificuldades de ser estudante pesquisadora em condições adversas e complexas, por proporcionarem ações que me deixaram forte até a defesa e que agradeço imensamente.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa GPAGE/PPGE, em especial aos que estiveram sempre presentes nos momentos mais áridos, à companheira profa. Ms. Blússia Tétis, que me apoiou e apoia em todas horas; meu estimado e grandioso prof. Dr. Valmir Guimarães, ao qual devo muitas horas de conversa; à minha amiga e mãe dedicada Ma. Joana Páscoa servidora da UFC; à disciplinadíssima profa. Dra. Denize Melo; à prezada profa. Dra. Ana Cleia; à dedicada profa. Dra. Ana Paula Tahim; ao prof. Flávio Muniz, um ser humano iluminado; à profa. Dra. Ana Claudia Lopes; Dra. Marta Dantas; Dr. Marcos Marinelli que não mediu esforços para contribuir com minha pesquisa de campo; à profa. Dra. Meirijane Anastácio por me acompanhar na caminhada de escrita e coleta de dados, por todo o apoio concedido na minha formação e crescimento no mundo acadêmico.

Aos nobres colegas, os quais dedicaram momentos de seus dias transformando dados em informações para que eu pudesse expor os resultados da minha pesquisa; ao prof. Ms. Sandro Vasconcelos, na abordagem qualitativa e Francinilton Silva, paciente Estatístico na abordagem quantitativa.

Aos colegas da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH/CE), com os quais, desde o início, compartilhei esta caminhada, como: Janete Bezerra, Antenor Tenório, Kássia Sales, Madalena Matos, Moisés Santos, Jaqueline Barbosa, Tereza Furtado e demais diretores e conselheiros que estão no meu coração.

Aos meus amigos de longos anos: Noelina Gonçalves, Sandra Andrea, Marne Andrade e Juraci Andrade, grandes amigos incentivadores desta realização; Dra. Polyanna Bitu; Dra. Sthael Lira, um anjo na minha vida; Dr. Iran Rocha; Dr. Ércio Gomes; Marilúcia Nobre; Diego Marques; Francisco Queiroz; Aparecido dos Santos; Álvaro Neto; Dra. Cecília Lacerda; Dra. Margarete Sampaio; e tantos outros que gostaria de citar, mas saibam que estão no meu coração e serei eternamente grata.

Agradeço, ainda, a todos os gestores e colaboradores das UCs que se dedicaram a responder ao instrumento, de forma séria e no tempo estabelecido para entrega. Mesmo sem autorização para citá-los, sintam-se parte deste constructo.

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

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) que me custeou durante o meu percurso estudantil. Sem ela, talvez não estivesse concluindo com êxito a minha pesquisa tão almejada.

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

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

(Paulo Freire, 1979)

RESUMO

Em meio a um desenvolvimento acelerado e pautado na gestão do conhecimento como possibilidade de ascensão profissional, sob o “guarda-chuva” da educação corporativa, é que se percebeu a relevância de um estudo aprofundado acerca de uma das ferramentas utilizadas pelas organizações atuantes no mercado corporativo, contribuindo para a formação, qualificação e aperfeiçoamento do quadro funcional e demais *stakeholders*, em suas Universidades Corporativas. Nessa perspectiva, buscou-se construir uma tese em que a estrutura fosse consolidada à luz da metodologia quadripolar de De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1977), em quatro polos interdependentes e dialógicos, os quais, mesmo estruturados de forma segmentada, devem se conectar na construção epistemológica, teórica, morfológica e técnica do sujeito investigado. Neste caso, o arcabouço epistemológico versou sobre a origem e a evolução das educações formal, informal e não formal, bem como sobre a educação corporativa e a avaliação educacional, envolvendo as suas quatro gerações disseminadas por Guba e Lincoln (1989), e, mais recentemente, a 5ª geração da avaliação educacional, observando as relações a partir das “ações individuais e coletivas dos agentes sociais (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012). Observou-se, nesta tese, o polo teórico que versa sobre toda a trajetória teórica em que se consolidou o modelo de universidade corporativas, a educação corporativa e as suas implicações andragógicas, a fim de demonstrar como se estruturaram os modelos identificados no polo morfológico, com a exposição dos passos e dimensões conforme as estruturas essenciais definidas ao longo do mapeamento do perfil dessas organizações de educação não formal descritas no polo técnico. A partir dessa descrição, chegou-se ao resultado de 10 (dez) Estruturas essenciais, 38 (trinta e oito) estruturas de segundo nível e 44 (quarenta e quatro) indicadores, conforme Teoria de Estruturação Sistêmica de Lima (2008), que fundamenta os modelos de universidades. A partir das informações segmentadas e construídas ao longo dos polos epistemológico, teórico e morfológico, foi elaborado e proposto, no polo técnico, um formulário aplicável para a validação de uma escala em que se propôs traçar um perfil institucional de universidades corporativas alinhadas às diferenças regionais e locais, a partir de uma rodada de pré-teste junto ao objeto em estudo, o qual foi aplicado na pesquisa de campo em 8 (oito) Universidades Corporativas nos segmentos: indústria, serviços e comércio, sendo de extrema

importância pelo ineditismo no âmbito do mercado e da academia enquanto educação não formal. Como grande contribuição para a sociedade, foi construída, aplicada e validada uma escala junto às UCs, traçando, de forma inédita, um perfil dessas organizações, o qual ficará à disposição para novas pesquisas, com a definição das estruturas orientadoras da constituição ou reorganização de novas UCs no Ceará.

Palavras-chave: avaliação institucional; avaliação diagnóstica; universidade corporativa; educação corporativa; perfil institucional; Andragogia.

ABSTRACT

Amidst accelerated development, grounded in knowledge management as a pathway for professional advancement under the "umbrella" of corporate education, the relevance of an in-depth study about one of the tools used by organizations in the corporate market, contributing to the training, qualification, and improvement of the workforce and other stakeholders in their Corporate Universities, was realized. In this perspective, an attempt was made to construct a thesis in which the structure was consolidated considering De Bruyne, Herman, and De Schoutheete's (1977) quadripolar methodology, featuring four interdependent and dialogical poles, which, even though structured in a segmented way, should connect in the epistemological, theoretical, morphological, and technical construction of the investigated subject. In this case, the epistemological framework focused on the origin and evolution of formal, informal, and non-formal education, corporate education, educational evaluation involving its four generations disseminated by Guba; Lincoln (1989), and more recently, the 5th generation of educational evaluation observing relationships based on the individual and collective actions of social agents (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012). The theoretical pole that covers the entire theoretical trajectory in which the model of corporate universities, corporate education, and its andragogical implications consolidated in order to demonstrate how the models identified in the morphological pole, with the exposition of steps and dimensions, according to the essential structures defined throughout the mapping of the profile of these non-formal education organizations described in the technical pole, which resulted in 10 (ten) essential structures, 38 (thirty-eight) second-level structures, and 44 (forty-four) indicators, according to Lima's (2008) systemic structuring theory, which underpin the models of universities. Based on the segmented and constructed information across the epistemological, theoretical, and morphological poles, a form applicable for the validation of a scale was developed and proposed in the technical pole, aiming to trace an institutional profile of corporate universities aligned with regional and local differences from a pre-test round with the object under study and applied in field research in 8 (eight) Corporate Universities in the segments: industry, services, and commerce, being of extreme importance due to its novelty in the market and academia as non-formal education. As a significant contribution to society, a scale was constructed, applied, and validated with the UCs, uniquely outlining a profile of

these organizations which will be available for further research, defining the guiding structures for the establishment or reorganization of UCs in Ceará.

Keywords: institutional assessment; diagnostic assessment; corporate university; corporative education; institutional profile; andragogy.

RESUMEN

En medio de un desarrollo acelerado y fundamentado en la gestión del conocimiento como posibilidad de ascenso profesional bajo el "paraguas" de la educación corporativa, se percibió la relevancia de un estudio profundo sobre una de las herramientas utilizadas por las organizaciones que operan en el mercado corporativo, contribuyendo a la formación, calificación y mejora del personal y otros interesados en sus Universidades Corporativas. En esta perspectiva, se intentó construir una tesis en la que la estructura se consolidara a la luz de la metodología cuadrípola de De Bruyne, Herman y De Schoutheete (1977), presentando cuatro polos interdependientes y dialógicos, que, aunque estructurados de manera segmentada, deberían conectarse en la construcción epistemológica, teórica, morfológica y técnica del sujeto investigado. En este caso, el marco epistemológico se centró en el origen y la evolución de la educación formal, informal y no formal, la educación corporativa, la evaluación educativa que involucra sus cuatro generaciones diseminadas por Guba; Lincoln (1989), y más recientemente, la 5ª generación de evaluación educativa que observa las relaciones basadas en "acciones individuales y colectivas de agentes sociales (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012)". El polo teórico abarca toda la trayectoria teórica en la que se consolidó el modelo de universidades corporativas, educación corporativa y sus implicaciones andragógicas para demostrar cómo se estructuraron los modelos identificados en el polo morfológico, con la exposición de pasos y dimensiones, según las estructuras esenciales definidas a lo largo del mapeo del perfil de estas organizaciones de educación no formal descritas en el polo técnico, que resultaron en 10 (diez) estructuras esenciales, 38 (treinta y ocho) estructuras de segundo nivel y 44 (cuarenta y cuatro) indicadores, según la teoría de estructuración sistémica de Lima (2008), que sustentan los modelos de universidades. Basándose en la información segmentada y construida a lo largo de los polos epistemológico, teórico y morfológico, se desarrolló y propuso un formulario aplicable para la validación de una escala en el polo técnico, con el objetivo de trazar un perfil institucional de universidades corporativas alineadas con las diferencias regionales y locales a partir de una ronda de prepruebas con el objeto en estudio y aplicada en la investigación de campo en 8 (ocho) Universidades Corporativas en los segmentos: industria, servicios y comercio, siendo de extrema importancia debido a su novedad en el

mercado y la academia como educación no formal. Como una contribución significativa a la sociedad, se construyó, aplicó y validó una escala junto con las UCs, delineando de manera única un perfil de estas organizaciones que estará disponible para investigaciones posteriores, definiendo las estructuras guía para el establecimiento o reorganización de UCs en Ceará.

Palabras clave: evaluación institucional; evaluación diagnóstica; universidad corporativa; educación corporativa; perfil institucional. andragogía.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 – | Modalidades de educação formal, informal e não formal de Libâneo..... | 31 |
| Figura 2 – | Apresentação dos polos metodológicos da prática científica..... | 43 |
| Figura 3 – | Estrutura da tese..... | 45 |
| Figura 4 – | Avaliação em oito dimensões inter-relacionadas de Perrenoud (1999) | 66 |
| Figura 5 – | Necessidades básicas da maturidade e imaturidade na organização formal..... | 80 |
| Figura 6 – | Modelo de Andragogia na Prática (Knowles, Holton III e Swanson)..... | 94 |
| Figura 7 – | Mapa conceitual – andragogia..... | 95 |
| Figura 8 – | SINAES: Da concepção à regulamentação..... | 111 |
| Figura 9 – | Método múltiplo-avaliativo de Lima (2008)..... | 116 |
| Figura 10 – | Modelo de Avaliação Estrutural Sistêmica de Lima (2008)..... | 117 |
| Figura 11 – | Proposta de método de autoavaliação estrutural – sistêmico (Lima)..... | 118 |
| Figura 12 – | Dez Componentes do projeto de uma universidade corporativa..... | 123 |
| Figura 13 – | Modelo Universidade Corporativa: mapa organizacional..... | 133 |
| Figura 14 – | Modelo Universidade Corporativa: modelo de templo..... | 135 |
| Figura 15 – | Modelo Universidade Corporativa: modelo de pirâmide..... | 136 |
| Figura 16 – | Modelo Universidade Corporativa: modelo da pizza corporativa..... | 138 |
| Figura 17 – | Modelo Universidade Corporativa: do modelo do catavento..... | 140 |
| Figura 18 – | Estruturas essenciais e de 2º nível da pesquisa..... | 159 |
| Figura 19 – | Elogios das UCs da Estrutura 1 Planejamento Estratégico..... | 180 |
| Figura 20 – | Elogios das UCs da Estrutura 2 Avaliação Institucional..... | 180 |
| Figura 21 – | Elogios das UCs da Estrutura 3 Modelo de Gestão..... | 181 |
| Figura 22 – | Elogios das UCs da Estrutura 4 Modelo Projeto Pedagógico... | 181 |
| Figura 23 – | Elogios das UCs da Estrutura 5 Infraestrutura (física)..... | 182 |
| Figura 24 – | Elogios das UCs da Estrutura 5 Infraestrutura (virtual)..... | 182 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 25 – | Elogios das UCs da Estrutura 6 Tecnologia..... | 183 |
| Figura 26 – | Elogios das UCs da Estrutura 7 Econômico-financeiro..... | 183 |
| Figura 27 – | Elogios das UCs da Estrutura 8 Ensino-Aprendizagem..... | 184 |
| Figura 28 – | Elogios das UCs da Estrutura 9 Comercial e Negócios..... | 185 |
| Figura 29 – | Elogios das UCs da Estrutura 10 Cliente (Aluno)..... | 186 |
| Figura 30 – | Críticas das UCs da Estrutura 1 Planejamento Estratégico..... | 187 |
| Figura 31 – | Críticas das UCs da Estrutura 3 Modelo de Gestão..... | 187 |
| Figura 32 – | Críticas das UCs da Estrutura 4 Projeto Pedagógico..... | 188 |
| Figura 33 – | Críticas das UCs da Estrutura 5 Infraestrutura (virtual)..... | 188 |
| Figura 34 – | Críticas das UCs da Estrutura 5 Infraestrutura (física)..... | 189 |
| Figura 35 – | Críticas das UCs da Estrutura 6 Tecnologia..... | 189 |
| Figura 36 – | Críticas das UCs da Estrutura 7 Econômico-Financeiro..... | 190 |
| Figura 37 – | Críticas das UCs da Estrutura 8 Ensino-Aprendizagem..... | 191 |
| Figura 38 – | Críticas das UCs da Estrutura 10 Cliente (Aluno)..... | 191 |
| Figura 39 – | Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 8 Ensino- Aprendizagem..... | 193 |
| Figura 40 – | Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 3 Modelo de Gestão..... | 193 |
| Figura 41 – | Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 4 Projeto Pedagógico..... | 194 |
| Figura 42 – | Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 5 Infraestrutura (física e Virtual)..... | 194 |
| Figura 43 – | Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 6 Tecnologia..... | 195 |
| Figura 44 – | Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 7 Econômico-Financeira..... | 195 |
| Figura 45 – | Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 8 Ensino- Aprendizagem..... | 196 |
| Figura 46 – | Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 9 Comercial e Negócios..... | 197 |
| Figura 47 – | Rede Completa de todas as Estruturas Essenciais (Elogios).... | 200 |
| Figura 48 – | Rede Completa de todas as Estruturas Essenciais (Críticas).... | 201 |
| Figura 49 – | Rede Completa de todas as Estruturas Essenciais | |

| | | |
|-------------|---|-----|
| | (Sugestões)..... | 202 |
| Figura 50 – | Proposta de modelo do perfil de UC aplicável..... | 208 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 1 – | Média das escalas por Indicador..... | 171 |
| Gráfico 2 – | Média das escalas por Estrutura de 2º Nível..... | 172 |
| Gráfico 3 – | Radar das médias das escalas por Estrutura Essencial..... | 174 |
| Gráfico 4 – | Dendrograma considerando todos os agrupamentos..... | 176 |
| Gráfico 5 – | Dendrograma separando as organizações em 02 (dois) grupos semelhantes..... | 176 |
| Gráfico 6 – | Dendrograma separando as organizações em 03 (três) grupos semelhantes..... | 177 |
| Gráfico 7 – | Dendrograma separando as organizações em 04 (quatro) grupos semelhantes..... | 178 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 – | Tipos de aprendizagem da educação não formal..... | 30 |
| Quadro 2 – | Quadro sinóptico da tese..... | 41 |
| Quadro 3 – | Quadro comparativo dos conceitos de avaliação..... | 46 |
| Quadro 4 – | Cinco gerações da avaliação educacional..... | 50 |
| Quadro 5 – | Quadro síntese das cinco gerações..... | 53 |
| Quadro 6 – | Sete saberes necessários à educação do futuro..... | 72 |
| Quadro 7 – | As cinco disciplinas de Peter Senge..... | 76 |
| Quadro 8 – | Três fatores que levam a organização a frustrar os empregados..... | 78 |
| Quadro 9 – | Síntese da teoria da aprendizagem organizacional de Chris Argyris..... | 80 |
| Quadro 10 – | Teorias mais importantes desenvolvidas por Skinner..... | 90 |
| Quadro 11 – | Três paradigmas do conceito de avaliação..... | 96 |
| Quadro 12 – | Decretos publicados entre (1931 – 1932)..... | 107 |
| Quadro 13 – | Dimensões e eixos do modelo de avaliação institucional SINAES..... | 110 |
| Quadro 14 – | Cinco forças que sustentaram o aparecimento e Universidades Corporativas (Meister,1999)..... | 120 |
| Quadro 15 – | Síntese do modelo de universidade corporativa de Meister (1999)..... | 121 |
| Quadro 16 – | Dez componentes fundamentais do projeto de uma UC (Meister,1999)..... | 124 |
| Quadro 17 – | Modelo do Sistema de Educação Corporativa (SEC) de Éboli (2004)..... | 126 |
| Quadro 18 – | Sete princípios de sucesso do modelo de Eboli (2004; 2014).. | 128 |
| Quadro 19 – | Classificação Nacional das Atividades Econômicas (CNAE).... | 149 |
| Quadro 20 – | Demonstrativo das estruturas x indicadores..... | 161 |
| Quadro 21 – | Estatística descritiva da escala das dez estruturas essenciais. | 168 |
| Quadro 22 – | Modelo de Avaliação de Perfil de UCs..... | 203 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabela 1 – | Segmento de Atuação da Organização..... | 151 |
| Tabela 2 – | Colaboradores na Equipe de Educação Corporativa/ Universidade Corporativa..... | 152 |
| Tabela 3 – | Principal forma de trabalho na Organização..... | 153 |
| Tabela 4 – | Modalidade de atuação da Universidade Corporativa..... | 154 |
| Tabela 5 – | Estatística Descritiva das perguntas na abordagem quantitativa | 155 |
| Tabela 6 – | Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach..... | 161 |
| Tabela 7 – | 1ª Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach..... | 162 |
| Tabela 8 – | 2ª Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach..... | 163 |
| Tabela 9 – | Coeficiente alfa de Cronbach..... | 167 |
| Tabela 10 – | Estatística descritiva, por estrutura essencial..... | 173 |
| Tabela 11 – | Média das escalas das estruturas essenciais por organização.. | 175 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| CEATU | Célula de Atendimento ao Usuário |
| CEC | Conselho de Educação do Ceará |
| CNAE | Classificação Nacional das Atividades Econômicas |
| CNRS | Centre National de La Recherche Scientifique |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CPA | Comissão Permanente de Avaliação |
| EAD | Educação a Distância |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GE | General Electric |
| GM | General Motors |
| GMI | General Motors Engineering and Management Institute |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDIC | Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONG | Organizações Não Governamentais |
| PAIUB | Programa de Programa de Avaliação Institucional |
| PDI | Desenvolvimento Institucional |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RH | Recursos Humanos |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEC | Sistema de Educação Corporativa |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SENAT | Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte |
| SESCOOP | Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo |

| | |
|--------|--|
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| T&D | Treinamento e Desenvolvimento |
| UC | Universidades Corporativas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 25 |
| 1.1 | Contextualização | 27 |
| 1.2 | Categorias da pesquisa | 33 |
| 1.3 | Justificativa e relevância da tese | 33 |
| 1.4 | Problemática e problema da tese | 38 |
| 1.5 | Pressupostos da pesquisa | 39 |
| 1.6 | Objetivos | 39 |
| 1.6.1 | <i>Objetivo geral</i> | 40 |
| 1.6.2 | <i>Objetivos específicos</i> | 40 |
| 1.7 | Estratégia metodológica | 40 |
| 1.8 | Estrutura da tese | 44 |
| 2 | POLO EPISTEMOLÓGICO | 46 |
| 2.1 | Epistemologia da avaliação de programas educacionais | 48 |
| 2.2 | Perfil epistemológico em Gaston Bachelard | 58 |
| 2.3 | Epistemologia de Edgar Morin | 62 |
| 3 | POLO TEÓRICO | 65 |
| 3.1 | Teoria de Sistemas em Ludwig von Bertalanfy | 67 |
| 3.2 | Teoria da Complexidade de Edgar Morin | 70 |
| 3.3 | Teoria da Aprendizagem Organizacional em Peter Senge e Chris Argyris | 73 |
| 3.3.1 | <i>Teoria da Aprendizagem Organizacional em Peter Senge</i> | 74 |
| 3.3.2 | <i>Teoria da Aprendizagem Organizacional em Chris Argyris</i> | 77 |
| 3.4 | Teoria e conceitos de educação corporativa | 81 |
| 3.4.1 | <i>Escola Nova em John Dewey</i> | 85 |
| 3.4.2 | <i>Tecnicismo em Skinner</i> | 89 |
| 3.4.3 | <i>Andragogia em Malcolm Knowles</i> | 92 |
| 3.5 | Teorias da Avaliação Diagnóstica | 96 |
| 3.6 | Teorias da Avaliação Educacional Institucional | 99 |
| 4 | POLO MORFOLÓGICO | 103 |
| 4.1 | Modelos de Avaliação Institucional | 105 |
| 4.1.1 | <i>Modelo de Avaliação Institucional (SINAES)</i> | 109 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.1.2 | Modelos de Avaliação Diagnóstica..... | 112 |
| 4.1.3 | Modelos de avaliação estrutural sistêmica de Lima (2008)..... | 115 |
| 4.1.4 | Modelo de Avaliação da Educação Corporativa em Meister e Éboli..... | 119 |
| 4.1.4.1 | <i>Modelo de Universidade Corporativa de Meister (1999).....</i> | 120 |
| 4.1.4.2 | <i>Modelo Sistema de Educação Corporativa (SEC) – Éboli (2004).....</i> | 126 |
| 4.1.5 | Modelos contemporâneos de universidades corporativas..... | 130 |
| 4.1.5.1 | <i>Modelo Universidade Corporativa: modelo mapa organizacional.....</i> | 133 |
| 4.1.5.2 | <i>Modelo Universidade Corporativa: modelo de templo.....</i> | 134 |
| 4.1.5.3 | <i>Modelo Universidade Corporativa: modelo de pirâmide.....</i> | 136 |
| 4.1.5.4 | <i>Modelo Universidade Corporativa: modelo da pizza corporativa.....</i> | 137 |
| 4.1.5.5 | <i>Modelo Universidade Corporativa: do modelo do catavento.....</i> | 139 |
| 5 | POLO TÉCNICO..... | 142 |
| 5.1 | Caracterização dos métodos e técnicas de pesquisa empregados..... | 143 |
| 5.2 | Pesquisa bibliográfica da parte legal das UCs..... | 145 |
| 5.3 | Ambiente da pesquisa..... | 151 |
| 5.4 | Sujeitos e objeto da pesquisa..... | 152 |
| 5.5 | Procedimentos para a coleta de dados..... | 157 |
| 5.6 | Procedimentos de Pré-teste..... | 158 |
| 5.7 | Procedimentos para análise de dados..... | 163 |
| 5.8 | Apresentação e análise de dados..... | 165 |
| 5.8.1 | Resultados na abordagem quantitativa..... | 166 |
| 5.8.1.1 | <i>Resultados na ferramenta de Radar.....</i> | 173 |
| 5.8.2 | Resultados na abordagem qualitativa..... | 178 |
| 5.8.2.1 | <i>Resultados quanto aos elogios das Universidades Corporativas.....</i> | 179 |
| 5.8.2.2 | <i>Resultados quanto às críticas das Universidades Corporativas.....</i> | 186 |
| 5.8.2.3 | <i>Resultados quanto as sugestões das Universidades Corporativas...</i> | 192 |
| 5.9 | Síntese dos resultados: perfil mapeado..... | 197 |
| 5.10 | Proposta de modelo do perfil de UC aplicável..... | 203 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES..... | 209 |
| | REFERÊNCIAS..... | 214 |
| | APÊNDICE A – INSTRUMENTAL PRÉ-TESTE..... | 225 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE B – FORMULÁRIO DA PESQUISA REFORMULADO. | 229 |
| APÊNDICE C – DOCUMENTO ORIENTADOR DO INSTRUMENTAL FINALIZADO..... | 234 |

1 INTRODUÇÃO

A grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que fazem o homem acomodado ou ajustado. É a luta por uma humanização, ameaçada constantemente pela opressão que a esmaga, quase sempre feita – e isso é mais doloroso – em nome de sua própria libertação. (Paulo Freire, 1979)

O presente estudo visa a contribuir com a avaliação na perspectiva da Educação Corporativa para a atuação da Pedagogia no ensino não formal, de modo a colaborar com as organizações na missão de oportunizar ainda mais a qualificação e o aperfeiçoamento do trabalhador, o qual chega à sua porta contendo uma faixa de escolaridade que integra o ensino fundamental, médio e superior, que, infelizmente, não atente a alguns aspectos quanto às competências demandadas para atuação no cargo assumido, necessitando desenvolver competências indispensáveis para atender às necessidades das organizações.

As Universidades Corporativas (UCs) emergiram no mercado como mais uma solução viável para a qualificação dos colaboradores, com a possibilidade de realmente garantir uma aprendizagem significativa à luz do que se deseja e objetiva nas ações e processos rotineiros para a execução de programas e projetos ligados à liderança, desenvolvimento de competências e qualificação técnica. Nessa esteira, é discorrido um estudo epistemológico para a fundamentação histórica e evolutiva da avaliação institucional, para a educação corporativa e para a ferramenta educacional denominada de Universidades Corporativas. Além disso, são trabalhados os aspectos teóricos, conceituando e fundamentando bases que alicerçam essa educação, bem como os modelos que são utilizados na consolidação das Universidades Corporativas denominados de polo morfológico e os aspectos técnicos da pesquisa em relação ao objeto do presente estudo, como define a metodologia no viés quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977).

Ademais, constam, nesta pesquisa, os aspectos relacionados à problemática do estudo – a saber: a justificativa e a relevância do estudo; a definição dos objetivos geral e específicos; e a estrutura da tese – descritos mais adiante.

É fundamental entender o motivo pelo qual emergem reflexões e investigações sobre a qualidade da educação oferecida à sociedade brasileira, no

que diz respeito à educação corporativa focada na formação para a cidadania, à atuação do trabalhador e ao desenvolvimento contínuo, ou seja, aos aspectos inerentes à educação profissional e em relação àquilo que as UCs contribuem para essa formação.

Mediante o exposto, fez-se necessário, também, um olhar voltado à avaliação dos programas desenvolvidos nas Universidades Corporativas, pois isso adquire a importância primordial para valorar se a formação fomentada neste terceiro milênio se adequa às demandas do desenvolvimento atual, já que os modelos versam da década de 1990 e 2000.

Já no campo da avaliação e dos programas educacionais – em saliência, o polo morfológico – é importante observar os autores dedicados a essa área de avaliação, como Kellaghan e Stufflebeam (2003), os quais enfatizam diferentes aspectos importantes para a sua aplicação, principalmente sobre a sua relevância social, sobre as questões técnicas relacionadas aos diversos tipos de validade e sobre a importância da disseminação dos resultados e seus efeitos. É relevante ainda pontuar a preocupação com o rigor e com o método na realização das avaliações de programas como uma questão central permanente. Além disso, é possível perceber a preocupação de autores, como Cronbach (1951); Stake (1981); Hadji (2001); Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004); Vianna (1990; 2000); e Abbad *et al.* (2012), em relação à questão metodológica, ao rigor no delineamento, ao uso correto das medidas, bem como à discussão da validade das pesquisas realizadas nos processos de avaliação de programas, debates estes que continuam presentes na atualidade.

Na pesquisa, é trabalhada também a estrutura da metodologia quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), a qual se orienta pela construção e pelo diálogo entre os quatro polos, a saber: epistemológico ou a razão filosófica dos modelos investigados; o teórico ou conceitos construídos ao longo da história, os quais conceituam sobre a construção decenal acerca dos modelos das UCs; o morfológico, no qual foram descritos os modelos e como eles foram concebidos e estão em curso; e o técnico, no qual se discorre sobre todo o arcabouço utilizado desde as construções dos demais polos e ainda sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, ou seja, a coleta de dados, compilação destes e análises para a contribuição com a educação corporativa no País, o que é descrito mais adiante no escopo deste documento (Maciel, 2009).

Diante do exposto, o produto desejado da pesquisa remete ao desenvolvimento de um paradigma conceitual aplicável à avaliação de programas de Educação Corporativa aplicado às Universidades Corporativas quanto ao seu perfilamento em organizações instaladas na Região Metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará, as quais aceitaram o convite para participarem da pesquisa de doutoramento.

1.1 Contextualização

O projeto de pesquisa foi elaborado em um longo percurso de estudo da pesquisadora, da graduação ao mestrado. Foi procedida a abordagem sobre a educação corporativa e a avaliação institucional e de programas educacionais nos espaços de formação das organizações, suas relevâncias e contribuições para o corpo técnico e diretivo, o que me¹ fez próxima desta Linha de Pesquisa: Avaliação Educacional; e do Eixo: Avaliação Institucional.

Com atuação de aproximadamente 16 (dezesesseis) anos da vida profissional da pesquisadora na Gerência de Formação Profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo do Sistema “S”, em um cotidiano assentado numa legislação frágil e com caráter burocrático, surgiu a curiosidade a respeito de como se poderia buscar soluções criativas para tornar o cotidiano mais leve para propor opções acerca de como avaliar programas e processos institucionais quanto ao perfilamento de seus beneficiários. Foi a partir dessa perspectiva que se resolveu apresentar esta pesquisa, a qual envolve o tema ligado às Universidades Corporativas (UCs), uma vez que busca observar a sua relevância na formação de colaboradores na perspectiva de desenvolvimento da cultura e de estratégias voltadas para os resultados do negócio, a partir de uma educação multidisciplinar, significativa e sistêmica.

Todavia, faz-se necessário conhecer bem os possíveis beneficiários desse tipo de educação, qual o perfil predominante e o que garante bons resultados em seus egressos para a sua atuação junto aos colaboradores atendidos, como estimular o comprometimento e o desenvolvimento do estilo de liderança e suas práticas de gestão, pois consistem em um conjunto de características e ações

¹ Neste momento, por traçar as motivações para a realização deste uso, a pesquisadora utiliza a primeira pessoa do singular.

realizadas no contexto organizacional, as quais se relacionam a aspectos, como gestão de pessoas, estilos de liderança, estrutura organizacional e modernidade organizacional (Peixoto; Souza, 2015).

Apesar de a educação corporativa e, conseqüentemente, de as UCs não terem uma legislação própria para a sua arregimentação, elas se pautam na legislação trabalhista e de qualificação profissional, ligada ao Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Portaria n.º 486, de 18 de novembro de 2005, que Estabelece as diretrizes, critérios e cronogramas para a implantação da Matriz de Informações sobre a Qualificação Profissional e Social, a ser implementada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP. Na perspectiva da educação, a regulamentação da EAD no Brasil acontece por meio da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, e é referida no Decreto n.º 9.057/2017, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, constando algumas disposições específicas para a educação a distância (Brasil, 1996; 2017).

Apesar de não ser uma universidade tradicional, o modelo de universidade corporativa emerge como uma possibilidade de solução educacional e como base deste estudo, mesmo que em um contexto diferente, o qual precisa ser estruturado enquanto organização informal presencial ou virtual, como é proposto por Meister (1999).

Ao ler Meister (1999), percebeu-se o quanto as UCs foram organizadas a partir da década de 1980. Antes, já havia um movimento de educação realizado pelas próprias empresas, pois precisavam garantir mais produtividade e resultados pautados pela qualificação de mão de obra, como forma de ligar o ambiente de treinamento e o desenvolvimento da estratégia do negócio. No entanto, observa-se, ao longo das décadas, que, em meados de 1980, foi preciso estruturar melhor essa proposta de educação corporativa interna e realmente ligada aos negócios das organizações, bem como compreender o que levou a gigante *General Motors (GM)* a

ser a empresa pioneira em constituir uma universidade dentro da organização, criando a *General Motors Engineering and Management Institute (GMI)* em 1927.

Assim como a GM, a *General Electric (GE)* também fundou a sua universidade corporativa e, assim, essas duas megacorporações acabaram servindo de inspiração para outras organizações constituírem as suas Universidades Corporativas, como: *Walt Disney University* e a *Motorola University* em meados de 1990, o que resultou na propositura de modelos que, até hoje, balizam as fundações de novas UCs.

Ademais, sob a égide da educação não formal, surgiu uma formação que ocorre em espaços que não fazem parte do sistema formal de ensino, mas que emergem demandas sociais e culturais, ora sob pressão do mercado, ora sob necessidades sociais, ora sob a evolução social para o desenvolvimento cultural da sociedade.

As esferas de articulação entre a educação formal e a não-formal têm gerado novas instâncias de ação coletiva, novos espaços que denominaremos esferas públicas intergovernamentais. São espaços que podem ser elementos-chave para o desenvolvimento de nova mentalidade e nova cultura política, contribuindo para o sucesso de mudanças significativas na área da educação, em seus objetivos mais amplos que se referem à cidadania e à formação dos cidadãos em geral. (Gohn, 2004, p. 40 – 41)

Para Gohn (2004; 2006), a sociedade tem evoluído para uma maior participação na vida da sociedade, mais do que nos anos 80, ela enfatiza ainda a evolução na percepção da comunidade escolar na busca da

integração da escola com a comunidade localizada no território de seu entorno, que denominamos 'comunidade educativa' propriamente dita. [...] que se refere a um novo modelo civilizatório e à conjuntura social e econômica brasileira atual, resulta que a articulação escola-comunidade é uma ação necessária e urgente. (Gohn, 2004, p. 51).

Essas práticas avançaram na perspectiva da educação fora desses espaços, a educação social das ruas, da comunidade, da sociedade frente a falhas no sistema educacional brasileiro, demandando ampliar e sistematizar a educação em espaços não formais de educação, e isso implica “a interação entre a comunidade educativa da sociedade civil organizada e uma escola ou outra entidade do poder público-estatal” (Gohn, 2004, p. 53). Além disso, expõe esse tipo de educação, que serviu de observação na correlação com os modelos de universidades corporativas descritos no polo morfológico mais adiante,

equacionando de forma segmentada os diferentes tipos de aprendizagem possíveis para além da educação formal, a saber:

Quadro 1 – Tipos de aprendizagem da educação não formal

| APRENDIZAGEM | DESCRIÇÃO |
|----------------------|---|
| Prática | Como se organizar, como participar, como unir-se e que eixos escolher. |
| Teórica | Quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto (solidariedade, <i>empowerment</i> , autoestima) e como adensá-los em práticas concretas. |
| Técnico-instrumental | Como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, seus trâmites e papéis, e quais leis regulamentam as questões em que atuam etc. |
| Política | Quais são seus direitos e os de sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quem cria obstáculos ou usurpa seus direitos etc. |
| Cultural | Quais os elementos que constroem a identidade do grupo, quais as diferenças, diversidades e adversidades culturais que têm de enfrentar, qual a cultura política do grupo (seu ponto de partida e o processo construção ou agregação de novos elementos a essa cultura) etc. |
| Linguística | Refere-se à construção de uma linguagem comum que lhes possibilite ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses no meio de um turbilhão de propostas que se confrontam. Com essa linguagem, eles criam uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam; |
| Economia | Quanto custa, quais os fatores de produção, como baixar custos, como produzir melhor e com custo mais baixo etc.; |
| Simbólica | Quais são as representações que existem sobre eles – de mandatários –, sobre os que demandam, como se autorrepresentam, que representações ressignificam, que novas representações criam etc.; |
| Social | Como falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos e pessoas, como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados; |
| Cognitiva | A respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito; é propiciada pela participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias etc.; |
| Reflexiva | Sobre suas práticas, geradora de saberes; |
| Ética | A partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum, solidariedade, compartilhamento. Esses valores são fundamentais para a construção de um campo ético-político. |

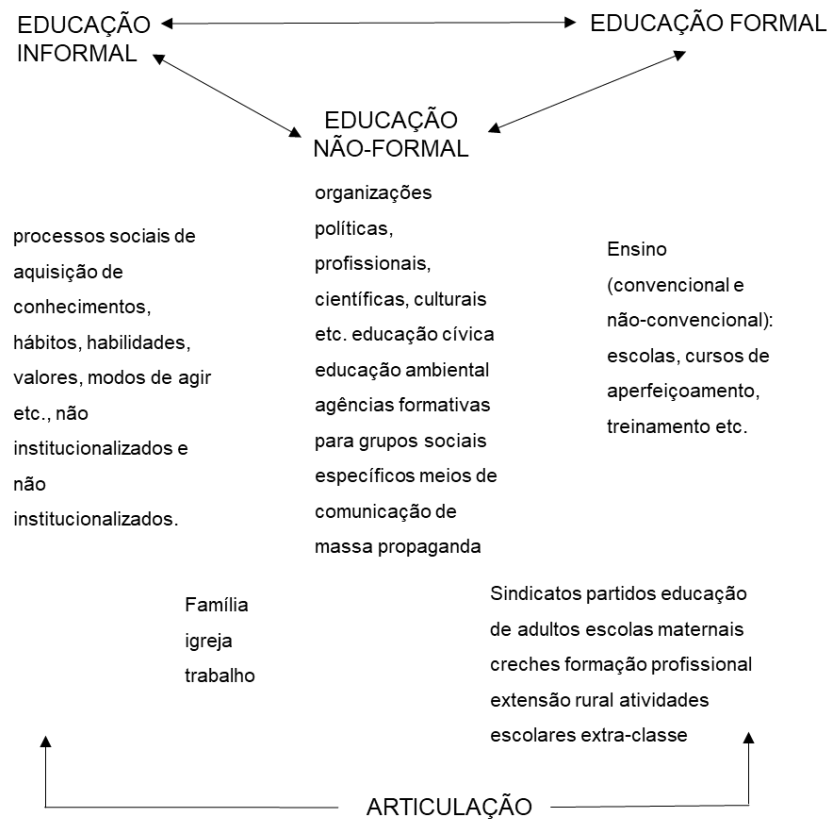
Fonte: Elaborado a partir de Gohn (2004, p. 54-55)

Para Libâneo (2001), na educação não formal, não se pode desvincular o sistema educativo dos demais sistemas, reforçando que é necessária a integração entre os sistemas, como: econômico, produtivo, cultural, social e outros, como revela a Figura 1, construída a partir de Libâneo (2001, p. 87).

A Figura 1 mostra a educação não formal entre as modalidades de educação formal e informal, em que Libâneo (2001) faz uma distinção entre as duas, destacando que as relações entre a não formal e a informal são percebidas da seguinte forma:

Distinguindo-se da primeira por implicar ações educativas intencionais e deliberadas e com um grau mínimo de organização, e da segunda, por realizar-se fora do âmbito do escolar convencional, ainda que nem por isso escape de certa “formalidade (Libâneo, 2001, p. 88),

Figura 1 – Modalidades de educação formal, informal e não formal de Libâneo



Fonte: Adaptada de Libâneo (2001, p.87)

A partir desses conceitos, observa-se que a educação informal perpassa as duas outras modalidades de educação, e que a

educação formal e não – formal interpenetram-se constantemente, em vez que as modalidades de educação não-formal não podem prescindir a educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas alunos”, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se sempre, de uma interpretação entre o escolar e o extra-escolar (Libâneo, 2001, p. 88).

Portanto, é importante destacar que as universidades corporativas perpassam esse contexto de educação não formal numa perspectiva de incluí-la na Figura 1, proposta por Libâneo (2001), em face desse novo modelo de educação

corporativa ser, relativamente, novo e apresentar similitude com a educação profissional em ambientes de treinamento e desenvolvimento, ou seja, em organizações profissionais e agências formativas para grupos sociais específicos, as quais foram identificadas nas organizações que as compõem, porém voltadas à educação corporativa ligada ao negócio.

No entanto, as UCs se pautam como educação corporativa e não existe uma legislação específica que as oriente e legitime. O que a Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, propõe é o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional enquanto orientadora, arregimentando, em seus artigos, que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, Art. 2º)

O Artigo 3º versa sobre a possibilidade de se aportar as perspectivas dos modelos em estudo nesta tese, para que se possa servir de orientação no futuro para a regulamentação dessa nova modalidade de educação não formal, a saber:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Brasil, 1996, Art. 3º, incisos II, III, IV, V, IX, X, XI, XII, XIII e XIV)

Ainda na perspectiva de enquadramento das UCs, na busca de uma identidade formativa, pode-se dispor do “Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Brasil, 1996, s. p.), na busca por formar os trabalhadores e partes interessadas ao negócio nas organizações para além da educação profissionalizante, emergindo aqui um novo conceito, o qual precisa ser inserido na forma de fazer educação no Brasil.

Diante disso, esta pesquisa aflorou depois de investigar os sítios das Universidades Corporativas privadas no Brasil e no Ceará, em observância de suas

estruturas, aparentemente flutuantes no mercado por serem desconhecidas em essência e, muitas vezes, confundidas com as políticas de recursos humanos (RH) para Treinamento e Desenvolvimento (T&D), precisando, assim, de um olhar teórico, de fundamentação teórica, legal e de estruturas processuais mais claras e alinhadas à educação corporativa como educação não formal.

1.2 Categorias da pesquisa

Na perspectiva de melhor direcionamento da pesquisa, faz-se imprescindível a classificação de conteúdos quanto às categorias, as quais podem sofrer algumas alterações a partir da investigação.

As categorias de *inputs* são: avaliação diagnóstica, avaliação institucional, Universidades Corporativas, perfil institucional, educação corporativa, treinamento, desenvolvimento e andragogia.

1.3 Justificativa e relevância da tese

É preciso estabelecer um alinhamento sobre o que são essas organizações, seus beneficiários, como se desenham, se constroem, classificam e sua proposta avaliativa do que se quer realmente com a pedagogia organizacional ou empresarial. É necessário, também, perceber o perfil dos profissionais atendidos pelas UCs e analisar a avaliação praticada nas UCs para compreender a proposta dessa avaliação e a necessidade de clareza no que se deve avaliar nas UCs, compreendendo as reais percepções das necessidades dos profissionais na proposição de uma educação mais significativa, para que realmente seja respeitado o processo de aprendizagem do aluno trabalhador adulto no desenvolvimento de suas competências, pois ideias como essas são sistematicamente ignoradas pelas organizações, como foi possível verificar e experienciar.

É construído, no capítulo inicial, o polo epistemológico, no qual é levantado o acervo de Edgar Morin, atinente à Teoria da Complexidade nos processos educativos, como o ato de aprender e ensinar de forma humanizada e conectada, o que revela, assim, o ser como planetário, enfatizando os saberes necessários da educação.

A ruptura epistemológica, que Gaston Bachelard retrata em sua epistemologia e teoria, reverbera nos estudos de Morin (2004), os quais são importantes nesta pesquisa, pois retratam uma possibilidade de descrever acerca das estruturas da Teoria da Complexidade na perspectiva da ciência como Novo Conhecimento Científico, da ciência como possibilidade de se reinventar a cada momento e, sobre isso, cumpre destacar que “[...] não há nem realismo nem racionalismo absolutos [...]”, nem preceitos filosóficos universais e únicos (Bachelard, 1978, p. 91), tudo pode ser motivo de investigação e de reconceptuação.

Morin (2004) revela, na importância da reforma do pensamento, que “um conhecimento só é pertinente na medida em que se situa num contexto. “A palavra, polissêmica por natureza, adquire seu sentido uma vez inserida no texto. O texto em si mesmo adquire seu sentido no contexto” (Morin, 2007, p. 58), enfatizando que todo conhecimento só tem sentido se for contextualizado e globalizado, o que consta nesta tese como a busca incessante de saber organizar as informações num conjunto organizado, inclusive sob a égide da metodologia quadripolar (De Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977) aqui proposta.

Todo conhecimento deveria ser contextualizado culturalmente, historicamente e filosoficamente, sendo somente sistematizado e realmente compreendido quando ocorresse a transdisciplinaridade, pois, assim, a educação estaria no viés da complexidade, nada deveria ser fragmentado. Entre os séculos XVI e XX, Morin (2007) comenta sobre a ruptura cultural e fala sobre o desafio da ruptura cultural entre a cultura das humanidades e a cultura científica, corroborando o novo espírito científico de Gaston Bachelard.

É muito importante reforçar que Bachelard (1978) influenciou muito na perspectiva da Teoria da Complexidade e no pensamento complexo epistemológico de Morin (1996), pois ele próprio retratou, em uma de suas obras, que “[...] houve um filósofo que falou da complexidade e, na minha opinião, muito profundamente: foi Gaston Bachelard em O Novo Espírito Científico” (Morin, 1996, p.13). E ainda comentou acerca de parte da sua obra em que se refere à importância dele como seu mestre ao citá-lo reconhecendo a atuação de Bachelard (1978), deixando claro que suas ideias faziam a filosofia científica: “[...] não há nem realismo nem racionalismo absolutos e que para julgar o pensamento científico é preciso não partir duma atitude filosófica geral. Cedo ou tarde, é a filosofia científica que se tornará o tema fundamental da polêmica filosófica [...]” (Bachelard, 1978, p. 91).

Esta tese propõe exatamente, na perspectiva da Teoria da Complexidade, de Morin, contextualizar a importância de uma produção do conhecimento de forma conectada aos saberes necessários para a educação do século XXI, para além da fragmentação de conteúdos e à vista de saberes que se inter-relacionam entre si na produção de novos conhecimentos, como um ser planetário, que se conecta, o tempo todo, para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma ativa e que não se repitam os erros do passado na perspectiva dos saberes necessários à educação do futuro, como “as cegueiras do conhecimento”: erros e ilusão, os quais expõem sobre as pessoas que acreditavam ter conhecimentos verdadeiros e certos em relação à forma de aprender e de ensinar. Em suma, as organizações dizem que estão ensinando, e as pessoas, com seus certificados, acreditam que aprenderam. Isso não será apenas ilusão? A educação está fazendo o ser humano aprender a aprender? “O que hoje nos parecem ser conhecimentos verdadeiros e certos não são também ilusões?” (Morin, 2007, p. 81).

A partir dessas reflexões, este estudo nasce como uma proposta de buscar compreender o contexto das UCs no que tange ao verdadeiro propósito em educar, ou seja, formar pessoas em metodologias ágeis ou ativas, que sejam mais aproximadas do educando ou do beneficiário, sendo coerentes com a educação de massa, bem como críticas. Em outros termos, é necessário que essa leitura da palavra, na qual se apresenta uma gama de conteúdos e informações, seja realmente o que é necessário para o desenvolvimento destes, sendo significativa a eles no processo de aprendizagem (Guimarães, 2020).

Propõe-se ainda uma contextualização, a partir da qual se perceba que tanto Morin quanto Freire (Guimarães, 2020) invertem o foco da ação educativa, da mera transmissão mecânica de conteúdos isolados para o do desenvolvimento integral, cognitivo-afetivo-social dos educandos, por meio da discussão dialógica e crítica das matérias estudadas junto à sua contextualização cultural, com estímulo ao envolvimento efetivo em problemas. Assim, o que se busca é ver em que parâmetros as UCs cumprem esse papel ao observar e avaliar seus modelos de educação. O que os educandos buscam? O que as UCs oferecem? O que a avaliação se propõe, ela existe de fato?

Apesar de não haver uma legislação específica para a estruturação das UCs, são percebidas atuações, que se observam na educação continuada por eixos ou trilhas em áreas específicas, arregimentadas por pontos da legislação da

educação profissionalizante e pela educação formal de ensino existente, sem uma regulamentação ou legislações específicas para esse modelo de educação corporativa, todavia, sendo utilizadas conforme o perfil e as habilidades desenvolvidas pelos 06 (seis) gestores e profissionais atuantes nas Universidades Corporativas.

Sabe-se que a realidade do estado do Ceará é pesquisar sobre esse universo diverso e disperso, com isso, destaca-se que este estudo se trata da possibilidade de poder compreender esse contexto e auxiliar em novas perspectivas no mundo da educação corporativa. Por isso, foi possível pensar em investigar as organizações empresariais e profissionais com a ajuda da ABRH/CE, mediante a sinalização e a articulação da diretoria com os gestores profissionais atuantes em UCs, para participarem da pesquisa, sendo viável este estudo em pelo menos 08 (oito) Universidades Corporativas (UCs) originalmente atuantes no Ceará, mais especificamente nos municípios de Fortaleza e Eusébio, como: Universidade Corporativa SL (UNISL); Universidade Corporativa (UNIMED FORTALEZA); Universidade Corporativa (M. DIAS BRANCO); Universidade da Pague Menos; Universidade UNIFORÇA; Universidade Corporativa BN e Universidade Corporativa ACESU e Academia Poli.

Por conformar um estudo de casos múltiplos, é uma tônica a contextualização histórica, bem como a estrutura atual e a possibilidade de inovar na autoavaliação institucional para a investigação acerca do perfilamento no Ceará dessas UCs, com foco na mensuração de resultados de suas propostas pedagógicas junto às organizações e ao público-alvo, até então sem nenhum registro acerca dessa temática ou instituição de fiscalização ou representação.

Em adição, destaca-se a relevância teórica, envolvendo os modelos, até então concebidos, de avaliação institucional, assim como sua relação com a realidade dos educandos, líderes, gestores e trabalhadores, além de refletir acerca da importância de um modelo que possa auxiliar na inovação dos procedimentos de educação corporativa para a construção de uma cultura positiva, para mensuração dos resultados junto às UCs, observando as concepções contraditórias sobre educação, sendo esta um benefício para a organização em que a sociedade é referência, a mais, a atividade educacional é feita como um bem privado, sendo referência constituída pelo cidadão e pela empresa.

A justificativa deste estudo radica no enquadramento da Avaliação Institucional como elemento de mensuração de resultados efetivos na linha de pesquisa Avaliação Educacional – Eixo Avaliação Institucional – alicerçada em sugerir a perspectiva de uma avaliação fundamentada em valores expressos em distintas visões de mundo, as quais interessam a todas as pessoas, induzem comportamentos e modelam sistemas, instituições e currículos para a Avaliação da atuação das Universidades Corporativas (UCs).

A partir da vivência nos processos de avaliações institucionais, observou-se a inexistência de legislação específica para esse tipo de organização. Além disso, é notório o fato de que os objetivos bem definidos podem garantir melhores resultados, como o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade pedagógica e social, bem como a promoção do aprofundamento do comprometimento e das responsabilidades sociais no cotidiano das organizações, o que remeteu às abordagens teóricas da avaliação institucional existindo uma similitude quanto à Lei nº. 10.861/2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior dos SINAES,

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais....

Nessa perspectiva, identificaram-se questões que se pautam na mesma propositura de mapear um perfil institucional quanto às ações atinentes ao mapeamento do perfil proposto de forma inédita, como: a) valorização da missão, visão e diretrizes organizacionais; b) promoção dos valores democráticos; c) respeito à diferença e à diversidade; d) ampliação de resultados e produtividade; e) afirmação da autonomia e maior engajamento; e e) reconhecimento da identidade institucional de cada organização.

A proposta sugere um detalhamento quanto à evolução dos atos avaliativos no contexto da educação no Brasil e suas implicações no âmbito cearense, com foco em contribuir para a efetividade das UCs na gestão das organizações para a garantia dos resultados. Isso, aliás, é assegurado por cada modelo adotado pelas organizações de todos os segmentos do mercado, assim, nesse caso, é necessário observar o perfil das microestruturas (docente, discente,

organizações, proposta pedagógica, gestão do negócio e técnico-administrativo), bem como da organização da sociedade civil.

Mediante esse contexto, a proposta de investigação para o Programa de Pós-Graduação em Educação, nessa linha e nesse eixo de pesquisa, fez emergir alguns questionamentos acerca da problemática, tais como: qual o perfil dessas organizações que necessitam da pedagogia empresarial? De que modo os dados levantados nas avaliações auxiliam o planejamento da gestão e da inovação das ações pedagógicas das UCs? Como o modelo de Universidades Corporativas americanas (Meister, 1999) e o modelo SEC brasileiro (Eboli, 2014) estiveram presentes e como podem ajudar nessas práticas?

Sugere-se aqui uma demanda em base científica singular e inédita, com a ousadia de propor uma tese que possa contribuir com a efetividade das UCs, por meio de uma análise diagnóstica do perfil institucional das Universidades Corporativas sediadas na Região Metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará, com vistas a sua reconceptuação e inovação, no que concerne aos processos internos das UCs no estado do Ceará, originadas nos conceitos e nas práticas adotadas pelas Universidades Corporativas ativas, estabelecendo conexões com a teoria.

Outro ponto relevante é a de apresentar uma tese na perspectiva da metodologia quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), no âmbito das ciências sociais, em que a educação corporativa é abordada de forma estruturada em 04 (quatro) polos distintos, mas que se complementam na busca por organizar melhor o presente estudo, sendo próprio da metodologia organizar os aspectos epistemológicos, teóricos, técnicos e morfológicos, descritos na seção morfológica ou no polo morfológico.

1.4 Problemática e problema da tese

Dentre as muitas indagações que emergiram para a proposição desta pesquisa, destacam-se as seguintes: quais os perfis dos beneficiários das UCs? Quais os critérios estabelecidos para esse novo formato de educação corporativa? Quais modelos refletem a possibilidade de desenvolvimento da educação corporativa envolvendo a Teoria da Complexidade de Morin (2004)?

Com base em pesquisas anteriores, o ponto central da investigação é: qual o perfil das Universidades Corporativas sediadas nos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará para um modelo de avaliação efetivo?

O que é preciso ser repensado junto às organizações a fim de romper situações há séculos criadas no paradoxo da educação transposta à instrução, que ultrapasse o tecnicismo normativo, utilizando os modelos de avaliação galgados no humanismo, consoante o que, epistemologicamente, contextualiza Bachelard (1996)? Pode-se perguntar, ainda, como complemento: quais são os modelos de Universidades Corporativas predominantemente atuantes nos municípios cearenses de Fortaleza e Eusébio?

1.5 Pressupostos da pesquisa

Esta pesquisa tem por característica a abordagem qualitativa, porquanto se faz enriquecedor pensar, com certa clareza, sobre o que se poderá encontrar durante o percurso. Com efeito, arrimadas nos objetivos, pensou-se nas realidades macro e micro, relativamente ao problema sob exame, seus resultados parciais e finais para a consecução desta busca, sendo os pressupostos assim constituídos:

- 1) Inexiste preocupação com a epistemologia da avaliação institucional nos processos de autoavaliações praticados pelas Universidades Corporativas;
- 2) A inexistência de um modelo com critérios que se possa ter um perfil de educação corporativa nas UCs;
- 3) Os modelos de avaliações institucionais necessitam de maior acompanhamento na execução, pois falta comunicação com os programas ou trilhas de aprendizagem;
- 4) Há uma lacuna entre os modelos teóricos e os praticados pelas UCs;
- 5) Os modelos de avaliações praticados refletem os resultados atingidos junto aos beneficiários, de maneira superficial, não havendo um sistema de avaliação com bases tecnológicas para se mensurar os resultados qualitativos.

1.6 Objetivos

A proposta de pesquisa abre um campo de observação para assegurar que todos os recursos e perspectivas teóricas sigam para a direção planejada do início até o ponto de chegada, para que, do caminho a ser tomado, ofereça possibilidade de foco na organização dos dados, gerando informações e conhecimentos na perspectiva de responder ao problema em questão neste estudo.

1.6.1 Objetivo geral

Propor um modelo de avaliação de perfil institucional para universidades corporativas.

1.6.2 Objetivos específicos

Para a consecução dos resultados, visando a atingir o objetivo geral, a caminhada será sob a perspectiva de atingir, de forma pragmática, os seguintes objetivos específicos:

- (1) Implementar no trabalho de tese a estratégia metodológica quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977);
- (2) Identificar organizações cearenses que implantaram o modelo de universidades corporativas, selecionando uma amostra disponível à construção de um modelo de avaliação de perfil institucional;
- (3) Propor um paradigma aplicável à avaliação institucional nas universidades corporativas por meio do mapeamento das estruturas essenciais propostas por Lima (2008) em seu modelo estrutural sistêmico: estratégicas, pedagógicas, gestão de pessoas, sociais, tecnológicas e avaliativas;
- (4) Analisar os modelos quanto às características das universidades corporativas das empresas selecionadas, comparando-as com os modelos teóricos.

1.7 Estratégia metodológica

O referente estudo tem a proposta de construir uma tese de doutoramento, a qual, continuamente, será reelaborada no decurso da atuação da pesquisadora, se verificada a real necessidade de investigar as Universidades Corporativas instaladas na Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, que desenvolvem processos de educação corporativa com foco em resultados dos negócios, porém com visão mais qualitativa, já que existe um paradigma o qual indica que a avaliação se dá somente no âmbito da reação de que tenha gostado ou não, ou seja, trata-se de um nivelamento quanto à satisfação, porém sem realmente constatar se foi efetiva ou não, em outros termos, na avaliação, começa-se do geral para o particular como maneira de propor algo lógico (Gil, 1995).

A partir dessa afirmativa, aventou-se como muito importante construir um quadro sinóptico para dar um direcionamento quanto ao que se almeja neste estudo, para ser mais claro e objetivo, a saber:

Quadro 2 – Quadro sinóptico da tese

| Pressupostos | Objetivos específicos | Ação para ser alcançada | Instrumento |
|---|---|---|---|
| Inexiste preocupação com a epistemologia da avaliação institucional nos processos de auto avaliação praticados pelas Universidades Corporativas; | 1. Implementar no trabalho de tese a estratégia metodológica quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977); | - Construção do Polo Epistemológico da Pesquisa com Edgar Morin e Bachelard. | - Análise documental (realizar pesquisas em base de dados de artigos/dissertações teses). |
| A inexistência de um modelo com critérios que se possa ter um perfil de educação corporativa nas UCs; | 2. Identificar organizações cearenses que implantaram o modelo de universidades corporativas, selecionando uma amostra disponível a construção de um modelo de avaliação perfil institucional; | - Realização do levantamento dos indicadores de avaliação. - Identificação as Universidades Corporativas objeto da pesquisa. | - Aplicação do Formulário Rodada Teste. |
| Os modelos de avaliação institucionais necessitam de maior acompanhamento na execução, pois falta comunicação com os programas ou trilhas de aprendizagem. | 3. Propor um paradigma aplicável à avaliação institucional nas universidades corporativas através do mapeamento das estruturas essenciais proposto por Lima (2008) em seu modelo estrutural sistêmico: estratégicas, pedagógicas, gestão de pessoas, sociais, tecnológicas e avaliativas; | - Elaboração do Polo Teórico e Morfológico. - Definição das Estruturas Essenciais e de segundo nível. | - Formulário aprovado pela banca embasados pelos modelos analisados.. |
| Os modelos de avaliações praticados refletem os resultados atingidos junto aos beneficiários, de maneira superficial, não havendo um sistema de avaliação com bases tecnológicas para se mensurar os resultados qualitativos. | 3. Propor um paradigma aplicável à avaliação institucional nas universidades corporativas através do mapeamento das estruturas essenciais proposto por Lima (2008) em seu modelo estrutural sistêmico: estratégicas, pedagógicas, gestão de pessoas, sociais, tecnológicas e avaliativas; | - Organização dos dados do polo técnico dos formulários aplicados e analisados. | - Aplicação da Pesquisa de Campo com o formulário aprovado. |
| Há uma lacuna entre os modelos teóricos e os praticados pelas UCs; | 4. Analisar os modelos quanto as características das universidades corporativas das empresas selecionadas comparando-as com os modelos teóricos. | - Organização do Polo Técnico com suas análises e considerações finais. | - Análise do perfil das universidades corporativas mapeado. - Propor um modelo de avaliação de perfil institucional para universidades corporativas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Portanto, foi relevante embasar essa proposição quanto aos pressupostos que dão subsídios para a estratégia metodológica adotada, denominada de quadripolar (De Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977), a qual se orienta pela construção de um texto em valorização ao diálogo, alicerçado em quatro seções,

que são denominadas de polos, resultando na proposição da seguinte estrutura: polo epistemológico, o qual versa acerca dos conhecimentos que contam a história e a evolução dos conceitos relevantes para se chegar ao que se tem como teorias embasadas no polo teórico. Constitui-se como a dialética entre a fenomenologia, a lógica hipotético-dedutiva, a quantificação e

exerce uma função de vigilância crítica. Ao longo de toda a pesquisa ele é a garantia da objetivação – isto é, da produção – do conhecimento científico, da explicitação das problemáticas da pesquisa. [...] Decide, em última instância, das regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias. Explicita as regras de transformação do objeto científico, critica seus fundamentos. (De Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977, p. 35).

Na sequência, é abordado, enquanto conceitos, sobre a construção decenal dos modelos das UCs, assemelhando-se aos quadros de referências que se utilizam para fundamentar e correlacionar expressões e constructos teóricos práticos do conhecimento, sendo, para De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 35), como um

guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos. Propõe regras de interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas. É o lugar de elaboração das linguagens científicas, determina o movimento da conceitualização.

Já para o campo da compreensão do polo morfológico, são descritos os modelos e como eles foram concebidos e estão em curso quanto às tipologias, modelos ideais, modelos conceituais ou práticos ou de um sistema. Esse é o momento de possibilidade de parametrização e da observância de forma particularizada em cada quadro de análise, o que é discorrido por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) como o polo que

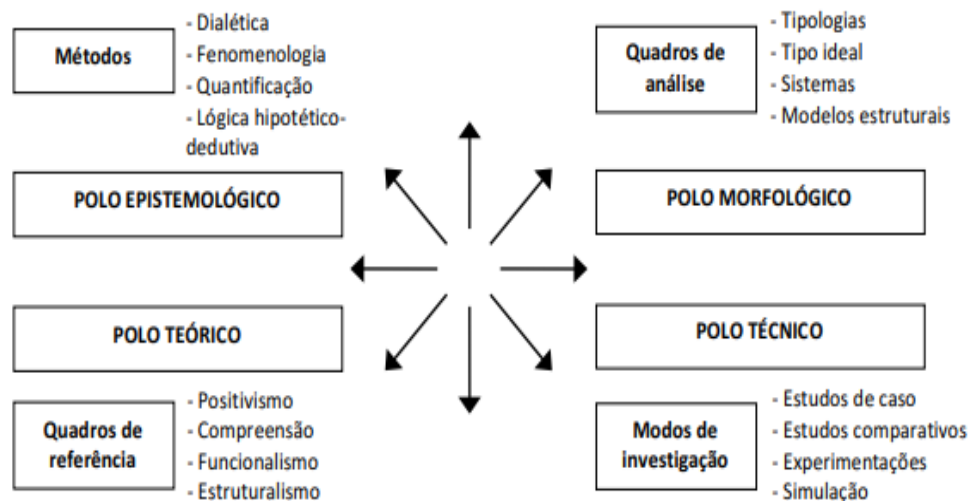
enuncia as regras de estruturação, de formação do objeto científico, impõe-lhe uma certa figura, uma certa ordem entre seus elementos. Permite colocar um espaço de causação em rede onde se constroem os objetos científicos, seja como modelos/cópias, seja como simulacros de problemáticas reais. (p. 35-36).

E, por fim, o polo técnico, no qual se discorre sobre todo o arcabouço utilizado desde as construções dos demais polos, e, ainda, os procedimentos metodológicos da pesquisa, desde a coleta de dados e sua compilação e análises.

Controla a coleta dos dados, esforça-se por constató-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou. Exige precisão na constatação mas, sozinho, não garante a sua exatidão. [...] tem em sua vizinhança modos de investigação particulares: estudos de caso, estudos comparativos, experimentações, simulação. Esses modos de investigação indicam escolhas práticas pelas quais os pesquisadores optam por um tipo particular de encontro com os fatos empíricos. (De Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977, p. 36).

Logo, ao se propor essa metodologia de pesquisas sociais, é relevante esclarecer que a metodologia quadripolar se pauta numa ordem topológica e não cronológica, ou seja, vai mais além do que a simples explicação do fenômeno, ela projeta o percurso desde a origem do que se utiliza na prática em detrimento das teorias e modelos estudados, como se pode confirmar na figura 2 a seguir:

Figura 2 – Apresentação dos polos metodológicos da prática científica



Fonte: De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 36).

Na necessidade do que se quer investigar ou realizar, deve-se ter em curso a premissa da aplicabilidade e/ou avaliação quanto ao acompanhamento do modelo ora implantado, sendo imprescindível a correlação das informações coletadas para se estabelecer um diálogo andragógico dos conhecimentos científicos elaborados (Knowles, 2011).

Entre as perspectivas de avaliação que priorizam os modelos mais avançados no âmbito da avaliação educacional estão as emancipatórias, as iluminativas, as responsivas, as dialogadas, enfim, as avaliações que quebram os modelos dos que replicam os desenhos mais tradicionais que entendem a avaliação

como controle, e não sendo feita como transição para outros enfoques avaliativos (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

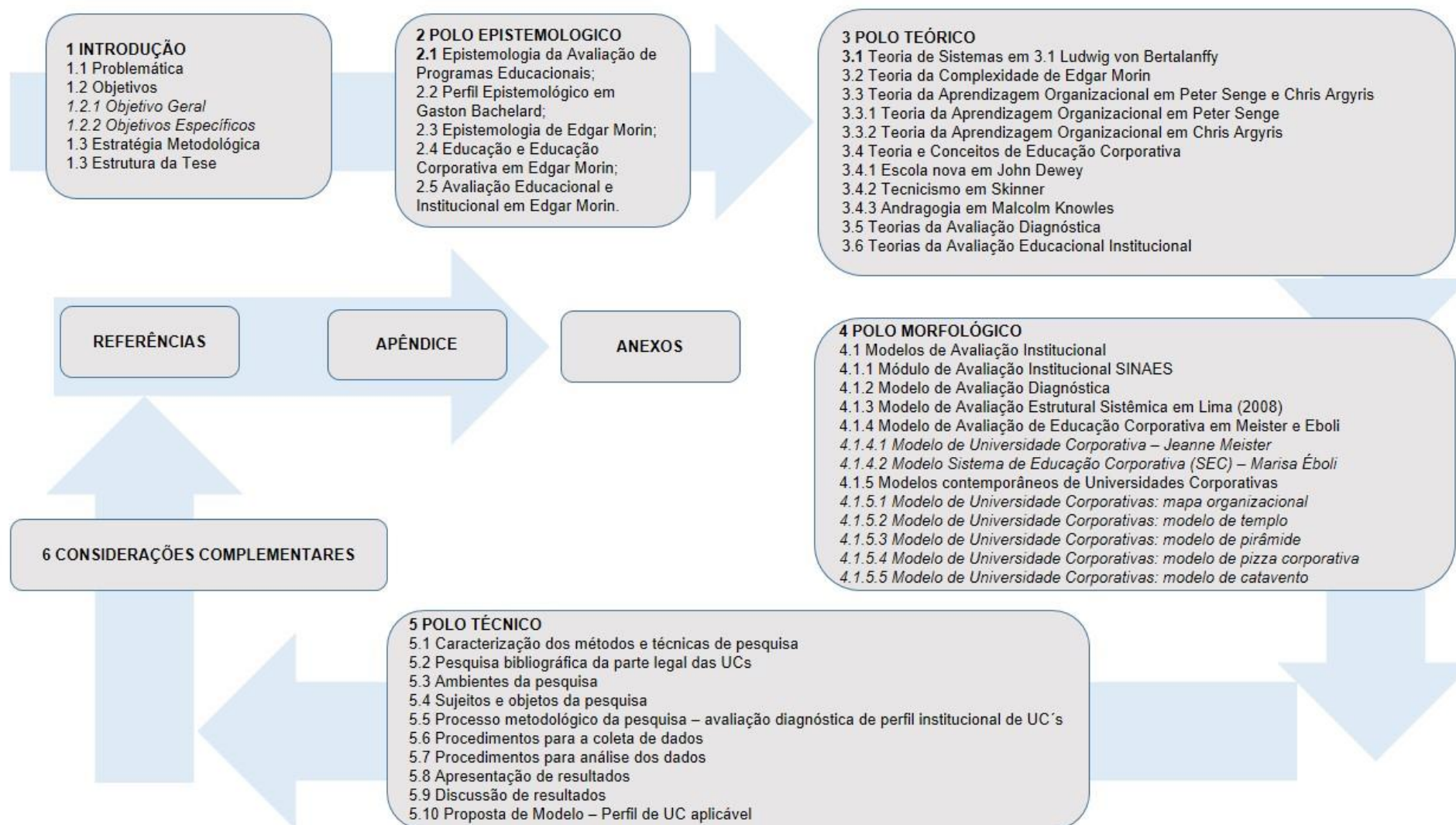
Por fim, ressalta-se a relevância da pesquisa exploratória como possibilidade de estabelecer as relações entre a realidade prática e as teorias, focando nos resultados.

1.8 Estrutura da tese

A proposta da tese aqui descrita busca, de forma interdisciplinar, apresentar um estudo inovador das categorias conceituais: avaliação diagnóstica, avaliação institucional, universidades corporativas, perfil institucional, educação corporativa, T&D e andragogia no que se refere às propostas pedagógicas das UCs por meio das seções elaboradas sob a base teórica da metodologia quadripolar recheada com outras formas de pesquisa no âmbito da pesquisa social.

A tese de doutoramento apresenta a estrutura básica como ilustrada na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Estrutura da tese



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

2 POLO EPISTEMOLÓGICO

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida.
(Edgar Morin, 2015)

Quando se reporta à avaliação, é perceptível o quão importante é acompanhar os processos em execução, se perpassa o planejado, se se desvirtua do propósito inicial ou, até mesmo, se supera o que foi pensado ao elaborar um planejamento, sendo uma fase em que há necessidade de instrumentos para se chegar a resultados os quais se pretendeu observar.

Epistemologicamente, avaliar é julgar, valorar ou – até mesmo – mensurar. Para Lima (2005, p. 59), a palavra é “provinda da composição ‘a-valere’ que quer dizer ‘dar valor a ...’” e ainda oriunda do latim “*valore*”, literalmente, em seu sentido original, ou seja, valor, significando coragem, bravura, o caráter do homem. Daí, por extensão, significa “aquilo que dá a algo um caráter positivo” (Lima, 2005, p. 59). Nessa esteira, é imprescindível relacionar alguns autores que compartilham desse conceito e questionam a visão tradicional, não como uma negação, mas como um meio a mais de realizar a coleta de informações por via de processos e instrumentos mediadores do que se quer observar, o que fazer com os resultados para o desenvolvimento do que ou quem se quer avaliar (Luckesi, 1995).

Este estudo se assenta na realidade cearense e nacional, pois intenta verificar as práticas das Universidades Corporativas, quanto às propostas de avaliação institucional com o campo da teoria, visto que os estudos, sobre essa temática, são exíguos, com foco na contextualização conceitual, por autores como Vianna (1990); Dias Sobrinho (2003); Lima (2005); Luckesi (1995); Perrenoud (1999); Kirkpatrick (2005; 2006), dentre outros, consoante é explicitado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Quadro comparativo dos conceitos de avaliação

| Autor | Evolução do Conceito de Avaliação |
|-----------------------------|---|
| KIRKPATRICK (2005; 2006) | A avaliação acontece de forma relevante em quatro níveis: reação ou o que se está aprendendo, aprendizagem ou compreensão do que se está conhecendo para uma mudança de atitude, comportamento um dos níveis mais difíceis, pois observa se realmente o aluno está colocando em prática, e os resultados efetivos nas organizações (efetividade). |

Continua.

Quadro 3 – Quadro comparativo dos conceitos de avaliação (Conclusão)

| Autor | Evolução do Conceito de Avaliação |
|----------------------|--|
| BOMFIN (2004) | Na visão tradicional, é uma estratégia para certificar a exatidão da reprodução do conteúdo que foi comunicado. |
| BOMFIN (2004) | A avaliação está diretamente ligada com os objetivos específicos do passo a passo ou com o objetivo geral. Desde o pré-teste à avaliação final, todo o processo estará vinculado ao objetivo. |
| DIAS SOBRINHO (2003) | A avaliação é de natureza complexa, há uma dialética nas suas ações com a ocorrência de importantes contradições, o que torna a avaliação um fenômeno social cheio de conflitos e carregado de peso político, pois para ele a avaliação necessita responder a pelo menos duas questões: o que queremos da avaliação? O controle ou a emancipação? |
| LUCKESI (1995) | A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhoria. Avaliação como ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios. |
| LUCKESI (1995) | A avaliação terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação [...] não serve em nada para a transformação; contudo é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. |
| LIBÂNEO (1994) | A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. |
| LIMA (2008) | Ato de avaliar praticado por um “sujeito avaliador” em relação a um “objeto a ser avaliado” ou “avaliante”, buscando-se melhor conhecê-lo para aperfeiçoá-lo ou transformá-lo em um novo “objeto a ser avaliado” transformando também o “sujeito avaliador” em novo “sujeito avaliador”, sem abstrair, desta relação, o contexto que envolve sujeito e objeto. |
| MAGER (1984) | Os testes ou exames constituem os marcos ao longo da estrada do saber e devem informar tanto professores como alunos se foram bem-sucedidos na realização dos objetivos dos cursos. |
| MIZUKAMI (1986) | A autoavaliação, onde o aluno é diretamente responsável por este processo, assegurando, através dos pontos de controle, se os objetivos que pretende alcançar estão sendo atingidos. O resultado do processo de autoavaliação é que o aluno assume total responsabilidade pela aprendizagem autoiniciada. |
| PERRENOUD (1999) | A avaliação deve ser formativa, mas ela se choca com a avaliação instalada, com a avaliação tradicional, às vezes chamada de normativa. Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar aos pais e à administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerirem um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador. |
| VIANNA (2000) | Constitui, porém, uma das múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisar as suas causas, determinar prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada da tomada de decisões que considere as causas dos fenômenos analisados criticamente. |

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Por isso, o ato avaliativo deve considerar o processo formativo como um todo, porque a avaliação é um ato de julgar ou mensurar os resultados de certa ação educativa, segundo autores que enfocam a avaliação no mundo das organizações modernas, como descrito no Quadro 3 há pouco reproduzido.

No campo epistemológico, é relevante, neste estudo, que se observe o quanto as universidades corporativas necessitam de um olhar investigativo e que as partes sejam um todo, tudo é conexo, o que permitiu estudar a Teoria da Complexidade de Morin (1996).

2.1 Epistemologia da avaliação de programas educacionais

Esses conceitos e padrões acerca da avaliação foram construídos mediante a evolução da avaliação no mundo. De forma didática, os teóricos que atuam nessa área organizaram as pesquisas sobre a origem da avaliação educacional em períodos nos quais é possível incluir as 4 gerações, as quais são expostas de forma sucinta, como: mediação, descritiva, julgamento e construtivista (Guba; Lincoln, 1989), e mais recentemente há a 5ª geração da avaliação educacional, a qual envolve a avaliação sobre os aspectos sociais na busca de resposta ao olhar da dinamicidade da sociedade do séc. XXI, observando as relações a partir das “ações individuais e coletivas dos agentes sociais. [...] Baseada em uma nova realidade vigente que congrega na economia mais do que um setor público e um setor privado, uma esfera social” (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012, p. 16).

A primeira geração é a da medição ou Período pré-Tyleriano, a mais antiga, tendo como relevância, no final do século passado, nos Estados Unidos, o fato de ser marcada como o início do movimento para o credenciamento de instituições e programas de ensino e, nos primeiros anos deste século, o surgimento de testes padronizados, como instrumentos de medição e avaliação (Guba; Lincoln, 1982; 1989).

Já o segundo período foi denominado como o da geração descritiva, proposto em meados de 1930, após a Segunda Guerra Mundial, sendo marcado por uma visão renovada do currículo que valorizava a seleção e a análise de conteúdos na perspectiva de garantir a estratégia de avaliação com o modelo Tyleriano, focado no planejamento curricular e na avaliação quanto à métrica de que se pudesse atingir os objetivos. Na sequência, emerge a terceira geração com a profissionalização da avaliação com aperfeiçoamento dos testes. O período de realismo foi marcado na década de 1950, nos EUA, incluindo a coleta e a formalização de currículos que podiam auxiliar no desenvolvimento de outros

currículos, enriquecendo os julgamentos, assim, o avaliador assumia o papel de juiz sem perder de vista o papel técnico.

Como continuidade ainda nesse século, há a quarta e quinta gerações, destacando-se a quarta geração como o período de profissionalismo que tem sua marca de 1970 até os dias atuais, sendo elencado como período de profissionalismo com perspectiva de avaliação para controle. Assim, o período de autoavaliação evoluiu ao longo das últimas décadas e preconizou a proliferação de instituições de ensino superior na América Latina, haja vista a necessidade de competir para qualidade acadêmica, valorizando o desenvolvimento cognitivo e pessoal no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, emergiu a importância da gestão da carreira profissional e a importância do controle da qualidade da educação, sendo denominada como a quarta geração – construtivista. Com essa geração, as reformas curriculares, valores formativos e uma avaliação voltada para a importância da aprendizagem foram a tônica, mas sob fortes críticas dos métodos utilizados para avaliações de programas de avaliação dos governos, como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outros.

Em paralelo à quarta, emerge a quinta geração, marcada pela observância dos aspectos sociais, pautando-se pela origem e evolução da economia social por quase 150 (cento e cinquenta) anos de existência, defendendo a evolução da humanidade em transformação para a importância da participação do ser humano na vida em sociedade, podendo ser uma organização associativa, cooperativa ou de gestão participativa, por meio da qual se defende a total substituição da ação do Estado sobre as pessoas ou o prolongamento da implementação de suas ações, a fim de garantir essa participação.

Segundo Lima Filho e Trompieri Filho (2012, p.16),

No presente a luta da economia social se segmenta em duas frentes. A primeira é defensiva e busca apenas produzir bens e serviços para satisfazer as necessidades dos grupos sociais pobres ou marginalizados. A segunda é ofensiva e procura a proposição de um modelo alternativo para com o apoio do Estado, substituir diretrizes exclusivamente mercadológicas.

Ainda para Lima Filho e Trompieri Filho (2012), ao emergir a quinta geração da avaliação educacional, constituída como a avaliação social, como

consequência das inúmeras mudanças da sociedade, a dinamicidade do mercado e o avanço tecnológico, numa velocidade alinhada à inteligência artificial no universo digital, acabaram gerando um ambiente socioemocional mais frágil e não linear.

A avaliação aqui apresentada e compreendida a partir de 2000, contextualmente por Lima Filho e Trompieri Filho (2012, p. 19), amplia o olhar da quinta geração da avaliação, conforme Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Cinco gerações da avaliação educacional

| GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | | CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO | PRÁTICA EDUCATIVA |
|-----------------------------------|------------|--|---|
| 1ª Geração | Mensuração | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mensuração do desempenho; ✓ Geração da medida; ✓ Papel técnico do avaliador; ✓ Aplicação de instrumentos de medida; Ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; ➤ Classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ➤ Ênfase na memorização; Educador detentor e transmissor do conhecimento; ➤ Destaque para a mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento |
| 2ª Geração | Descrição | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrição detalhada sobre os objetos alcançados em relação aos planejados; ✓ Surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ➤ Objetiva melhoria do currículo escolar; ➤ Ênfase no resultado (produto). |
| 3ª Geração | Julgamento | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Julgamento de valor como elemento essencial; ✓ Negação da completa geração anterior; ✓ Ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliador passa a ter papel de juiz; ➤ Reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; Destaque na tomada de decisão visando a melhoria do desempenho escolar. |
| 4ª Geração | Negociação | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo coletivo é a essência da negociação; ✓ Negociação entre avaliadores e avaliados; ✓ Ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; ➤ Critérios de correção são pactuados coletivamente; ➤ Co-participação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; ➤ Busca o melhoramento da aprendizagem; ➤ Avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista. |

Continua.

Quadro 4 – Cinco gerações da avaliação educacional (*Conclusão*)

| GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | | CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO | PRÁTICA EDUCATIVA |
|-----------------------------------|------------------|---|---|
| 5ª Geração | Avaliação Social | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação como um processo estratégico; ✓ Avaliação participativa; ✓ Avaliação como atividade política; ✓ O interesse coletivo como interesse geral. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação crítica da realidade; ➤ Gerenciador do contexto social; ➤ Conteúdo multidisciplinar; ➤ Avaliação heterogênea e única; ➤ Informação relevante, múltipla, ágil para cada momento de aprender. |

Fonte: Lima Filho e Trompieri Filho (2012, p.19)

Portanto, a quinta geração da avaliação educacional

permite o deslocamento da centralidade da medida, ou a racionalidade da observação, baseado no desejo de compreender, no sentido weberiano a composição do quadro social, econômico e político para a intervenção adequada. Esse movimento é feito com base em uma desconstrução da centralidade das modalidades tradicionais. (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012, p.18)

Para compor este estudo, ressalta-se, ainda, que, após o relato acerca das gerações na evolução da Avaliação Educacional, os modelos também foram construídos e estão pautados por autores como Stufflebeam e Shinkfield (1995), os quais são aqui contextualizados porque, a partir dessas discussões, tiveram seu apogeu no âmbito nacional e internacional atrelado às reformas educacionais. Ademais, o número de estudos aumentou bastante, permitindo que a avaliação participativa e baseada em competências fosse percebida como estratégia para mudança.

Após leitura e acesso ao conhecimento relevante para a epistemologia da avaliação educacional, exposto no Quadro 4, deste constructo, é importante registrar que a dinamicidade da sociedade permite que os conteúdos sejam atualizados. Neste caso, ressalta-se que a avaliação faz parte dos processos que as pessoas buscam valorar, como já percebido anteriormente, assim como os conceitos que vão

incorporando, paulatinamente, novos elementos ou até mesmo redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e prática da avaliação da aprendizagem na procura do aperfeiçoamento da própria avaliativa e suas finalidades educacionais. As características específicas de cada geração estão vinculadas a momentos sociais, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos que fazem parte de um processo dinâmico e em constante transformação, compondo elementos fundamentais da própria natureza da avaliação educacional. (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012, p. 20)

Segundo Mora Vargas (2004, p. 09), “para Stufflebeam e Shinkfield (1995), a avaliação tem por objetivo julgar ou aperfeiçoar o valor ou mérito dos objetos, [...] agrupa-os em diferentes categorias: pseudo-avaliação, quase-avaliação, avaliação verdadeira e avaliação holística”. O que, neste instante, faz-se interessante relacionar como: a pseudoavaliação ou avaliações de orientação política, com dois tipos: Investigações Secretas, a partir da qual a intenção é a obtenção das informações para manter poder, influência e dinheiro; e os estudos baseados nas relações públicas, com o intuito de promover o envolvido de forma positiva, impactando a sua imagem.

Outra categoria é a quase-avaliação que foca em validar questões ao invés de valorar, e não dominar por concentração de poder. A ideia é dar condições para a validação de questões em estudos, como testes de programas, sistema de informações, estudos baseados em objetivos e estudos baseados em experimentação. Os dois últimos tipos se destacam como: estudos baseados em metas estabelecidas pelas pessoas, partes interessadas ou pelo grupo de participantes do processo, tendo como foco determinar se os objetivos foram alcançados; e estudos baseados em experimentação. O modelo foi classificado em dois tipos de quase-avaliação, uma vez que inclui metodologias que permitem “o julgamento de valores” (Stufflebeam; Shinkfield, 1995, p. 71 *apud* Vargas, 2004, p. 10).

Assim, qual o objetivo da verdadeira avaliação? Segundo Mora Vargas (2004, p. 11), “*la evaluación verdadera cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto*”, ou seja, a verdadeira avaliação tem como objetivo julgar ou melhorar o valor ou mérito de um objeto.

Existem vários tipos que são aqui listados, como os estudos para tomada de decisão. A mais, as avaliações contínua e sistemática devem ser pensadas para planejar e executar os serviços que satisfaçam o cliente, pois deve ser realizada para subsidiar os gestores ou pesquisadores, mas se deve ter cautela para não haver distorções dos dados.

Então, ainda para a verdadeira avaliação, os estudos com foco no cliente se concentram principalmente em ajudar aqueles que realizam um serviço diário o qual visa a avaliar e a aperfeiçoar suas contribuições. No entanto, as críticas são as de que pode perder credibilidade, como afirmam Stufflebeam e Shinkfield (1995, p. 74): “ausência de credibilidade externa e possibilidade de ser manipulado por

determinados elementos / instituições que, de fato, exercem um grande controle sobre a avaliação”.

Segundo Mora Vargas (2004, p. 12), é relevante citar os autores que contribuíram para a construção dos métodos:

Los métodos más usados son el estudio de casos, informes contrapuestos y la evaluación respondente. El pionero en este tipo de estudios es Stake (1967); con la propuesta de evaluación respondente, el autor presenta una alternativa frente a diferentes métodos evaluativos, tales como: el modelo pre-test y post-test (evaluación preordenada), el modelo acreditativo (autoestudio y visita de expertos), la investigación aplicada al modelo didáctico (Cronbach), la evaluación orientada hacia el consumidor (Scriven), la evaluación orientada hacia la decisión (Stufflebeam), la metaevaluación (Scriven), la evaluación sin metas (Scriven) y la evaluación contrapuesta (Owens y Wolf).

Portanto, como forma de enriquecer a tese, verificou-se a relevância de agregar ao texto o Quadro 5 – Quadro Síntese das Cinco Gerações acerca das cinco gerações de Lima Filho e Trompieri Filho (2012, p.18), a saber:

Quadro 5 – Quadro síntese das cinco gerações

| Gerações | Objetivo | Papel do Avaliador | Papel do Avaliado |
|-----------------------------------|--|---|--|
| 1ª - Geração da Medida | Medir; Desenvolvimento das técnicas psicométricas/testes, aplicação do método científico. | Técnico que mede a eficácia dos resultados a partir dos testes. | É medido e controlado |
| 2ª - Geração da Descrição | Descrever, incluindo medir; Emergência da avaliação de programas centrados em objetivos de aprendizagem (Tyler, 1930). | Especialista que se limita a descrever os objetivos de aprendizagem. | Elemento instrumental do processo |
| 3ª - Geração do Julgamento | Julgar o mérito ou valor, incluindo medida e descrição; Desenvolvimento de novos currículos e modelos de avaliação após crise Sputnik (1957). | Juiz, que acumula as funções anteriores, e, que determina as decisões a tomar. | Ator passivo e objeto das tomadas de decisão. |
| 4ª - Geração da Negociação | Chegar a discursos consensuais; Influência do paradigma construtivista. | Orquestrador de uma negociação; Intérprete e agente de mudança. | Agente ativo e participativo, colaborando e negociando. |
| 5ª - Geração Social | Desenvolver a avaliação como instrumental examinador das relações causais entre ação e reação do contexto social. | Selecionador prévio de metas e planejamento de atividades. Papel formativo que parte de uma abordagem prospectiva e de auxílio na tomada de decisão. | Agente ativo e participativo, analisando, avaliando e criticando. |

Fonte: Lima Filho e Trompieri Filho (2012, p. 20).

Todos os métodos têm em comum a busca incessante pela informação, por avaliar programas e processos nos diversos setores da sociedade: educação, gestão, meio ambiente e outros, além de inúmeros programas que precisam ser geridos com seriedade na perspectiva quantitativa e qualitativa que será a tônica dos polos morfológico e técnico, os quais contarão com os modelos de avaliações elencados para a averiguação desta tese junto ao que esta se propõe, ou seja, a investigação e o perfilamento das Universidades Corporativas instaladas na Região Metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará.

É importante destacar qual o objetivo da avaliação responsiva, que é fornecer um serviço voltado para pessoas específicas, como um grupo que é eleito por critérios para participar do processo avaliativo e construir o valor observado, como já foi presenciado pela pesquisadora nos programas de educação profissional, quando fazia parte das atribuições do cargo de gerente acompanhar a avaliação de todos os gestores de uma cooperativa destaque no Ceará.

As avaliações também perpassam as categorias que são os estudos políticos. Eles servem para identificar e avaliar os méritos de várias políticas que competem em uma sociedade ou segmento social e dão ampla visibilidade com relatórios dos indicadores auferidos, não sendo esse o foco desta pesquisa.

Na oportunidade, é interessante citar o modelo de contraposição que reforça a importância de uma avaliação baseada em testes psicológicos para fornecer decisões, o qual destaca que, nos aspectos jurídicos, esses testes servem para avaliar e/ou julgar os procedimentos de oposição nos casos em análise. Dentre os principais usos do modelo de contraposição estão os seguintes: a) Explorar os valores de um currículo novo ou existente; b) selecionar novos livros didáticos; c) estimar a congruência entre uma inovação educacional e o sistema existente; d) revelar as interpretações feitas por diferentes representantes sobre eles; e) informar o procedimento de avaliação, principalmente às autoridades educacionais e às pessoas envolvidas, como professores, alunos e responsáveis pela administração; f) resolver disputas sobre contratos de trabalho; e g) tomar decisões para implementar estratégias de melhoria (Stufflebeam; Shinkfield, 1995).

Na sequência, os estudos com base no consumidor têm como objetivo avaliar a perspectiva de observação do atingimento dos valores relativos aos bens e serviços para ajudar os clientes a optarem por quais devem adquirir.

Os métodos incluem listas de verificação, avaliação de necessidades, avaliação de objetivos, planejamento experimental e quase-experimental, análise do *modus operandi* e da análise de custos, buscando o mais em conta, sua principal desvantagem e o que pode se tornar independente de quem o pratica. Cumpre destacar que o modelo centrado nos consumidores foi aplicado no contexto da educação por Scriven (1967) na perspectiva de julgar sempre o valor.

Dentre os métodos abordados no artigo, ressalta-se o método holístico de avaliação, citado por Mora Vargas (2004), o qual traz propostas consideradas como avaliações verdadeiras, apesar de reconhecer a falta de credibilidade externa. Os modelos concebidos, em seus princípios teóricos, emergem como processos de avaliação do estado total do objeto de estudo. São citados os mais relevantes, contestando ainda sobre o modelo tyleriano, considerando-o inadequado, porque avaliava o término das ações e porque visava ao fato de os objetivos terem sido atingidos ou não, classificando como tarde demais, devendo ocorrer antes para a possibilidade de correção de rumos.

Na sequência, o modelo de Avaliação do contexto aborda a importância do estado global do objeto a ser avaliado quanto às metas, prioridades e problemas, e se elas foram realmente alcançadas, o que se alinha à avaliação de entrada, a qual ajuda a julgar programas e processos na busca de fazer as mudanças necessárias, ajuda a identificar e a avaliar os métodos aplicáveis, inclusive os já em execução, bem como os métodos que podem ser selecionados para sua aplicação ou continuação. É válido destacar que a metodologia utilizada requer uma revisão do estado de prática no que diz respeito à satisfação dos clientes.

Já a avaliação do processo consiste em verificar a implementação permanente de um plano ou projeto, acompanhar o desenvolvimento da execução e modificar a sequência em que se avaliam os resultados e o responsável pelo processo, torna-se o eixo central da avaliação, dividindo as tarefas com os demais envolvidos, usando ferramentas e metodologias que os ajudem a chegar aos resultados.

Para a avaliação de produtos, o objetivo é avaliar, interpretar e julgar as realizações ou satisfações das necessidades do programa, quanto aos efeitos desejáveis e indesejáveis, com normas previamente escolhidas, lançando mão de técnicas, como: audições e entrevistas em grupo, para gerar hipóteses sobre os resultados e as investigações clínicas.

Outra forma é a avaliação iluminativa, no olhar de Mora Vargas (2004), contextualizando sua origem desde 1972. Na ocasião, um grupo de 14 (quatorze) pessoas se reuniu em uma conferência sobre práticas avaliativas para buscar alternativas ao modelo de Tyler. Entre os mais proeminentes, destacam-se Robert Starke dos Estados Unidos; David Hamilton, Marcolm Parlett e Barry MacDonald para a Grã-Bretanha. A crítica ao modelo baseado em metas de Tyler é que ele valoriza sem explicar. Portanto, a conferência recomendou um repensar total da lógica e das técnicas de programas avaliativos existentes que levaram ao desenvolvimento da avaliação iluminativa.

Para os autores, os métodos avaliativos convencionais seguiram as tradições experimental ou psicométrica, cujo escopo é limitado e inadequado para tratar as questões complexas enfrentadas pela pessoa responsável no processo de avaliação.

Segundo Mora Vargas (2004), o modelo denominado de avaliação iluminativa é proposto por Parlett e Hamilton (1977). Nele, a descrição e a interpretação são o objetivo principal, ao invés da avaliação e da previsão. Levanta-se e esclarece-se uma série de questões, as quais ajudarão as partes interessadas a identificar os aspectos e os procedimentos do programa, permitindo alcançar os resultados desejados. Esses autores consideram que a nova proposta avaliativa requer não apenas a mudança de metodologias, mas também de novos pressupostos e conceitos para compreendê-la a partir de dois aspectos: o sistema de ensino e o ambiente de aprendizagem.

Já na avaliação construtivista, nenhum modelo de avaliação é encontrado de forma sistematizada, como os mencionados na avaliação iluminativa, porém o construtivismo, como tendência avaliativa, disparou nos últimos anos, especialmente na avaliação de programas sociais e educacionais, ao contrário do que se percebeu na avaliação iluminativa. Na construtivista, o observador é ativo e participa do processo; e, na anterior, ou seja, na iluminativa, também, mas existem os métodos e ela se neutraliza acerca destes.

A avaliação baseada em competências, segundo Mora Vargas (2004), foca no contexto organizacional e é observada quanto à competitividade, produtividade, qualidade de processos; além disso, os produtos são os desafios da mudança que marcaram o crescimento econômico e produtivo. O foco está na

medição das capacidades, como habilidades inovadoras e habilidades que permitem ao profissional enfrentar os desafios impostos pela nova realidade.

Nesse tipo de avaliação, as competências compreendem uma associação entre conhecimentos, habilidades e atitudes na perspectiva da atuação de profissionais em um determinado cargo ou função, além disso, é possível avaliar, tomando-se como base a necessidade da organização que o indivíduo deve entregar, em comparação ao nível em que ele está na perspectiva organizacional. Para isso, existem várias formas de avaliar, métodos e ferramentas para se efetuar um diagnóstico e propor o desenvolvimento.

De acordo com Mora Vargas (2004), os três tipos de competências a seguir foram organizados a partir da reflexão teórica com base nos estudos de: Mertens (1996; 1998), Bogoya (2000), Jiménez (2000), Corpi (2001) e Morales (2001), e as competências foram classificadas como: profissionais, ocupacionais específicas e de formação humana, alinhadas ao fazer quanto às habilidades profissionais genéricas.

Corroborando Mora Vargas (2004), durante as sucessivas descobertas, no campo da avaliação por competências, foi identificada uma das melhores apresentações (conceitual e estrategicamente) de avaliação definida por Perrenoud (1999), que mostra a interdependência de oito polos das práticas de avaliação, num complexo, ou seja, envolvendo as relações entre famílias e a escola para contornar o octógono no sentido dos ponteiros do relógio, conforme a Figura 4 constante no polo teórico mais adiante, o que se assemelha aos diversos segmentos envolvidos para que se paute quais os beneficiários, propostas pedagógica, avaliativas etc... a fim de se constituir uma Universidade Corporativa.

Portanto, essas informações sobre avaliação educacional marcam uma evolução histórica e conceitual da avaliação educacional ao longo dos últimos 70 anos. Os modelos construídos para atender aos diversos segmentos da sociedade e suas adaptações para a educação estabelecem reflexões entre vantagens e desvantagens de cada modelo, bem como suas concepções e adequações ao longo do incentivo à pesquisa científica pautada em produzir conhecimentos necessários na busca de processos mais eficientes e da obtenção de resultados o mais próximo do ideal, para se traçarem políticas públicas, desenharem programas e projetos que transformem realmente as pessoas, para que estas transformem a humanidade.

2.2 Perfil epistemológico em Gaston Bachelard

Falar de epistemologia já é um grande desafio, e, na perspectiva de Gaston Bachelard, é ainda maior. O exposto neste estudo não tem por finalidade apresentar uma epistemologia certa ou mais adequada ao processo de construção do conhecimento, porém ajudará na compreensão sob a égide de um espírito científico em transformação no mundo contemporâneo, a epistemologia e não *episteme*, uma epistemologia com um viés científico e disciplinar, ou melhor, que possa dar ou não respostas, que não seja a representação ou justificativa de esgotamento de um assunto, mas que possa contemplar uma ciência interdisciplinar e metodológica.

Então, a partir da contextualização da evolução da avaliação, optou-se por discorrer sobre as ideias da epistemologia de Bachelard (1996), ao se observar o quanto o novo espírito científico representa um pensamento como um programa de experiências a serem realizadas, estando unido à própria experiência. Isso se dá criando seus objetos para pensá-los, um pensamento criador, dinâmico, que trabalha a retificação e a diversificação, liberando-se da unidade, da certeza e da imobilidade; pensa no antigo em função do novo, em uma ruptura com a ininterrupção, que envolve as noções como o movimento do pensamento (Bachelard, 1996).

Assim como já estudado na dissertação de mestrado da autora quanto ao pensamento de Gaston Bachelard, o estudioso nasceu em 27 de junho de 1884, na França campesina, e morreu em 16 de outubro de 1962, em Paris, cosmopolita e industrializada, sendo reconhecido após anos de trajetória, como filósofo e ensaísta, mas sua performance foi marcada pela simplicidade de nascer em Bar-sur-Aube no seio de uma modesta família. Foi engenheiro de tipografia, professor de Física e Química em Bar-sur-Aube. Tornou-se filósofo em 1920; doutor em Filosofia em 1927, com a tese o *Ensaio sobre o conhecimento aproximado e estudo sobre a evolução de um problema da Física*, tornando-se reconhecido pelo meio acadêmico e, posteriormente, premiado.

Bachelard (1884-1962) foi responsável pelas obras: *O novo espírito científico* (1934), *A formação do espírito científico* (1938), *Psicanálise do fogo* (1938), *A água e os sonhos* (1942), *O ar e os sonhos* (1943), *A terra e os devaneios da vontade* (1948), *O materialismo racional* (1953), *A poética do espaço* (1957) e *A*

poética dos devaneios (1960), dentre outras, sendo considerado como cientista e poeta.

Neste tópico, estudar e relatar sobre o perfil epistemológico de Bachelard (1884-1962) é falar de ruptura epistemológica, a partir de uma linha histórica que faz ciência em um momento de certezas positivistas e racionais comtianas e que evolui para um saber científico contemporâneo pautado na formação do novo espírito científico, no ato de fazer ciência evolutiva, pautada na dinamicidade dos contextos, métodos e metodologias. Assim, ao se observar o sujeito, os resultados da intervenção nos mostram que o destino do pensamento científico abstrato não deve se confundir como sinônimo de má consciência científica, de acordo com o que se percebe com as inferências no contexto habitual, mas sim tornar evidente que a abstração desobstrui o “espírito, que ela o torna mais leve e mais dinâmico (Bachelard, 1996, p. 8).

Entretanto, para obter uma clareza provisória, se fôssemos forçados a rotular de modo grosseiro as diferentes etapas históricas do pensamento científico, seríamos levados a distinguir três grandes períodos: O primeiro período, que representa o estado pré-científico, compreenderia tanto a Antigüidade clássica quanto os séculos de renascimento e de novas buscas, como os séculos XVI, XVII e até XVIII. O segundo período, que representa o estado científico, em preparação no fim do século XVIII, se estenderia por todo o século XIX e início do século XX. Em terceiro lugar, consideraríamos o ano de 1905 como o início da era do novo espírito científico, momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixados para sempre. A partir dessa data, a razão multiplica suas objeções, dissocia e religa as noções fundamentais, propõe as abstrações mais audaciosas.

Para Bachelard (1996 *apud* Maciel, 2009), o processo metodológico não é cartesiano, sim relativo, de sorte que o resultado pode ser alterado mediante a caminhada, as variáveis que vão surgindo na formação do saber de ciência, mediante a importância do saber consolidando o espírito científico, em que a informação científica, a qual decorre da complexidade dos fatos, pode ocasionar erros. Isso faz o processo ainda mais rico em conhecimento, pois a ciência tem a oportunidade de traduzi-lo, mesmo que suceda o desequilíbrio diante dos fatos; no entanto, deve ser encarado como a possibilidade de recriar ou reinventar um conceito ou tese até então incontestáveis. Talvez isso seja um dos pontos de maior aderência da Teoria da Complexidade de Morin e o novo espírito científico de Bachelard.

O que acontece na

realidade, não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, nem substância simples; a substância é uma textura de atributos. Não há idéias simples, porque uma idéia simples, como bem viu Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências. A aplicação é complicação. As idéias simples são hipóteses de trabalho, que deverão ser revisadas para receber seu justo papel epistemológico. (Bachelard, 1968, p. 130).

Pode-se remeter a origem da "epistemologia" a Platão, ao tratar o conhecimento como "crença verdadeira e justificada". Por sua vez, para Bachelard (1971), a Epistemologia ou Teoria do Conhecimento é a crítica, estudo ou tratado do conhecimento da ciência, ou ainda, o estudo filosófico da origem, natureza e limites do conhecimento.

Além disso, pode-se conceber como

[...] o espírito científico é essencialmente uma rectificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga o seu passado histórico condenando-o. [...] A própria essência da reflexão é compreender que não se tinha compreendido. Os pensamentos não-baconianos, não euclidianos, não-cartesianos estão compendiados nestas dialécticas históricas apresentadas pela rectificação de um erro, pela extensão de um sistema, pelo complemento de um pensamento. (Bachelard, 1971, p. 125).

Logo, a elaboração do pensamento científico é um desafio na perspectiva da "Epistemologia", sendo tarefa desta buscar respostas, mediadas por perguntas, do "que é" e "como" alcançar o conhecimento em pesquisa social, defendida por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977).

Na ocasião, é importante reforçar a necessidade de dar respostas ao problema em foco nesta pesquisa, quando se questiona: qual o perfil institucional predominante nas universidades corporativas instaladas na Região Metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará, considerando-se um modelo inovador de avaliação?

Cumprido destacar que o pensamento científico poderia ser explicado em três grandes momentos: o estado pré-científico, que vai da Antiguidade Clássica até o século XVIII; o estado científico, envolvendo o período que vai do final do século XVIII até o início do século XX; e o novo espírito científico, a partir das publicações de Albert Einstein (1879-1955), em 1905. O surgimento do elemento infinitesimal abala toda uma perspectiva vigente, ocasionando revoluções que repercutiram nos diversos campos dos saberes, "provocando alterações na compreensão da realidade e nas relações entre sujeito e objeto, o que ocasionaria a elaboração de um novo saber científico" (Marinelli, 2013, p. 43).

Na visão da epistemologia de Bachelard, para se alcançar o conhecimento científico da avaliação da educação no contexto corporativo, é preciso

a nuance intermediária que for realizada se o enriquecimento em extensão tornar-se necessário, tão articulado quanto a riqueza em compreensão. Para incorporar novas provas experimentais, será preciso então deformar os conceitos primitivos, estudar as condições de aplicação desses conceitos e, sobretudo, incorporar as condições de aplicação de um conceito no próprio sentido do conceito. É nesta última necessidade que reside, a nosso ver, o caráter dominante do novo racionalismo, correspondente a uma estreita união da experiência com a razão. A tradicional divisão entre a teoria e sua aplicação ignorava esta necessidade de incorporar as condições de aplicação na própria essência da teoria. (Bachelard, 1996, p. 76).

Bachelard (1998), em seu livro *O novo espírito científico*, deixa claro, em alguns tópicos, que suas ideias são frutos do que considera uma filosofia da ciência, ao afirmar que “não há nem realismo nem racionalismo absolutos [...], nem preceitos filosóficos universais e únicos” (p. 91). Na verdade, o que propõe é a percepção de uma ruptura para esse renascer científico, no qual esse novo espírito científico se pauta como inacabado, contrapondo ao positivismo comtiano e se alinhando ao pensamento de Edgar Morin, na Teoria da Complexidade, quando se observa a infinitude dos saberes, o que se investiga e se obtém como resultados hoje. No pensamento científico contemporâneo, o conhecimento não necessariamente será verdade absoluta mais adiante, abrindo precedente para se assentar na perspectiva de flexibilidade contextual dos estudos ou investigação em curso.

Ainda para Bachelard, a revolução da ciência reverbera pela revolução do pensamento científico que, obrigatoriamente, impacta para uma reclassificação profunda do realismo, em que cientistas e filósofos se utilizam ou concebem esse pensamento científico como “impulso revolucionário que vem de outra parte; nasce no reino do abstrato” (Bachelard, 1998, p.157).

Na intelecção de Gil (1995, p. 13),

[...] o método é o hipotético-dedutivo, que goza de notável aceitação, sobretudo no campo das ciências naturais [...]. Nas ciências sociais, entretanto, a utilização desse método mostra-se bastante crítica, pois nem sempre podem ser deduzidas consequências observadas das hipóteses.

Muitos autores consideram como suficiente para a construção de modelos lógicos de investigação em ciências sociais, podendo ser utilizados outros métodos no decorrer da investigação, caso seja necessário.

A condução de uma pesquisa quanto aos aspectos metodológicos é determinante na consolidação dos resultados, o que, nesse momento, foi definido com origem nos sujeitos, sendo escolhido o modelo de universidade corporativa pela possibilidade de aproximação com o objeto, para uma entrevista estruturada ou para o uso de formulário construído sobre a atuação das UCs e sobre as estruturas acentuadas neste estudo, sendo, assim, definido como um estudo de casos múltiplos seguindo uma estrutura (Yin, 2005).

No segundo princípio do Discurso do Método, “encontra-se, potencialmente, o princípio de separação, e, no terceiro, o princípio de redução; esses princípios vão reger a consciência científica” (Morin, 2003, p. 87).

2.3 Epistemologia de Edgar Morin

Como epistemólogo para construção desta tese, foi escolhido Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum, por se tratar de um dos mais proeminentes autores que discorrem sobre a complexidade. É pesquisador emérito do *Centre National de La Recherche Scientifique* (CNRS). Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Autor de mais de trinta livros. Algumas de suas obras são fundamentações do polo epistemológico para ajudar a compreender como e qual a importância das Universidades Corporativas no contexto da aprendizagem corporativa.

Entre seus vários escritos, destaca-se o livro *Introdução ao Pensamento Complexo*. Essa obra expõe um estudo inicial acerca do pensamento complexo, o qual, ao final dos anos 1960, estabelece relações mediante o conhecimento “da Teoria da Informação, da Cibernética, da Teoria dos Sistemas e do conceito de auto-organização [...]. O conceito de complexidade formou-se, cresceu, estendeu suas ramificações, passou da periferia ao centro do discurso, tornou-se macroconceito” (Morin, 2015, p. 8).

Ainda para Morin (2015), trata-se de uma reflexão como introdução à problemática da complexidade, contrapondo-se ao pensamento simplificador. Cabe destacar ainda que a “complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, às vezes, mesmo a superá-lo” (p. 9).

Então, a partir do século XX, emerge o pensamento complexo, que basicamente se embasa em três princípios fundamentais da humanidade: a recursividade (a capacidade da retroação de modificar o sistema), pois o início e o fim são processos da mesma coisa, por isso não precisa ser linear, e sim radial, ou de forma recursiva, assim, para se ter vida, tem-se a morte, e, se há um fim, é porque há a necessidade de um início.

Caso esse conhecimento não pertença mais ao todo, isso significa que começa um processo de separação o qual resulta na fragmentação e na mutilação do conhecimento. Quando se pensa em construir um conhecimento, aprioristicamente devem ser observadas as possibilidades que este postula para manter a sua interligação com o todo, pois, no século XIX, já existia uma ideia de complexidade, porém ainda sem dizer seu nome (Morin, 2015).

No segundo princípio, o qual Morin denominou de hologramático (tomar a parte pelo todo e o todo pela parte), tudo é cíclico, tudo e todos estão interligados. O princípio da vida de que a soma das partes forma o todo é reformulado, pois nem sempre isso ocorre. Uma vez que a soma das partes constrói um todo que pode ser menor ou maior do que a soma dessas partes, isso rompe com a incessante ideia de busca da exatidão, a grande descoberta do ser humano é conviver numa vida de movimentos não lineares, devendo buscar conviver, todos os dias, com as incertezas constantes, revolucionando a visão tradicional de viver de forma racional e em busca da perfeição (Morin, 2007).

Para Morin (2015), o terceiro princípio é a dialogia (a coerência do sistema aparece com o paradoxo), pois o ser humano faz parte de um todo, sendo um fragmento menor do que está no cosmo ou no planeta. Todos estão conectados, pois o corpo do indivíduo é um fragmento de algo muito maior que rege a sua unidade, assim, existe, a partir disso, a diversidade. Isso significa dialogicidade, pois existem vários caminhos. Em outros termos, a lógica é importante, mas há muitas vias que levarão a um resultado. A partir disso, segundo Morin,

defrontamo-nos desde o século XVI, mas sobretudo no XX, com o desafio da ruptura cultural entre a cultura das humanidades e a cultura científica. Estas duas culturas possuem natureza inteiramente diferente. A cultura científica é uma cultura de especialização, que tende a se fechar sobre si mesma. Sua linguagem torna-se esotérica, não somente para o comum dos cidadãos, mas também para o especialista de uma disciplina. O saber em si mesmo cresce de forma exponencial e não pode ser abarcado por um espírito humano. Através deste fantástico desenvolvimento da cultura

científica, assiste-se a uma perda da reflexividade sobre o futuro da ciência e a natureza da ciência humana [...]. (2007, p. 59-60).

Destaca-se a importância de se observar, durante o exercício científico, a percepção, o que ele chama de pensamento dos especialistas e o que ele ilustra como muitos mal-entendidos, ao comentar sobre os pensamentos que as pessoas fazem dele. Morin (2015, p. 96) discorre: “uma mente que se pretende sintética, pretende-se sistemática, pretende-se global, pretende-se integradora, pretende-se unificadora, pretende-se afirmativa e pretende-se suficiente. Tem-se a impressão de que sou alguém que tira do bolso” e se torna algo verdadeiro que é preciso que todos adorem e tenham como conhecimento pronto e acabado, e que neguem os demais conhecimentos, como se fossem algo do passado, que de nada servirão, ao contrário – a Teoria da Complexidade – pois “a própria ideia em si, a impossibilidade de unificar, a impossibilidade da conclusão, uma parcela de incerteza, uma parcela de indecibilidade e o reconhecimento do confronto final com o indivisível” (Morin, 2015, p. 96-97). É preciso enfatizar que não se pode confundir essa relativização como absoluta ou ceticismo, e, sim, como possibilidade de construção dos saberes.

Morin (2015) defendia que tudo pode acontecer, o que poderia ser improvável, e rompeu com a exatidão como a melhor resposta para todos os problemas. Com isso ocorreu uma reorganização do pensamento quanto ao que é complexo? Seria diferente de baderna ou de algo difícil de acontecer? Algo mais além e necessário para a construção do conhecimento, como a melhor compreensão do que seria a Teoria da Complexidade, constante no polo teórico.

3 POLO TEÓRICO

“Aprendizagem Organizacional é um processo de detecção e correção de erros”
(Argyris; Schön, 1996).

No polo teórico, é percebido como se constituem os conteúdos que fundamentam as práticas e modelos das universidades corporativas trabalhadas neste estudo de doutoramento, bem como é analisada a importância da avaliação para a consecução dos objetivos organizacionais.

Os conceitos expressos, na visão dos autores, no Quadro 3, citado no polo epistemológico acerca da avaliação, fazem parte da estratégia de pesquisa deste estudo, pois olhar para os modelos dispostos no polo morfológico é muito importante para o resultado dos dados a serem coletados, na busca da análise do perfil dessas instituições nos municípios de Fortaleza e Eusébio.

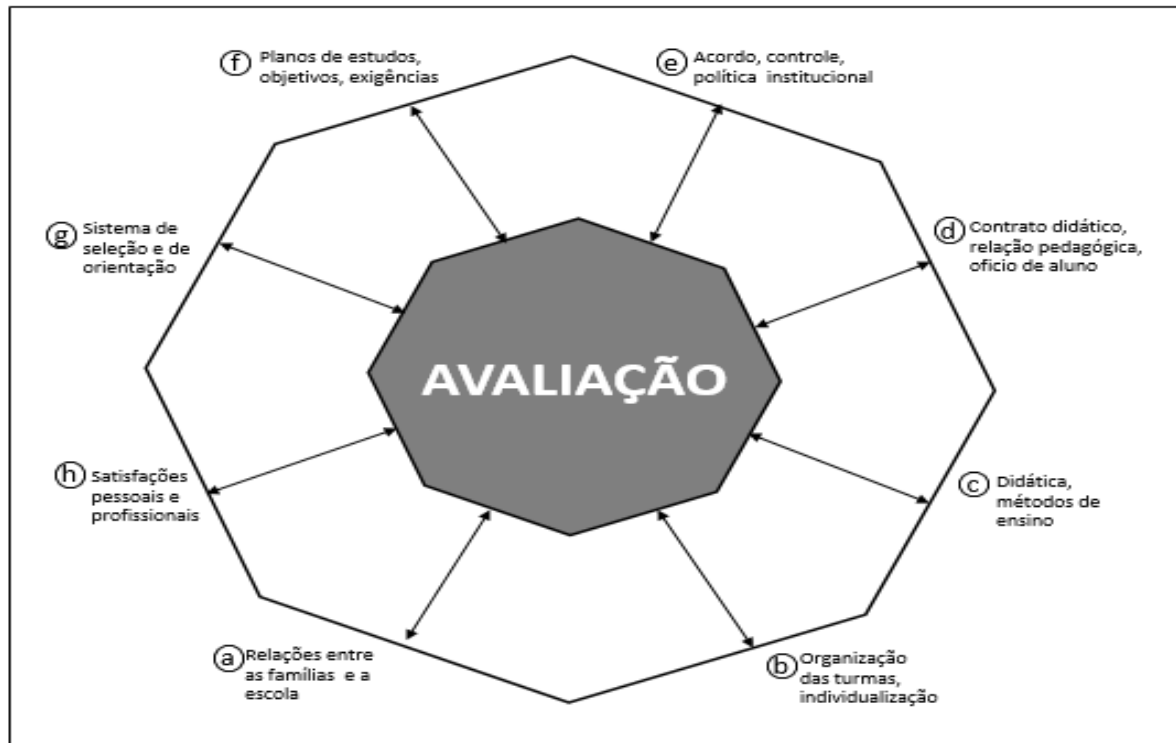
Quanto aos aspectos da avaliação, no ensinamento de Luckesi (1995), o que não pode é continuar a avaliação nos moldes tradicionais – influenciados pela educação jesuítica – da valorização dos exames ou provas, principalmente na educação profissional, porquanto é uma aprendizagem para jovens e adultos, com foco na profissionalização do trabalhador, conforme os preceitos da andragogia.

Cisneros-Conhenour e Stake (2012), em pesquisa realizada sobre o uso dos resultados da avaliação para melhorar as práticas pedagógicas, discutem, dentre outros aspectos, o proveito do *feedback* e destacam a importância de se acrescentar às avaliações realizadas pelos alunos outras fontes de informação. É patente, na perspectiva dos autores, a noção de que os estudantes são vistos como uma fonte acessível em relação às avaliações efetivadas por pares ou por um especialista. Há de se considerar, portanto, os riscos no que tange ao emprego dos resultados da avaliação de desempenho docente com base na opinião dos estudantes. O uso de notas atribuídas pelos alunos aos professores para os propósitos formativos e somativos pode resultar na violação da liberdade acadêmica docente e reduzir a qualidade do ensino (Cisneros-Conhenour; Stake, 2012).

Durante as sucessivas descobertas, foi identificada uma das melhores apresentações (conceitual e estrategicamente) de avaliação definida por Perrenoud (1999), que mostra a interdependência de oito polos das práticas de avaliação, num complexo, ou seja, envolvendo as relações entre famílias e a escola para contornar

o octógono no sentido dos ponteiros do relógio, conforme a Figura 4 a seguir. Isso se assemelha aos diversos segmentos envolvidos para que se pautem quais os beneficiários, propostas pedagógicas, avaliativas etc. [...] a fim de que se possa de fato se constituir uma Universidade Corporativa.

Figura 4 – Avaliação em oito dimensões inter-relacionadas de Perrenoud (1999)



Fonte: Perrenoud (1999, p. 146).

A avaliação nos processos pedagógicos como elemento relevante para a aprendizagem é base para a análise, trazendo elementos dos modelos de avaliação institucional praticados pelas UCs, como procedimento dinâmico e continuado, evitando ações fragmentadas, descontextualizadas do cotidiano das universidades corporativas.

A educação corporativa, neste instante, demanda um olhar para além da educação formal nas escolas, passa a exigir mais sentido nas ações, pois a educação passou a exercer para o homem um papel múltiplo, podendo ser um instrumento de transformação da sociedade e, também, um instrumento fundamental para a compreensão das transformações sociais. Alinhada ao pensamento complexo de Morin (2005), a educação para atuação dos indivíduos na sociedade no século XXI exige mais saberes conectados do que especialidades fragmentadas.

Certamente, seu papel não é único e tampouco centralizado em etapas pontuais de formação do ser social, por isso é preciso compreender a educação dentro de sua perspectiva instrumental e também como “ponte” ou “conexões” do todo, por meio da qual é possível compreender o papel dos sujeitos no mundo ou no planeta. A educação deve ser concebida como um processo de aprendizagem e deve variar em sua forma e concepção a fim de atrair atores cujas expectativas e experiências variam enormemente ao longo da vida, por isso, ao se referir ao processo educacional de um adulto, a capacitação profissional deve desempenhar um papel de atender a determinadas estratégias de uma empresa ou negócio. No entanto, como então se deve entender a educação? Como concebê-la frente aos desafios do século XXI e à estratégia empresarial voltada para os resultados?

3.1 Teoria de Sistemas em Ludwig von Bertalanffy

Na perspectiva da origem da Teoria da Complexidade, o problema se torna consequência de uma gama de conhecimentos que supostamente se relacionam e se tornam “indissolúveis entre a manutenção da estrutura e a mudança dos constituintes, e desembocamos num problema-chave” (Morin, 2015, p. 21).

Como orientador deste estudo, lançou-se a importância de analisar a Teoria da Complexidade no viés epistemológico em que se originou, ou seja, na Teoria Geral de Sistemas, concebida por Ludwig von Bertalanffy, na década de 1940, com o intuito de fornecer um marco teórico e prático às ciências naturais e sociais.

Foi um momento que marcou um salto no nível lógico do pensamento e no modo de olhar a realidade, influenciando uma nova forma de comunicação humana na condição de ser humano dialógico e planetário (Morin, 2005), o que levou a se articular com essa teoria, a qual mostra um mundo que vem sendo seccionado em partes cada vez menores, um modelo de sistema que nos mostra uma forma holística de percepção em observância a novos fenômenos e estruturas que nos remetem à complexidade que outrora não se percebia, mas que sempre estiveram no contexto (Bertalanffy, 1973).

Para Bertalanffy (1973), as organizações são sistemas abertos e, dificilmente, sobreviveriam sem trocas de energia com seu ambiente, para ele a

continuidade, a sobrevivência, o crescimento de uma organização estão na sua capacidade de interagir com o ambiente em que está inserida.

Define ainda “sistema” como “um complexo de elementos em interação” (Bertalanffy, 1973, p. 84), ou um objetivo comum, pois corrobora o conceito da Teoria da Complexidade que é estudar as relações do ser humano globalmente, no seu todo e não apenas em seus elementos separadamente.

Bertalanffy (1973) ainda expõe que, nos sistemas, existem, entre seus elementos, características diferentes, “podendo fazer 3 (três) espécies de distinções: 1 de acordo com seu número, 2 de acordo com sua espécie e 3 de acordo com as relações dos elementos” (Bertalanffy, 1973, p. 83). Neste estudo, a terceira espécie é a que alimenta as contribuições da Teoria da Complexidade (Morin, 2015), enfatizada por ele como as que

não somente os elementos devem ser conhecidos, mas também as relações entre eles. As características do primeiro tipo podem ser chamadas de somativas, as do segundo tipo constitutivas. [...] as características somativas de um elemento são aquelas que se mostram idênticas dentro e fora do complexo. Podemos dizer são aqueles. Podem por conseguinte ser obtidas por meio da soma das características e do comportamento dos elementos conhecidos isoladamente. [...] Para compreender estas características devemos por conseguinte conhecer não somente as partes mas também as relações. (Bertalanffy, 1973, p. 83).

Bertalanffy (1973) expõe que os sistemas, no viés do que é uma organização, figuram como algo que se complementa, sinalizando que um organismo é um sistema aberto (quase) estacionário, em que matérias ingressam continuamente, vindas do meio ambiente exterior, e neste são deixadas matérias provenientes do organismo, não se tratando de um sistema estático, fechado ao mundo exterior e contendo sempre componentes idênticos.

O campo da Teoria de Sistemas, alusiva à educação, contribui para a importância de se ter uma educação integrada e interdisciplinar, pois a crítica é de que, no campo das ciências, a biologia, a educação, a psicologia e outras são vistas como separadas ou “domínios separados, havendo a tendência geral de que subdomínios cada vez menores se tornem ciências separadas, e esse processo é repetido até o ponto em que cada especialidade passa a ser um insignificante pequeno campo desligado do resto” (Bertalanffy, 1973, p. 78) – o que essa teoria emerge é exatamente a importância da conexão entre elas.

Por fim, a Teoria de Sistemas na educação infere como

a concepção que, por oposição ao reducionismo, podemos denominar perspectivismo. Não podemos reduzir os níveis biológicos, social e do comportamento ao nível mais baixo das construções e das leis da física. Podemos, contudo, encontrar construções e possivelmente leis nos níveis individuais. [...] Possivelmente o modelo do mundo como uma grande organização ajude a reforçar o sentido de reverência pelos seres vivos, que quase perdemos nas últimas sanguinárias décadas da história humana. (Bertalanffy, 1973, p. 76).

Nessa perspectiva, a fundamentação é percebida em observância ao pensamento complexo de Morin (2015, p. 14) ao inferir como é difícil disseminá-lo porque “deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”.

Morin (2015) revela que, no Método,

no paradigma de disjunção/redução/unidimensionalização, seria preciso substituir um paradigma de distinção/conjunção, que permite distinguir sem disjuntar, de associar sem identificar e ou reduzir. Esse paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que o integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites de *facto* (problemas e contradições), e de *jure* (limites do formalismo). Ele traria em si o princípio do *Unitas multiplex*, que escapa à unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reducionismo). (p. 14-15).

O que se estabelece numa abordagem crítica é que os pensamentos fixos, ou que ele denomina de mutilador, permitem executar ações mutilantes, ou seja, no pensamento complexo se faz necessário sair da mesmice e evitar o doutrinarmos e o dogmatismo sob o risco de se enrijecer a teoria nela mesma. O que é relevante citar é que, na “patologia da razão, é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerentes, mas parcial e unilateral, e que sabe que uma parte do real é irracionalizável, e que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável” (Morin, 2015, p.15).

Segundo Morin (2015, p. 15), o que se percebe é que a sociedade ainda é cega quanto ao “problema da complexidade”. “As disputas epistemológicas entre Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend etc. não fazem menção a ele. Ora, essa cegueira faz parte de nossa barbárie”, o que remete a inquirir que a sociedade ainda está na era da pré-história do espírito humano, oportunizando afirmar que somente aceitando o pensamento complexo e suas possibilidades é que se permitirá civilizar o conhecimento.

Portanto, a complexidade se choca com uma parte de incerteza, tanto da proveniente dos limites do entendimento como da inscrita nos fenômenos. Essa

ideia passa a integrar a relação sujeito-objeto anteriormente deixada de lado. Desenvolve-se, portanto, uma coerência e uma abertura epistemológica com o esforço teórico nessa relação, o que segundo Morin (2015, p.44),

desemboca ao mesmo tempo na relação entre o pesquisador [...] e o objeto de seu conhecimento: ao trazer um princípio de incerteza e de auto-referência, ele traz em si um princípio autocrítico e auto-reflexivo; através destes dois traços, ele já traz em si mesmo sua potencialidade epistemológica.

O que se busca no polo epistemológico é a compreensão do que se construiu até este estudo acerca da evolução do pensamento complexo e das teorias que o cercam na busca da formação humana e da educação integral, na perspectiva da educação corporativa, para a compreensão da caminhada contínua da constituição das Universidades Corporativas e dos conceitos que embasam seus modelos/tipologias de implantação nas organizações, como é observado no polo teórico. Além disso, destaca-se a compreensão em suas micro e macroestruturas atinentes aos modelos adequados no seu campo morfológico.

3.2 Teoria da Complexidade de Edgar Morin

É necessária a compreensão da Teoria da Complexidade² para a organização do conhecimento. Sobre isso, Morin (2015, p. 13) observa a complexidade, do latim *complexus*, como aquilo que é tecido junto num primeiro olhar por “constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”. Na sequência, quando ele denomina de um “segundo momento, a complexidade passa a ser efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (p. 13).

Morin (2015) se propôs a residir nos EUA, onde iniciou um estudo para buscar compreender a condição humana, adiantando a sua tese de ser planetário, mas ainda precisava de muitas conexões para se chegar a um resultado, alinhando-

² Complexidade significa, à primeira vista, um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato, todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade, num certo sentido, sempre tem relação com o acaso (Morin, 2015, p. 34-35).

se a mais duas teorias: a de Sistemas (Bertalanffy, 1975) e a Cibernética, as quais se “interseccionam numa zona incerta comum” (Morin, 2015, p. 19).

Ainda no viés da construção do pensamento complexo, segundo Morin (2015),

a teoria dos sistemas que ela oferece um rosto incerto ao observador, e para quem nela penetra revela ao menos três fases, três direções contraditórias. Há um sistema fecundo que traz em si um princípio de complexidade; há um sistemismo vago e raso, baseado na repetição de algumas verdades primeiras asseptizadas (“holísticas”) que jamais poderão ser operacionalizadas; há enfim a *system analysis*, que é a correspondente sistêmica da *engineering* cibernética, mas muito menos confiável, e que transforma o sistema em seu contrário, isto é, como o termo *analysis* o indica em operações redutoras. (p. 19).

Ademais, a Teoria de Sistemas infere sobre uma divisão de um sistema em dois formatos, um sistema aberto e outro fechado, sendo o aberto uma forma de princípio que leva a inferir no campo das ciências, em que o ato de ampliar os conhecimentos se conecta com o mundo exterior, ou seja, as conexões são possíveis, tendo como origem a noção pautada na termodinâmica, sendo criticado ao se observar que o sistema fechado é o que não permite dispor de uma “fonte energética/material exterior a si próprio” (Morin, 2015, p. 20).

Em uma obra, fruto do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Edgar Morin escreveu sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, o que sistematizou na perspectiva de disseminar uma educação para o amanhã numa visão transdisciplinar em que defende a educação integral do ser humano, desde o conteúdo formal, a família e a cultura de uma sociedade, sendo vivida de forma articulada e não fragmentada, pois ele critica veementemente a forma tradicional da educação.

Para ele, a educação do futuro deve ser construída pelo todo complexo em que o homem vive, existindo “sete saberes “fundamentais” que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda a cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (Morin, 2004, p. 13). Segundo Morin (2002, p. 35), “para articular e organizar os conhecimentos e, assim, reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento”. Além disso, esse autor defende que “essa reforma não é programática, mas sim paradigmática – é questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento”.

Apoiado nessa premissa, Morin (2004 p. 14) assegura o quanto “é impressionante que a educação, que visa a transmitir conhecimentos, seja cega ao que é conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”. Além disso, Morin (2004, p.14) afirma que “o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta "ready made", que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira”. Assim,

é necessário introduzir e desenvolver na educação estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão (Morin, 2004, p.14).

No sentido do desenvolvimento do ser humano, “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana [...]. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não o separar dele” (Morin, 2004, p. 47). Desse modo, “todo o conhecimento deve contextualizar seu objeto para ser pertinente; "quem somos" é inseparável de "onde estamos", "de onde viemos”, "para onde vamos" (Morin, 2004, p. 47).

Como forma de sintetizar o que Morin (2004) discorre na sua obra, o quadro 6 traz uma melhor compreensão do estudo:

Quadro 6 – Sete saberes necessários à educação do futuro

| Item | Saber | Descrição |
|------|--|--|
| 1 | As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; | A educação e o conhecimento científico são pautados na crítica e na autocrítica, que impulsionam a criação de novos conhecimentos. As facetas do erro na interpretação do conhecimento. Mentimos para nós mesmos e ainda culpamos os outros por nossos erros. Os erros mentais, advindos da associação do sistema neurocerebral às interpretações que nos são mais convenientes, apenas 2% do conjunto é fruto da relação com o mundo externo e 98% se referem ao funcionamento interno, desembocam nos erros intelectuais, que constroem o saber pautado em elementos que suscitam menos desconforto. Os erros intelectuais onde as doutrinas e teorias são fechadas nelas mesmas e invulneráveis a críticas convencidas nas suas verdades absolutas. |
| 2 | Os princípios do conhecimento pertinente; | Existe a necessidade do contato com o saber de forma que os indivíduos possam aplicar sua inteligência mais basal, como a curiosidade. Na mesma medida, propõe que o ser humano pode ser compreendido no entrelaçamento de diversos âmbitos, tais como o biológico, o psíquico, o social, o afetivo e o cognitivo. |

Continua.

Quadro 6 – Modelo: Sete saberes necessários à educação do futuro (*Conclusão*)

| Item | Saber | Descrição |
|------|-------------------------------|---|
| 3 | Ensinar a condição humana; | Se faz imprescindível na educação para o futuro a ligação do conhecimento das ciências naturais, nas quais estão registradas nossas condições de animalidade, com a cultura, que é o conjunto de manifestações humanas produzidas pela convivência em sociedade. |
| 4 | Ensinar a identidade terrena; | Destaca a educação voltada para uma consciência que precisa elaborar os saberes globais que nos chegam de forma acelerada. Neste tópico, a pátria é a Terra, vivemos juntos os problemas fundamentais. A educação do futuro visa alimentar a consciência das pessoas em relação à diversidade e individualidade. |
| 5 | Enfrentar as incertezas | Explana os passos discutidos anteriormente, enfatizando a necessidade de se ponderar sobre o desenrolar histórico abstruso. Num outro ângulo, a sombra da incerteza nos acompanha, seja nas questões psicológicas, nas quais subjaz um mundo inconsciente, seja na racionalidade, quando carece de crítica e autocrítica. |
| 6 | Ensinar a compreensão | Defende a necessidade do ensino voltado à moral, que oportuniza o conhecimento além do saber intelectual, incluindo as vivências de empatia e generosidade. A compreensão ética pressupõe a tolerância e a capacidade de aprender com o outro, investigando o grau de verdade naquilo que antagoniza a nossa visão de mundo. |
| 7 | A ética do gênero humano | Discute sobre a democracia, sendo apresentada como um sistema político complexo no qual podem coexistir ideias conflituosas, mas que são capazes ao mesmo tempo de trazer dinamismo às comunidades e respeito às diversidades. Na esfera da educação, a ética proposta por Edgar Morin pressupõe a gestão consciente da própria vida e a noção de cidadania planetária. |

Fonte: Adaptado de Morin (2004).

Nesse cenário, a educação para o futuro, assentada na Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, nos inspira a mapear, entender e reconstruir passos nesse encontro entre ciência, tecnologia, sociedade, ser humano e planeta. Não se pretende rivalizar ou instigar competição entre essas áreas, mas fazer esforços para integrá-las, para que caminhem próximas, entrelaçadas, questionando seu papel nas próximas décadas. Deve-se levar as referidas áreas a descobrir o caminho para que os conhecimentos estejam alinhados ao processo de desenvolvimento, realmente nutrindo e assimilando a noção de sustentabilidade da vida terrena em toda sua plenitude, dentro da visão dos direitos humanos fundamentais e na busca de transcendência e realização plena do ser humano, desde a escola até os ambientes organizacionais por meio da educação corporativa transdisciplinar e contextualizada à condição humana.

3.3 Teoria da Aprendizagem Organizacional em Peter Senge e Chris Argyris

Para as universidades corporativas, esses conceitos que envolvem a aprendizagem organizacional são uma busca constante de quem está à frente da

aplicação desse modelo de educação corporativa, o qual propõe soluções de aprendizagem para o fortalecimento da organização e impulsão dos negócios.

Com isso, reforça-se a importância da compreensão da Teoria da Aprendizagem, e, nesta pesquisa, as teorias de Peter Senge (1990; 2005) e Chris Argyris (1923-2013) foram descritas e sintetizadas para fundamentar melhor o estudo e auxiliar no processo de construção do instrumental, além de dialogar com os resultados da pesquisa de campo como se percebe no polo técnico.

3.3.1 Teoria da Aprendizagem Organizacional em Peter Senge

Peter Senge é um autor e consultor de gestão renomado, conhecido por suas ideias sobre como as organizações podem se tornar mais adaptáveis, resilientes e eficazes por meio da aprendizagem contínua. Aborda o conceito de aprendizagem organizacional, o qual está fortemente associado ao conceito de "Organizações que Aprendem", evidenciando essa relação de forma mais precisa em seu livro *A Quinta Disciplina* (Senge, 1990; 2005).

A quinta disciplina emergiu da observação da vida das organizações, da saída de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de um sistema pesado e lento de gestão para a necessidade de agilidade e velocidade, mediados por sistemas complexos, mas sem esquecer que, "muitas vezes, não atinamos com as causas dos nossos problemas quando, na verdade, bastaria olharmos para as soluções que demos a outros problemas no passado" (Senge, 1990, p. 63). É preciso perceber que as organizações necessitam se conhecer mais, aproveitar as experiências exitosas e também os seus erros para que alicercem soluções ainda mais significativas e geradoras de mudanças sustentáveis, e isso foi uma grande contribuição para que a teoria de Peter Senge se concretizasse como Teoria da Aprendizagem, o que é visto a seguir.

Para Senge (2005), "a prática formal da aprendizagem organizacional é relativamente nova e muitas pessoas saem dela com uma variedade de experiências, disciplinas e orientações" (p. 24). Sua teoria se concentra principalmente na aprendizagem organizacional, mas também tem implicações para a aprendizagem individual e coletiva. É importante enfatizar que as organizações funcionam a partir de pessoas que geram culturas, políticas e regras que acabam suscitando problemas, e que simples programas, cursos e excelentes professores

não trarão os resultados que as organizações esperam, dentre eles, o grande desafio de levar os líderes às salas de aula na perspectiva de implementarem mudanças a partir das ações de educação; é preciso perceber as dificuldades que as organizações, como grandes escolas, enfrentam, elas são bem profundas porque sofrem influências pelos “tipos de modelos e relações mentais mais amplas no sistema – em todos os níveis, desde o professor e os alunos em uma sala até os corpos políticos e governantes que supervisionam todas as escolas” (Senge, 2005, p. 24).

Cumprido perceber que, para se obter mudanças nas organizações, é fato que se precisa de mudanças de mentalidade, o que Senge (2005, p. 24) descreve como sendo necessário

mudar continuamente nosso ponto de orientação. Devemos criar tempo para olhar para dentro, para ter consciência e estudar as “verdades” tácitas que consideramos óbvias, as maneiras de como criamos o conhecimento e atribuímos significado a nossas vidas e as aspirações e as expectativas que governam aquilo que escolhemos na vida.

Para compreensão da intensidade desta pesquisa, buscou-se expor as cinco disciplinas da Aprendizagem que Senge (2005) as identifica como fundamentais para que as organizações, como grandes escolas, construam soluções de aprendizagem que cultivem a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem, porque uma "organização que aprende" é aquela que estimula os membros a compartilharem uma visão comum, onde as pessoas estejam continuamente aprendendo e atualizando suas habilidades, e onde as decisões são tomadas com base no aprendizado coletivo.

É preciso compreender que as pessoas que trabalham com a educação e com a educação corporativa, categorias de estudo desta tese, ao se encontrarem com a teoria de Peter Senge, optam por aprofundar os conhecimentos na área do Domínio Pessoal. É muito comum perceber que os sujeitos são atraídos por essa disciplina, mas é também pertinente destacar que todas as demais se relacionam e compõem a sua teoria para a aprendizagem, sendo igualmente importante e sem justaposição, a saber: Pensamento Sistêmico, Modelos Mentais, Visão Compartilhada e Aprendizado em Equipe.

Sendo assim, percebe-se que as organizações têm muito a desenvolver para se tornarem organizações bem-sucedidas, é preciso investir nas pessoas e nos processos, porque as organizações que se destacam são aquelas que desenvolvem

a capacidade de aprender continuamente, adaptando-se a um ambiente em constante mudança. Em outros termos, é preciso mais do que somente trabalhar juntos ou conversar, elas devem ser “organizações aprendentes”, como define Senge (2005, p. 16), o que auxiliou na construção da síntese dos principais conceitos da Teoria da Aprendizagem no que tange às cinco disciplinas, conforme Senge (1990; 2005) no quadro a seguir:

Quadro 7 – As cinco disciplinas de Peter Senge

| DISCIPLINAS DA APRENDIZAGEM | DESCRIÇÃO |
|-----------------------------|--|
| Domínio Pessoal | Cultivando as aspirações individuais e consciência da realidade. Envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos pessoais para alcançar metas e objetivos, envolvem reflexões pessoais, sobre sua visão de futuro, quando comprometimento organizacional com a verdade sempre que possível, sem interferir ou julgar no que os outros devem querer ou como pensar. Diz respeito aos seus propósitos de vida. |
| Modelos Mentais | Tornando-se consciente das fontes de seu pensamento. Reconhecer e desafiar suposições, crenças e preconceitos que podem limitar a capacidade de aprendizado. Define a ideia de que as organizações devem adotar uma mentalidade de crescimento, valorizando a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de habilidades e competências ao longo do tempo. Evitando que as pessoas limitem a capacidade de mudanças e expandam o mindset para mudança continuada. |
| Visão Compartilhada | Fomentando o compromisso com propósitos comuns. Ter uma compreensão compartilhada de um objetivo ou visão comum para a organização. É um conjunto de instrumentos e técnicas para alinhar todas as aspirações desencontradas em torno das coisas que as pessoas têm em comum nas organizações como futuros projetos juntos. |
| Aprendizado em Equipe: | Transformando as capacidades de pensar coletivamente. Promover a capacidade das equipes de aprender e colaborar de forma eficaz. É uma disciplina de prática projetada, para fazer com que as pessoas pensem e ajam juntas, não necessariamente pensarem iguais, pois seria improvável, mas que podem aprender a serem eficazes juntos. |
| Pensamento Sistêmico: | Desenvolvendo a consciência da complexidade, interdependências, mudança e poder de influenciar. É preciso compreender as interconexões e relações entre os elementos de um sistema e como as mudanças em um componente afetam o sistema como um todo. Essa disciplina é central na teoria de Senge e envolve a compreensão das dinâmicas complexas e das relações de causa e efeito dentro de uma organização. O pensamento sistêmico incentiva a considerar as consequências a longo prazo das ações e a evitar soluções simplistas para problemas complexos. |

Fonte: Adaptado Senge (1990;2005, p. 47-68).

Portanto, a Teoria da Aprendizagem de Peter Senge enfatiza a importância da aprendizagem contínua e do pensamento sistêmico nas organizações. Ele argumenta que as organizações que cultivam essas disciplinas têm uma vantagem competitiva, pois podem se adaptar de maneira mais eficaz a ambientes em constantes mudanças e melhorar seu desempenho a longo prazo.

3.3.2 Teoria da Aprendizagem Organizacional em Chris Argyris

Assim como Senge (2005), Chris Argyris também se destacou estudando as organizações, construiu e disseminou a Teoria da Aprendizagem Organizacional como uma abordagem fundamental na compreensão de como as organizações aprendem e se desenvolvem. Chris Argyris, um psicólogo e pesquisador organizacional, é conhecido por suas contribuições para a psicologia organizacional e a Teoria da Aprendizagem. Sua teoria tem implicações profundas na gestão e no desenvolvimento organizacional. Nesta tese, estão os principais aspectos da Teoria da Aprendizagem Organizacional de Chris Argyris para a educação voltada ao aperfeiçoamento profissional de adultos.

Argyris (1968) argumenta sobre a importância de as organizações conhecerem bem as pessoas que atuam em suas ações, além disso, buscou estudar o que de fato acontecia na conduta humana, em suas ocupações nas “organizações operantes, tais como: complexos industriais, bancos, companhias de seguros, sindicatos operários e repartições governamentais” (Argyris, 1968, p. 16), por meio de um trabalho sistemático e coordenado.

A aprendizagem organizacional é tratada como um processo para detectar e corrigir erros, sendo vista como desvio cometido entre as intenções e o que evidentemente aconteceu. Trata-se, na visão de Argyris e Schön (1996), de um processo de aprendizagem organizacional que propõe dois tipos de aprendizagem: o primeiro chama-se aprendizagem do *single loop learning* ou de único laço – esse tipo de aprendizagem ocorre quando a identificação e a ação corretiva de determinado erro permitem à organização manter suas atuais políticas; e o segundo é visto como processo de aprendizado de duplo laço ou *double loop learning*, que acontece quando um erro é identificado e corrigido de modo a envolver modificações em normas políticas e objetivos fundamentais da organização.

Mais uma vez Argyris (1968, p. 20-21) identifica que todo o comportamento humano, numa organização, se origina de um ou da combinação de fatores, como:

1. Fatores individuais – que exigem conhecimento de princípios e fatores de personalidade;
2. Fatores de Pequenos Grupos informais – que exigem princípios compreensíveis de psicologia social, um aspecto da qual é a dinâmica do grupo e
3. Fatores Orgânicos (organizacionais) formais – que exigem o conhecimento de princípios tradicionais de

organização de pessoas (quadro) de auxiliares, hierarquia de comando, especialização de tarefas, planejamento e controle da produção, e, assim por diante.

Uma das ideias centrais de Argyris e Schön (1996) é a importância dos modelos mentais. Assim como Senge (2005) argumenta que todos têm modelos mentais – estruturas cognitivas que influenciam a maneira como se percebe e se interpreta o mundo, Argyris e Schön (1996) enfatizam que a compreensão e a mudança dos modelos mentais são cruciais para melhorar o desempenho organizacional e individual.

Outra ideia eloquente de Argyris e Schön (1996) é a necessidade de aprendizagem contínua nas organizações ou o que denomina de aprendizagem organizacional. Corroborando essa afirmativa, apresenta-se a distinção entre a aprendizagem única, que envolve a correção de erros dentro dos modelos mentais existentes, e a aprendizagem dupla, a qual implica uma revisão profunda desses modelos mentais para uma mudança fundamental. As organizações que podem se adaptar e aprender são mais eficazes e resistentes.

Ademais, Argyris (1968) define o conceito de defensividade organizacional, o qual se refere à tendência de as organizações se protegerem contra ameaças internas ou externas da organização, evitando enfrentar problemas críticos ou questões difíceis, podendo até prejudicar a aprendizagem e a inovação, se mal-conduzidas no cotidiano organizacional.

Argyris (1968) ainda lançou e disseminou os estudos sobre o “Aprendizado de Espelhamento”, cunhando esse termo para descrever a maneira como as organizações aprendem com suas próprias ações e resultados, inclusive sob o levantamento acerca dos três fatores que mais frustram e atrapalham a *performance* dos empregados, que devem servir de base para o desenvolvimento, a saber:

Quadro 8 – Três fatores que levam a organização a frustrar os empregados

| FATORES | ESPECIFICAÇÕES |
|------------------|--|
| ESTRUTURA FORMAL | Existe uma hierarquia e cadeia de comando. A organização, que deveria contribuir como meio para o empregado dar vazão às suas qualidades, tornando um ambiente de opressão e controle que inibe qualquer capacidade de realização. Cotidianamente observa-se que as empresas admitem funcionários de talento, mas aproveitam o mínimo de seu valor, sofrendo o que chamou de bloqueio no ambiente de trabalho. |

Continua.

Quadro 8 – Três fatores que levam a organização a frustrar os empregados (*Conclusão*)

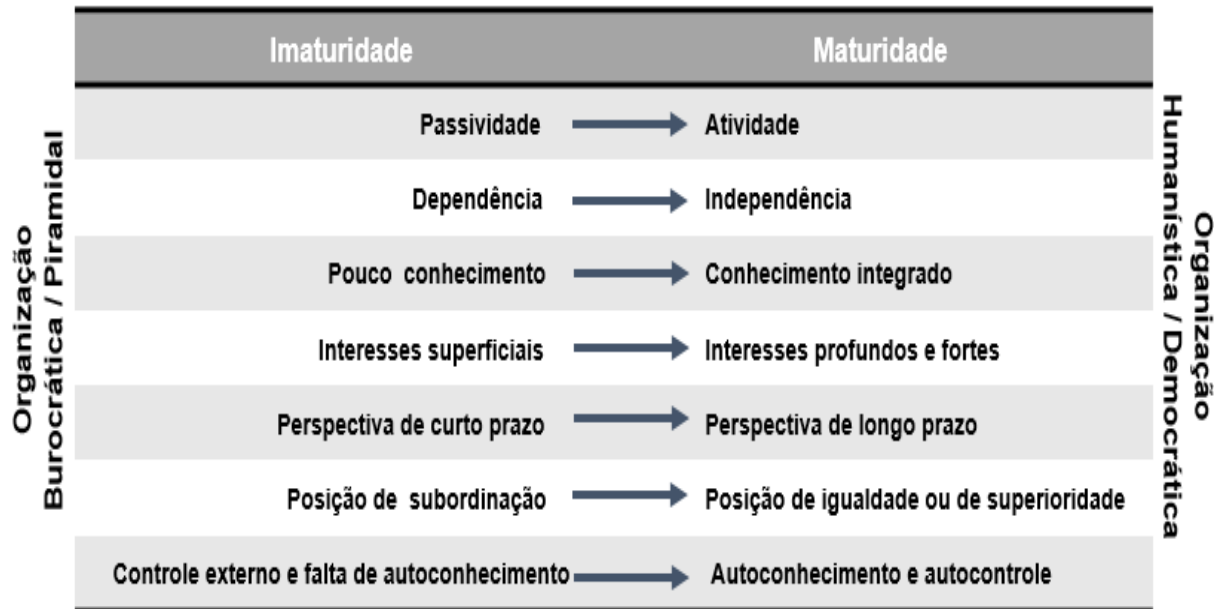
| FATORES | ESPECIFICAÇÕES |
|---------------------------|--|
| LIDERANÇA IMPOSTA | É o modo como o poder é mal distribuído que se destaca no cotidiano das organizações. Aponta este aspecto como sendo um dos pontos que causam maior nível de frustração dos empregados, pois opera na concentração do poder nas mãos de poucos, causando apatia e inflexibilidade dos funcionários por meio de uma liderança autocrática, esta que se identifica como autocrática ou onde os superiores tomam as decisões, exigem simplesmente o cumprimento das tarefas relacionadas ao cargo e aos controles burocráticos e cobram resultados. |
| CONTROLES ADMINISTRATIVOS | Pautado na burocracia, a responsabilidade pela integração (equilíbrio) de objetivos organizacionais e objetivos pessoais recai sobre a alta administração. O grau de interdependência entre as necessidades dos indivíduos e das organizações é enorme. Os objetivos estando em alinhamento, as duas partes deverão contribuir mutuamente para integração de seus respectivos objetivos. |

Fonte: Adaptado de Argyris (1968).

Para Argyris (1957, p. 63), “a característica mais importante da organização formal é o seu fundamento lógico [...]”. É o “reflexo”, a imagem da concepção do planejar sobre como os resultados pretendidos pela organização podem melhor ser atingidos”. São estruturas constituídas para se chegar aos objetivos.

De acordo com Argyris (1968), a estrutura, a liderança diretiva e os regulamentos e controles administrativos nas organizações são inadequados para os indivíduos maduros, segundo ele, essa é a razão pela qual pode haver um conflito entre o indivíduo e a organização. Isto posto, é relevante destacar quão importante é apresentar as ideias do referido autor, de forma a melhor organizá-las para uma adequada compreensão no momento de análise dos achados da pesquisa de campo em andamento; para isso, construiu-se uma figura síntese na busca de demonstrar a teoria de Argyris (1968) e a incongruência apontada a despeito das necessidades de uma personalidade madura, bem como as exigências de uma organização formal, como pode-se verificar na Figura 5 a seguir:

Figura 5 – Necessidades básicas da maturidade e imaturidade na organização formal



Fonte: Adaptada de Argyris (1968, pp. 73-74).

Logo, para auxiliar na melhor compreensão do que seja a Teoria da Aprendizagem Organizacional na promoção de um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo, as organizações podem adotar práticas que incentivem a aprendizagem contínua, a comunicação aberta e a resolução de problemas sistêmicos, o que se relacionou no Quadro 9, a seguir, pontuando os principais aspectos da Teoria de Chris Argyris:

Quadro 9 – Síntese da Teoria da Aprendizagem Organizacional de Chris Argyris

| Aspectos | Descrição |
|-----------------------------------|---|
| Aprendizado de Espelhamento | Cunhou o termo "aprendizado de espelhamento" para descrever a maneira como as organizações aprendem com suas próprias ações e resultados. Postulou o envolvimento de uma reflexão crítica sobre as ações, resultados e consequências de uma organização e, em seguida, a adaptação de práticas e processos com base nessa reflexão |
| Modelos Mentais | A teoria enfatiza a importância dos "modelos mentais" nas organizações. Esses são os padrões de pensamento, crenças e suposições profundamente enraizados que influenciam o comportamento e as decisões das pessoas em uma organização. Argumenta que as organizações devem identificar e examinar seus modelos mentais para melhorar a aprendizagem e a eficácia. |
| Aprendizagem Simples versus Dupla | Distingue entre dois tipos de aprendizagem organizacional: <u>Aprendizagem simples</u> : envolve a correção de erros dentro do quadro existente de valores, suposições e normas da organização e <u>Aprendizagem dupla</u> : envolve uma revisão fundamental desses valores, suposições e normas quando as ações e resultados anteriores revelam falhas significativas. A aprendizagem dupla é mais desafiadora, mas também pode ser mais transformadora. |

Continua

Quadro 9 – Síntese da teoria da aprendizagem organizacional de Chris Argyris (*Conclusão*)

| Aspectos | Descrição |
|------------------------------------|--|
| Defensividade e Aprendizagem Única | A teoria argumenta que muitas organizações têm uma tendência à "defensividade". Isso significa que as pessoas evitam confrontar questões difíceis e desagradáveis, em vez disso, optando por uma "aprendizagem única" que não aborda as raízes profundas dos problemas. A defensividade pode ser um obstáculo significativo para a aprendizagem organizacional eficaz. |
| Diálogo Sincrético | Para superar as barreiras à aprendizagem, Argyris defendeu a prática de um "diálogo sincrético" dentro das organizações. Isso envolve uma disposição para um diálogo aberto e honesto em que as pessoas se sentem à vontade para compartilhar seus pensamentos, preocupações e suposições. |
| Liderança Facilitadora | Importante enfatizar que a teoria discorre que os líderes desempenham um papel crucial na promoção da aprendizagem organizacional. Líderes eficazes facilitam a reflexão crítica, apoiam a exposição de suposições subjacentes e criam um ambiente onde a aprendizagem dupla é incentivada. |

Fonte: Adaptada de Argyris e Schön (1996).

Por fim, a Teoria da Aprendizagem Organizacional de Chris Argyris destaca a importância de uma cultura organizacional que promova a reflexão crítica, a revisão de suposições, a comunicação aberta e a aprendizagem transformadora. Enfatiza, sobretudo, que as organizações que podem abraçar a aprendizagem dupla e superar a defensividade são mais capazes de se adaptar e inovar de forma eficaz em um mundo em constante mudança. Isso envolve uma reflexão crítica sobre as ações, resultados e consequências de uma organização e, em seguida, a adaptação de práticas e processos com base nessa reflexão.

3.4 Teoria e conceitos de educação corporativa

Como se pode perceber, durante anos, a educação profissional se pautou pelo atendimento às necessidades do colaborador atinente ao cargo ou à função exercidos, além de ser uma área que a gestão de pessoas utiliza como estratégia. Para Boog (1999, p. 127), "treinar, que vem do latim *trahere*, significando trazer/levar a fazer algo" no ambiente compreendido como educação continuada, está no escopo propício para a educação voltada para o aperfeiçoamento profissional de adultos.

Logo, é importante que se compreenda que a educação corporativa deriva de um processo de educação continuada com o objetivo de qualificar ou aperfeiçoar o adulto profissional de acordo com as demandas do mercado de trabalho, sobretudo se forem levadas em conta as constantes mutações e

emergência de novos temas e desafios no cotidiano profissional de qualquer área ou profissão, sendo a Educação corporativa extensão da educação que se pauta desde o nascimento do indivíduo e se perpetua ao longo de toda a vida, servindo de

instrumento necessário às mudanças crescentes e ao desenvolvimento no País. Se por um lado é inquestionável sua importância, por outro, o investimento na qualificação e educação da força de trabalho é um dos maiores obstáculos encontrados para o progresso. (Eboli, 2014, p.16).

Com toda a evolução da humanidade, a educação, na perspectiva epistemológica, “[...] é um processo que envolve questões relacionadas com o conhecimento” (Severino, 1994, p.16), e ainda “a educação é um processo social atravessado por uma profunda significação política e ideológica, no sentido de que não se trata de uma atividade politicamente neutra” (Severino, 1994, p. 98).

Entre as tendências que afetam a administração das empresas e, mais especificamente, na área de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, a universidade corporativa é o meio pelo qual a empresa reassume o seu papel na coordenação da educação dos seus empregados (Barley, 1998). A universidade corporativa pode ser implantada tanto por empresas que almejam ampliar e padronizar os programas de treinamento quanto por empresas que pretendem oferecer aos seus funcionários novas oportunidades de desenvolvimento. Entretanto, seu currículo deve estar perfeitamente alinhado ao planejamento estratégico, aos objetivos e metas do negócio e ao modelo de competências da organização.

A educação corporativa deve, obrigatoriamente, buscar o alinhamento com a dinamicidade do mercado e a influência da tecnologia nas organizações, bem como com as práticas de gestão de pessoas que devem avançar para além dos programas de treinamento e desenvolvimento (T&D), a fim de desenvolver uma cultura de educação corporativa mais ampla e focada em metas e indicadores oriundos dos negócios.

As Universidades Corporativas, definidas por autores como Meister (1999, p. 29), são “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias da organização”.

Allen (2002, p. 9), numa visão contemporânea, classifica as Universidades Corporativas como

uma entidade educacional que é uma ferramenta estratégica desenhada para assistir sua organização-mãe na construção de sua missão pela condução de atividades que cultivam o aprendizado, o conhecimento e a sabedoria, tanto do indivíduo quanto o da organização.

Já para Éboli, a Universidade Corporativa é um "(...) conjunto de ações integradas que possibilitam o desenvolvimento de pessoas com foco nas competências empresariais e humanas que são estratégicas para o sucesso do negócio" (2004, p. 23).

Ainda como conceito de UC, Quartiero e Cerny (2005) definem, conceitualmente, como uma ferramenta de construção e disseminação de "(...) uma cultura de aprendizagem contínua, proporcionando a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais".

As quatro definições, e não somente elas, estão propositalmente apresentadas em ordem cronológica (sendo a primeira de 1999 e as seguintes de 2004 e 2005). Como eixo comum, observa-se a insistência no conceito em contar com a palavra "estratégica", isso porque tem um peso histórico no contexto da origem da educação corporativa, pois revela a ideia da importância dos modelos educativos oferecidos por organizações a seus colaboradores em meados da década de 1950, quando o tradicional modelo de Treinamento e Desenvolvimento começa a ser visto como incapaz de assimilar os novos padrões do modelo produtivo do pós-guerra e as mudanças no mercado de consumo e suas consequências nas organizações.

As características de um setor de Treinamento e Desenvolvimento padrão se tornaram tão desgastadas que melhorias ou mesmo uma reengenharia mais forte não seriam suficientes para adequá-lo às novas necessidades de educação no espaço das organizações (Quartiero; Cerny, 2005). Desse modo, gradativamente, as empresas foram se afastando da premissa inicial na qual reinava a ideia de desenvolvimento de qualificações isoladas e que se centravam no "como fazer", ligado ao cargo ou à função, passando a adotar programas que ambicionavam capacitar o colaborador além de sua função final, incorporando, assim, valores comuns e transversais a diversos setores da empresa.

Já mais recente, nas décadas de 1980 e 1990, os modelos educacionais dentro das organizações ganham uma estrutura mais próxima ao que se constata atualmente. E qual a razão disso? Em termos gerais, pode-se dizer que as

mudanças dentro das organizações foram resultados das ocorridas fora delas, principalmente nos padrões de consumo e na nova adequação – ou necessidade de adequar-se mais rapidamente – das relações entre empresas e clientes, concebendo então seus colaboradores como estratégicos para o sucesso da organização. Eis, então, a ideia de estratégia.

Com a dinamicidade da sociedade impactando diretamente as organizações, emerge, no séc. XXI, a compreensão de estratégia como um grande e robusto espaço na tessitura da relação entre os objetivos da organização, a educação corporativa e a função de seus colaboradores. Para as organizações, não bastava mais adotar modelos educacionais voltados para o treinamento ou qualificação, mas desenvolver condições autônomas de atuação profissional para pensar e agir em velocidade compatível com a dinâmica do mundo dos negócios e as variáveis do mercado consumidor.

Se foi possível recortarmos a história da administração no âmbito do mercado de trabalho, essa mudança de paradigma é ainda mais forte, pois mostra que as organizações, preocupadas em oferecer condições para aprendizagem e crescimento profissional – também em termos acadêmicos –, se tornam muito mais atrativas, em detrimento das organizações onde a função, mesmo sendo estável e segura, não oferece perspectivas de aprendizagem e crescimento como profissional, sendo isso alavancado pela necessidade de se fazer melhor para o aluno adulto trabalhador. Ainda se destaca na perspectiva de educação para adultos e/ou na andragogia, as quais estão pautadas no conhecimento voltado à prática e amparadas pela consciência do papel do homem em seu contexto social associado ao conhecimento relevante para a atuação deste em seu espaço.

A educação é vista como parte da necessidade de se promover o desenvolvimento organizacional na perspectiva econômica-produtiva que pode ser acelerada quando se proporciona a aprendizagem permanente dos colaboradores, criando a necessidade de um novo paradigma educacional, o qual permita maior e melhor alinhamento das ações para o desenvolvimento de competências, tanto no viés do aprender a aprender quanto no aprender a desaprender (Morin, 1977), durante toda a sua vida, num processo contínuo e natural de reformulação de conceitos e da própria visão de mundo.

Segundo Meister (1999, p. 234),

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

É interessante observar que entre as abordagens teóricas apresentadas sobre a educação corporativa, a Universidade Corporativa emerge como um meio pelo qual a empresa reassume o seu papel na coordenação da educação dos seus colaboradores. A Universidade Corporativa pode ser implantada tanto por organizações que desejam ampliar e padronizar os programas de treinamento quanto pelas que pretendem oferecer aos seus colaboradores novas oportunidades de desenvolvimento. No entanto, seu currículo deve estar perfeitamente alinhado ao planejamento estratégico, aos objetivos e metas do negócio e ao modelo de competências da organização.

3.4.1 Escola Nova em John Dewey

Neste instante, é importante conhecer mais sobre a Matriz funcionalista de John Dewey e as contribuições para a educação. Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, no estado norte-americano de Vermont, em uma cidade agrícola chamada Burlington. Oriundo de uma família protestante e vigorosamente voltada à educação religiosa como parte de sua criação, ainda na escola, portou-se como um aluno comum, seu preparo pairou dentre os passos comuns para a época, sem muito estímulo ou regalias por sua família. Entrou na faculdade aos quinze anos e com vinte já iniciou seu trabalho com o magistério. Por meio de atividades religiosas, disponibilizava-se a ministrar palestras sobre a bíblia, além de escrever artigos referentes a temas religiosos.

Concluiu seu doutorado na Universidade de John Hopkins, baseado em estudos dos filósofos Immanuel Kant e Hegel e do naturalista britânico Charles Darwin. Depois, tornou-se professor da Universidade de Minnesota, Michigan e Chicago, finalizando sua carreira na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Desenvolveu seu interesse pela pedagogia quando percebeu que a educação da época era baseada em tradicionalismos e não inovava de forma substancial, sua inquietude o levou à observação de que o ensino precisava acompanhar as

descobertas da Psicologia, os movimentos sociais e políticos, ou seja, criticava o ensino como algo paralisado, algo que ele acompanhava de perto porque era ativo nos movimentos sociais ao ponto de fundar uma universidade-exílio para ajudar os estudantes que sofriam de perseguição em seus próprios países.

Dewey faleceu em Nova Iorque, em 1952, aos 93 anos. Suas principais obras são: *Arte como experiência*, 1958; *Democracia e educação*, 1916; *Como pensamos*, 1910; *A criança e o currículo*, 1900; *A escola e a sociedade*, 1899.

Dewey (1979) acreditava que uma educação de qualidade devia ser algo orgânico, que ensinasse o aluno a pensar e que unisse a teoria à prática. Um ensino que levasse em consideração a valorização da capacidade mental dos estudantes, preparando-os para questionar a realidade. Suas bases epistemológicas eram pautadas no positivismo evolucionista e no instrumentalismo, além do naturalismo humanista.

Dewey (1979) influenciou o ensino em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, com Anísio Teixeira e a Escola Nova, também chamada de Escola Progressiva, a qual ensinava os educandos a buscarem a sua autonomia e liberdade de escolhas por meio de suas próprias reflexões e consciências. Os próprios alunos buscavam sua disciplina e assumiam responsabilidades na escola, para que pudessem aprender a lidar com maiores responsabilidades no futuro, podendo se desenvolver nos aspectos: emocional, físico e intelectual, bem como atuar de forma mais direta nas questões políticas do País, pois

os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança, - e, de outro, certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. (Dewey, 1978, p. 42).

Para Dewey (1978), a escola era um universo composto por pessoas com interesses pessoais do seu tamanho, e não um sistema de fatos ou leis, ele considerava que tudo era simpatia e afeição e que não havia lugar para a verdade, no sentido de conformidade desse pequeno espaço, para depois conseguir enfrentar o todo ao redor para alargar indefinidamente as diferenças entre a criança e o currículo.

Temos, entretanto, suficiente divergências fundamentais: primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e tempo; segundo a unidade da vida da

criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceiro, a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil. (Dewey, 1978, p. 42).

Para ele, a criança aprende com as suas experiências, as quais já contêm os elementos (fatos e conhecimentos), a adequação à evolução social, concebendo, assim, a educação pela ação, além disso, as escolas precisariam valorizar isso, não nesse currículo de conteúdos pré-estabelecidos, os quais reverberam até hoje.

Sua teoria teve bases na corrente filosófica do pragmatismo, assim, fundou a Escola Filosófica de Pragmatismo, que era baseada na ideia de que o conhecimento precisava ser passado para alunos como uma interação e não como algo fechado, acabado e que não permitisse uma troca de percepções. Preferia não usar a palavra “pragmático” para a sua filosofia, e sim o termo “instrumentalismo”, pois considerava que as ideias serviam de instrumento para a solução das adversidades. Isso se caracteriza como uma limitação da ideia pedagógica.

Em sua proposta de educação, Dewey (1979) destaca a importância que os ambientes possuem em procedimentos educacionais:

Jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente. Grande diferença existirá em permitirmos a ação casual do meio e em escolhermos intencionalmente o meio para o mesmo fim. E será casual a influência educativa de qualquer meio, a menos que de caso pensado não o regulemos para a obtenção de um efeito educativo. A diferença entre um lar inteligente e outro ininteligente está principalmente em que os hábitos de vida e a convivência daquele são escolhidos, ou, pelo menos, impregnados da ideia de seu influxo sobre o desenvolvimento das crianças. As escolas, todavia, continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as frequentam. (Dewey, 1979, p. 20).

Pautou-se, ao longo de sua vida acadêmica, em ideias além do seu tempo, fundou a Escola-Laboratório (ou Escola Dewey, como também ficou conhecida) registrada de 1896, a qual ficou ativa por aproximadamente dez anos. Situada na Universidade de Chicago, serviu de campo para testar a viabilidade da educação progressiva a partir de experiências de aplicação prática. No laboratório-escola, os estudantes, desde muito cedo, aprendiam a analisar certos conceitos na prática, como questões de física e biologia, na observação da preparação dos próprios lanches. Tarefas manuais e exercícios criativos também eram propostos aos alunos. A união do ensino com a prática era uma das bases da escola filosófica de pragmatismo.

Ainda para Dewey (1978), a democracia era como algo de valor inestimável e fazia com que esse tema fosse trabalhado e refletido cotidianamente na escola. Tinha a convicção de que o aprendizado acontecia com a troca de experiências, e que isso somente poderia ocorrer em um ambiente democrático. Após se desligar da Universidade de Chicago, por divergências de pensamento, foi convidado para trabalhar na Universidade de Columbia, onde criou a *Lincoln School*, uma escola experimental, nos moldes do laboratório-escola, mas um pouco mais moderna. Na *Lincoln School*, seu intuito era experimentar seus métodos pedagógicos.

Com seus anos de experiência nas escolas experimentais, Dewey (1859 – 1952) pôde fazer muitas observações e estudos referentes ao ensino e, com isso, escreveu várias obras famosas na área da pedagogia e da filosofia educacional. Sua forma de ensino, embora bastante popular, nunca foi adaptada nas escolas públicas dos Estados Unidos, mas suas ideias pedagógicas são bastante difundidas. A intenção de John Dewey com sua educação instrumentista era preparar as crianças para enfrentar as questões impostas pela sociedade, fazendo com que cada uma delas pudesse ser um elemento transformador no mundo.

Para Dewey (1979), o professor deve estimular seus alunos a alcançar conquistas que nenhum método sistematizado possa auxiliá-lo a conseguir, seu foco estava no processo de aprendizagem e na preparação dos alunos para a vida adulta na sociedade. Defendeu o conceito de aprendizagem experiencial ou mais popular, uma educação como aprender fazendo, pois os argumentos teóricos defendem que não deve existir separação entre a educação e a vida real, pois esta deve estar integrada à educação para que a aprendizagem aconteça.

A teoria de Dewey (1979) se pautou em cinco condições básicas:

- a) Aprendemos pela ação prática;
- b) Só a prática não basta, é preciso reconstruir conscientemente uma experiência;
- c) Aprendemos por associação;
- d) Aprendemos várias coisas ao mesmo tempo, nunca uma coisa apenas;
- e) A aprendizagem deve ser integrada à vida e à nossa realidade.

No entanto, como todas as teorias, existiram e existem muitas críticas, uma delas é a de que as crianças ficam entregues às próprias atividades espontâneas, porque o experiencialismo enfatiza que não se deve ditar os

conteúdos a serem estudados na direção por compreensão externa. Pensar o espaço da experiência educacional é pensar além do espaço da educação formal da escola. É pensar também no espaço da educação não formal presente nas mais diversas instituições, como organizações não governamentais (ONGs), Sistema S, centros culturais, associações comunitárias e bibliotecas em si, assim como nos espaços de educação informal, a qual acontece em praças públicas, playgrounds e brinquedotecas de condomínios e clubes, que, se contarem com a participação de educadores em suas concepções espaciais, certamente surgirão novas possibilidades de ocupá-los e ativá-los, afinal, são espaços potencialmente educacionais.

A contribuição da matriz funcionalista traz a concepção de interesse como atributo característico da atividade em busca do fim, uma concepção puramente externa do objeto de estudo ou de pensamento, sendo o reverso da ideia de mente como coisa puramente interna e isolada. A aprendizagem por meio da utilização de objeto ou experiências, fatos e outros conteúdos corresponde a meios para se estimular a autonomia do aluno, porém é relevante destacar a não valorização da aprendizagem adquirida pela experiência de educação como forma de aguçar a curiosidade ou a criatividade, e sim a compreensão do fenômeno, para se conseguir satisfazer o interesse para a um fim ou método em si mesmo.

Na busca de maior fundamentação para este estudo, ainda são abordados mais autores e conceitos para compor as bases da pesquisa, a proposta aqui é exatamente promover um diálogo profundo e robusto sobre os aspectos avaliativos para ampliar o olhar na construção do instrumental que é utilizado durante a coleta de dados e descrito ao final da produção científica no polo técnico, o que já consta de forma resumida no escopo desta pesquisa.

3.4.2 *Tecnicismo em Skinner*

Dentre outras abordagens existentes, as denominadas de “teorias conexionistas, no sentido de que supõem todas as respostas (comportamento), são eliciadas por estímulos, ou seja, partem da ideia de conexão entre estímulo e resposta” (Moreira, 1999, p. 49). Dentre os principais teóricos, destacam-se: Pavlov (1849-1936); Watson (1878-1958); Thorndike (1874-1949); e Guthrie (1886-1959) – que optou por investigar a teoria de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), uma

teoria que impactou o mundo, a saber, o “behaviorismo skinneriano”. Skinner foi um psicólogo behaviorista, inventor e filósofo norte-americano (1904-1990), professor na Universidade de Harvard (1958) até sua aposentadoria em 1974.

Segundo Moreira (1999), Skinner foi um teórico do comportamento que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da psicologia behaviorista, também conhecida como behaviorismo radical. Sua teoria, muitas vezes chamada de "behaviorismo skinneriano", enfatiza o estudo do comportamento observável e mensurável como o foco principal da psicologia. Aqui estão os principais pontos quanto aos conceitos da teoria de Skinner, compilados no Quadro 10 em destaque:

Quadro 10 – Teorias mais importantes desenvolvidas por Skinner

| Tipo | Descrição |
|--|--|
| Condicionamento Operante | Uma das teorias mais fundamentais de Skinner. Ele argumentava que o comportamento humano é influenciado principalmente pelas consequências que se seguem a esse comportamento: <u>Reforço positivo</u> : Skinner descreveu como o reforço positivo ocorre quando um comportamento é seguido por uma recompensa ou consequência agradável, o que aumenta a probabilidade de que o comportamento seja repetido e o <u>Reforço negativo</u> : Isso ocorre quando a remoção de um estímulo aversivo ou desagradável após um comportamento aumenta a probabilidade de que o comportamento ocorra novamente. |
| Generalização e Discriminação | Estudou como os organismos generalizam ou discriminam entre estímulos. Generalização ocorre quando um organismo responde a estímulos semelhantes ao estímulo de treinamento original, enquanto a discriminação é a capacidade de distinguir entre estímulos semelhantes e responder seletivamente. |
| Extinção e Esquecimento | Introduziu o conceito de <u>Extinção</u> , que ocorre quando um comportamento que era previamente reforçado deixa de ser reforçado. Isso leva à diminuição gradual desse comportamento, possível que a resposta ocorra, mas o reforço não é dado e <u>Esquecimento</u> : é considerado a diminuição na probabilidade de que uma resposta correta ocorra, como consequência de não ter sido emitida a muito tempo e da emissão dela |
| Reforço Intermitente | Estudou os efeitos do reforço intermitente, que envolve reforçar um comportamento apenas ocasionalmente, descobrindo que esse tipo de reforço pode levar a comportamentos mais persistentes do que o reforço contínuo. |
| Controle do Comportamento | Defendeu que comportamento humano poderia ser controlado e moldado por meio do uso adequado de reforço e punição. Argumentava que o ambiente desempenha um papel fundamental na determinação do comportamento. |
| Superstição e Comportamento Automático | Estudou como o comportamento supersticioso pode surgir quando as pessoas associam erroneamente suas ações a eventos subsequentes. Realizou experimentos com pombos para ilustrar esse conceito. Além disso, explorou a ideia de comportamento automático, onde as ações podem se tornar tão arraigadas que são realizadas quase que inconscientemente |

Fonte: Adaptado Moreira (1999).

Ao observar a abordagem skinneriana, percebe-se que é

[...] essencialmente periférica. Ela não leva em consideração o que ocorre na mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem. O que interessa é o comportamento observável. O que interessa é o comportamento observável, isto é, Skinner não se preocupa com os

processos intermediários entre estímulo (E) e a resposta (R)”. (Moreira, 1999, p. 50).

É importante notar que também geraram críticas e debates, pois muitos críticos argumentam que a teoria de Skinner é muito simplista e não leva em consideração aspectos cognitivos e emocionais do comportamento humano. Nessa esteira, abordagem é frequentemente vista como reducionista, focando apenas no comportamento observável e, durante muito tempo, a ética do uso de punição em experimentos com animais também foi questionada. No entanto, suas contribuições tiveram um impacto duradouro no campo da psicologia.

Apesar de Skinner não se considerar um teórico da aprendizagem, seus estudos impactaram na forma de se observar o ser humano nesse processo, mas é certo que ele está mais ligado a uma análise da funcionalidade entre os estímulos e as respostas, assim, nos aspectos educacionais, o teórico foi tido como instrucionista, baseado na técnica pela técnica, ou seja, nunca garantiu que houvesse aprendizagem no ato de se obter respostas após estímulos, e sim condicionante mediante a repetição.

Nessa perspectiva skinneriana, o condicionamento operante permite que, no momento da exposição, a repetição e a resolução de questões ou problema – reforçando repetidamente os estímulos – garantirão o atingimento da nota de aprovação, mas não necessariamente o aprendizado, pois

o ensino se dá apenas quando o que precisa ser ensinado pode ser colocado sob controle de certas contingências de reforço. O papel do professor no processo instrucional é o de arranjar as contingências de reforço, de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de que o aprendiz exiba o comportamento terminal [...] respostas que provavelmente levarão o aprendiz a exibir o comportamento terminal desejado (Moreira, 1999, p. 59).

Logo, ao se perceber tais afirmativas, emerge o conceito de tecnicismo ou de educação tecnicista, oriunda da tendência liberal que Libâneo (2001) define, ou seja, que a tendência liberal tecnicista

subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas.” avaliações mediante a repetição e condicionamento operante de resolução de questões propostas ao final de cada ciclo de aprendizagem. (Libâneo, 1999, p. 23)

Logo, ao se perceber tais afirmativas, emerge o conceito de tecnicismo ou de educação tecnicista, oriundo da tendência liberal que valoriza a forma como se deve fazer para que a aprendizagem ocorra para além da pedagogia tradicional que valorizava mais os conteúdos e a centralização no papel do professor (Libâneo (2001).

No tecnicismo, a educação se reduz ao fazer de forma repetida, no uso de recursos tecnológicos e metodologias que levem ao famoso “decoreba”. Quem nunca ouviu falar o seguinte? – Vamos treinar, repetir e repetir porque a repetição levará à excelência. Quanto mais resolve as questões-problema, mais você aprende. Leia tudo e depois faça uma prova para avaliação e aprovação. Todavia, a educação embasada no tecnicismo, durante anos, se pautou em dominar as técnicas em detrimento do processo avaliativo, mas isso não significava ou significa garantia de aprendizagem do indivíduo.

Portanto, o que se investiga aqui é a importância da compreensão das influências das teorias de Skinner e do tecnicismo na perspectiva de análise dos modelos em estudo nesta tese, as quais contribuíram para a elaboração do questionário elaborado e descrito no polo técnico.

3.4.3 Andragogia em Malcolm Knowles

A partir das reflexões sobre o tecnicismo skineriano e do tecnicismo na educação como instrução, convidou-se para o diálogo, neste polo, o conceito de andragogia, termo usado para descrever a teoria e a prática da educação de adultos e que propõe uma educação oposta ao tecnicismo. O conceito foi desenvolvido por Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997), um educador americano, na década de 1970, o qual definiu a andragogia para além do método, pois a teoria se concentra nas características, nas necessidades e métodos de ensino que são específicos para adultos, levando em “consideração aspectos como experiências, motivações e necessidades de aprender” (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 19), diferenciando-se da pedagogia, que se refere à educação de crianças.

Para expor sobre a educação corporativa na perspectiva da compreensão dos modelos de universidades corporativas de Meister e Éboli, objeto de estudo desta pesquisa, é importante discorrer sobre a educação de adultos ou andragogia,

a começar pela palavra, provinda do grego *anner*, que significa homem ou adultos. Conforme definido por Cavalcanti e Gayo (2005, p. 45), a palavra andragogia

[...] deriva das palavras gregas andros (homem) + agein (conduzir) + logos (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos, em oposição à Pedagogia, também derivada dos vocábulos gregos paidós (criança) + agein (conduzir) + logos (tratado ou ciência), obviamente referindo-se à ciência da educação de crianças. A Andragogia deve ser entendida como a filosofia, a ciência e a técnica da educação de adultos.

Sendo importante ressaltar ainda que ela é um caminho em que

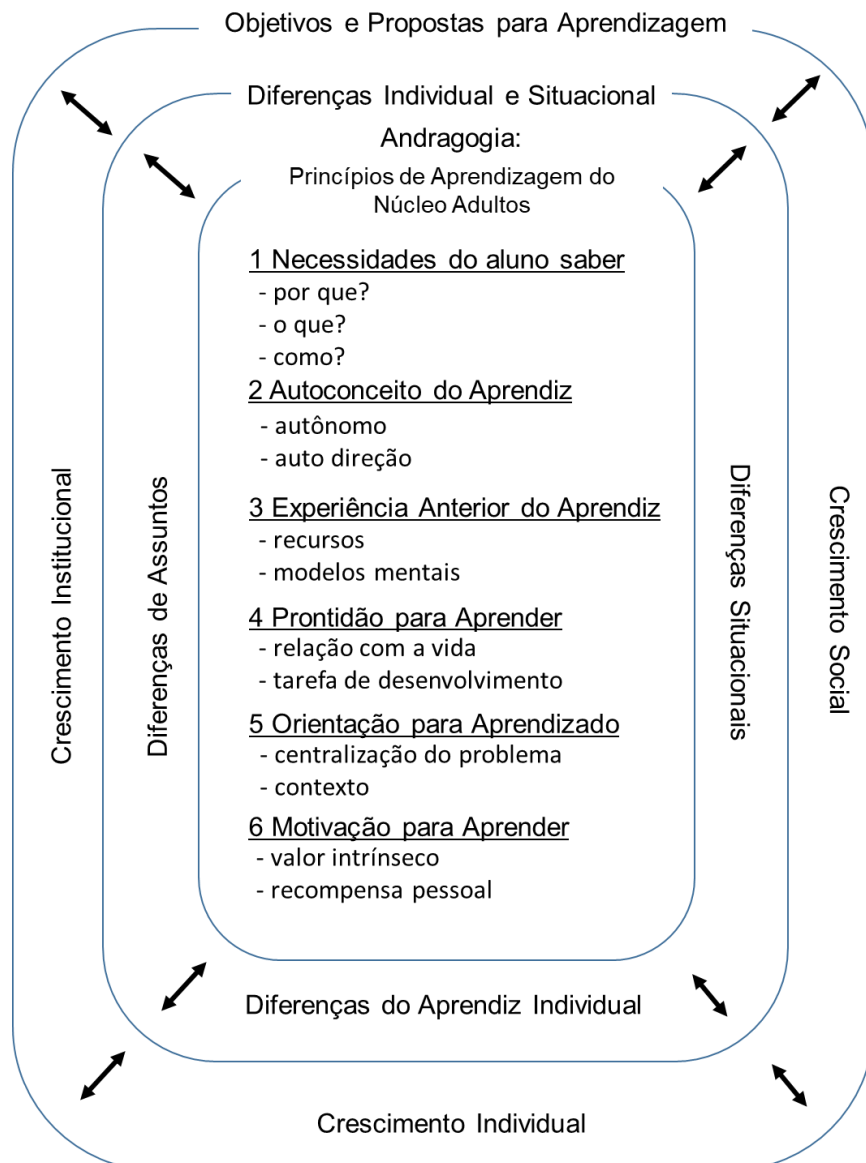
através da razão o homem é capaz de conhecer o mundo e a si mesmo e de conhecer que conhece (reflexão), ter consciência. Através da consciência, ele “se identifica e se afirma como pessoa, como indivíduo distinto e diferente dos demais, como portador de direitos e deveres, e como criador de si próprio.” (Bach, 1985, p.77 *apud* Cavalcanti; Gayo, 2005, p. 46).

Como forma de melhor compreensão sobre a andragogia, os pressupostos da educação de adultos defendidos por Knowles, Holton III e Swanson (2005) são:

- a) Preparar os alunos: fornecer informações, preparar a participação, ajudar a desenvolver expectativas realistas e começar pensando no conteúdo;
- b) importância do clima: o aluno tem de estar relaxado, confiante, ter respeito mútuo, informal, quente, colaborativo, solidário, abertura para o novo, autenticidade e humanidade;
- c) planejamento: como mecanismo de planejamento de ajuda mútua de aprendizes e facilitador.

A partir dos pressupostos, tornou-se relevante demonstrar o modelo andragógico que se pautou em Knowles (1980; 2005), na busca de compreender o aluno adulto e poder construir uma proposta de educação desse aluno que gerasse resultados nas organizações, conforme detalhado na figura a seguir:

Figura 6 – Modelo de Andragogia na Prática (Knowles, Holton III e Swanson)



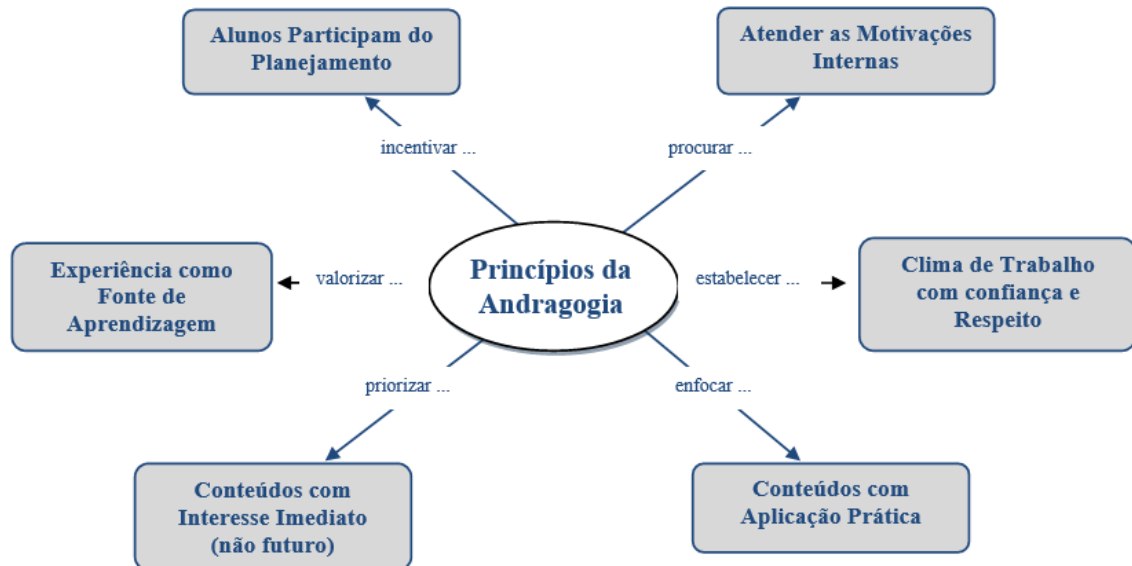
Fonte: Traduzida de Knowles, Holton e Swanson (2005, p. 149).

Isso quer dizer que o aluno aprende por necessidade, por demanda real, para resolver problemas imediatos e significativos no tempo real em que vive, e, principalmente, ele aprende o que escolhe aprender de forma autônoma, buscando desenvolver sua autodireção e responsabilidade, conforme modelo apresentado na Figura 6 acima e pautado na Figura 7 por meio do mapa conceitual mais adiante.

O modelo de Knowles (2005) se apoia em princípios andragógicos nos quais o pensar andragógico viabiliza uma práxis pedagógica a qual deve ser pensada na perspectiva da contextualização da real participação destes no processo complexo de planejar, executar e avaliar os momentos de aprendizagem, como

detalha Cavalcanti (1999) no mapa conceitual dessa evolução do conhecimento, conforme a Figura a seguir:

Figura 7 – Mapa conceitual – andragogia



Fonte: Cavalcanti (2004; 2005).

A andragogia é frequentemente aplicada em contextos de educação de adultos, como treinamentos corporativos, educação continuada, cursos para adultos, trilhas de aprendizagem para corporações por meio de programas, projetos e ações de desenvolvimento profissional, propiciando a criação de ambientes de aprendizado que atendam às necessidades específicas dos adultos, promovendo a motivação, a autodireção e a aplicação prática do conhecimento. A andragogia não exclui e nem cabe comparações entre duas abordagens distintas, como a pedagogia, mas reconhece que abordagens diferentes precisam ser implementadas por serem necessárias para diferentes grupos etários e contextos educacionais.

A avaliação nos processos educacionais, os quais se fundamentam nos princípios andragógicos que compõem a Teoria da Andragogia, se pauta na observação do processo de ensino-aprendizagem, respeitando os saberes que o aluno adulto traz, este, a partir de um olhar investigativo, aprende sob a perspectiva de solução imediata do que se quer solucionar, para tomar decisões, e, principalmente, usando uma linguagem adequada ao seu desenvolvimento cognitivo.

3.5 Teorias da Avaliação Diagnóstica

Como forma de contextualizar melhor os tipos de avaliações, vale destacar os seus paradigmas, o que foi feito por Valadares e Graça (1998, p. 42), ao dividirem o olhar em paradigmas essenciais no percurso histórico do conceito de avaliação: behaviorista, psicométrica e cognitivista, conforme quadro abaixo:

Quadro 11 – Três paradigmas do conceito de avaliação

| PARADIGMA BEHAVIORISTA | PARADIGMA PSICOMÉTRICO | PARADIGMA COGNITIVISTA |
|--|---|--|
| Avaliação baseada em psicologias condutistas e associacionistas. | Avaliação inspirada nas mediações próprias das ciências experimentais. | Avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas. |
| Grande ênfase no produto da aprendizagem. | Grande ênfase na mediação. | Grande ênfase no processo da aprendizagem. |
| Avaliação baseada em objectivos pré-definidos. | Avaliação baseada na medição de produtos de aprendizagem e de constructos psicológicos. | Avaliação baseada nos processos cognitivos e em objectivos antecipados ou não. |
| Antecipação de critérios. | Antecipação de critérios. | Não antecipação de critérios. |
| Dificuldade em lidar com a subjectividade. | Dificuldade em lidar com a subjectividade. | Facilidade em lidar com a subjectividade. |

Fonte: Valadares e Graça (1998, p. 42)

A avaliação é algo a que todos nós estamos, rotineiramente, sendo submetidos, “é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível” (Libâneo, 2011, p. 137), sendo classificada como três abordagens: a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Nesta investigação, o foco está na primeira abordagem, a avaliação diagnóstica, pois esta geralmente é utilizada nos processos de educação, aplicando-se um método, desde a coleta de dados, a fim de identificar o que os alunos já sabem sobre um determinado conteúdo. Tal avaliação é aplicada para se identificar a base de conhecimento atual do aluno, trata-se de uma predição de como percebem o assunto ou tema em estudo, em diferentes visões até a etapa de intervenção mediante o diagnóstico proposto.

A avaliação diagnóstica é uma etapa fundamental no processo de avaliação educacional, neste caso, no contexto da educação corporativa. Ela é projetada para coletar informações detalhadas e específicas sobre o desempenho, habilidades, conhecimentos ou características de um indivíduo ou grupo. Seu

principal objetivo é identificar pontos fortes e fracos, necessidades e áreas que requerem melhoria, a fim de direcionar intervenções ou tomar decisões informadas.

É importante ainda destacar alguns pontos importantes sobre esse tipo de avaliação que é a tônica desta tese, por se tratar de um mapeamento de perfil das universidades corporativas sob o olhar científico das estruturas essenciais na visão sistêmica e estruturalista (Lima, 2008).

As avaliações diagnósticas podem contribuir com a identificação do nível de conhecimento, habilidades ou desempenho atual de um aluno ou indivíduo em uma determinada área, para auxiliar na percepção de detecção de dificuldades específicas para planejar intervenções educacionais nas universidades corporativas ou quaisquer outro tipo de intervenção educacional e escolar com foco na aprendizagem. Elas podem ainda fornecer as informações detalhadas que orientam o desenvolvimento de currículos ou estratégias personalizadas e monitorar o progresso ao longo do tempo para verificar se as intervenções estão sendo eficazes (Libâneo, 2011).

Segundo Libâneo (2011, p. 240), a avaliação precisa de método e instrumentos de coleta de dados, pois

deverá ser construído de forma metodológica, cientificamente adequada, ou seja, deverá ser planejado (cobrir todos os conteúdos essenciais ensinados e que deveriam ser aprendidos; não um que outro, que possa ser mais difícil ou complicado [...] deverá conter questões precisas [...] cada questão deverá conter um único conteúdo [...] as questões deverão ser apresentadas em linguagem clara [...] Questões dúbias e confusas deverão ser suprimidas de todo e qualquer instrumento.

Portanto, nesta pesquisa, optou-se pela abordagem da avaliação diagnóstica cujas características versam sobre olhares acerca da: a) Individualização: A avaliação é adaptada ao indivíduo, levando em consideração suas características e necessidades específicas; b) abrangência: Pode abranger diferentes áreas, como acadêmica, emocional, física ou comportamental; c) contínua: Pode ser realizada em várias ocasiões ao longo do tempo para monitorar o progresso; e d) Formativa: O feedback da avaliação diagnóstica é frequentemente usado para informar o processo de ensino/aprendizado ou tratamento contínuo (Luckesi, 1985).

Libâneo (2011) reforça ainda sobre a avaliação na perspectiva da aprendizagem ética que colaborou com questões atinentes nesta pesquisa, que versa sobre os desafios e as considerações éticas, como: a) Garantir a validade e a

confiabilidade dos instrumentos de avaliação, respeitar a privacidade e os direitos individuais; c) respeitar as regras de elaboração e o uso de instrumentos de coleta de dados, d) evitar viés cultural ou de qualquer outra forma de discriminação; e e) usar os resultados de forma responsável e ética, conforme descrito no polo técnico.

A avaliação diagnóstica é, ainda, um dos tipos de avaliações educacionais que auxiliam no processo de aprendizagem do aluno, desempenha um papel crucial no início de um novo período letivo ou ao abordar um novo conceito ou conteúdo de ensino. Seu principal objetivo é fornecer informações aos educadores sobre o nível de conhecimento e habilidades dos alunos que antecedem o início de um ciclo ou processo de ensino. Trata-se de uma possibilidade de identificação prévia do conhecimento que acompanha o aluno, pois a avaliação diagnóstica ajuda os professores a identificar o nível em que os discentes iniciam um processo formativo.

Para Lukesi (2011, p. 45), “a educação não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa a construir um resultado previamente definido”, faz parte de um processo em que se mede algo, mas que deve ser pautado em medições com proposições de ações sobre o resultado em busca de servir de base para as tomadas de decisões durante o fazer pedagógico na construção com os educandos, e, na autoeducação, os conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento nos aspectos sociais, culturais em que atua.

Uma medição que somente se mede e arquiva os dados em vastos relatórios de gestão dos resultados organizacionais, Lukesi (2011) denomina de verificação, porque “medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido” (Luckesi, 2002, p. 47), o que significa dizer que verificar se difere de avaliar porque exige um fazer póstumo.

Em resumo, a avaliação diagnóstica desempenha um papel fundamental em diversos contextos, fornecendo informações valiosas para melhorar o desempenho, tratar problemas em processo de investigação, ajustar estratégias de ensino e tomar decisões informadas em relação a indivíduos ou grupos. A avaliação diagnóstica é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento pessoal e o progresso em áreas específicas, o que, neste estudo, representa a forma de

conhecer mais a fundo os modelos de universidades corporativas à luz do polo morfológico e da pesquisa de campo “*in lócus*”.

3.6 Teorias da Avaliação Educacional Institucional

A partir do entendimento do que é avaliação, desde a epistemologia descrita no polo epistemológico até a abordagem sobre avaliação institucional, define-se a avaliação institucional como um processo sistemático e contínuo usado para avaliar o desempenho, a eficácia e a qualidade de uma instituição, seja ela uma escola, universidade, empresa, organização sem fins lucrativos, governo ou qualquer outra entidade em todos os aspectos: sociais, educacionais, políticos e econômicos. O objetivo principal da avaliação institucional é fornecer informações críticas para melhorar a tomada de decisões, a qualidade dos serviços e o alcance dos objetivos da instituição

Dias Sobrinho (2003) trouxe importantes contribuições para este estudo ao se perceber o quanto a avaliação está tomando corpo nos processos gerenciais ou da gestão, quando ele mesmo suscita aspectos de elevada pertinência, ao acentuar que, sendo a avaliação de natureza complexa, há uma dialética nas suas ações com a ocorrência de importantes contradições, o que torna a avaliação um fenômeno social cheio de conflitos e carregado de peso político. (Dias Sobrinho, 2003).

Para Dias Sobrinho (1996, p. 15), “a avaliação institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. Ainda que também seja uma questão técnica, muito mais importantes são as suas ações e seu significado político” e ainda, em outras palavras, “a avaliação institucional é um campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas” (Dias Sobrinho, 1996, p. 15).

É preciso contextualizar que a avaliação institucional, a qual se pretende realizar nas universidades corporativas, objeto de estudo desta pesquisa, tem de ir além do simples medir. Assim é preciso observar o perfil, como se constituem e funcionam no contexto cearense, porque

a avaliação que restringe a medir quantidades e volumes e comparar instituições, não levando em conta sua diversidade que torna única a cada

uma delas, as condições específicas e a história que constroem distintas relações de produção e compromissos sociais, essa avaliação pode ser útil para os administradores e para os responsáveis pelas políticas educacionais, embora claramente insuficientes”. (Dias Sobrinho, 1996, p. 17)

É preciso compreender que a avaliação não pode ser considerada um ato neutro. “Não se avalia tecnicamente uma instituição [...] sem, com isto, incidir em um pressuposto político e filosófico sobre concepções de mundo e de sociedade” (Leite, 2005, p. 15). E ainda, “ela tem um interesse político determinante, não é uma questão técnica, não é nada neutra. Exatamente por saber dos efeitos políticos é que os administradores a colocam como se fosse um componente meramente técnico”.

O que se percebe é o uso da avaliação para apenas verificar, como bem destaca Luckesi, porém é preciso que se entenda a relevância desta, porque o que se testemunha ainda são políticas de avaliação institucional incongruentes,

não há instrumento de avaliação institucional que analise, de forma intencional e sistemática, os impactos da implantação da nova filosofia de atuação em universidades corporativas dos bancos de desenvolvimento brasileiros objeto deste estudo, o que justificaria conhecer a realidade dos processos de educação corporativa em tais instituições (Marinelli, 2013, p. 34).

E quando se fala de avaliação educacional não se pode deixar de adotar uma postura, radicalmente, ética devido aos valores que foram construídos historicamente e culturalmente, pois a avaliação educacional é apenas o início de um longo processo, a partir do qual as pessoas são avaliadas a todo o momento no processo educacional e também no cotidiano diuturnamente.

Portanto, a concepção de avaliação partiu para a compreensão da Avaliação Institucional definida por Fernandes (2007, p.15) como o

processo inserido nas escolas públicas ou privadas, com a finalidade de avaliar as instituições, visando uma reflexão coletiva que possibilite uma gestão democrática e comprometida com a transformação social, e leve os educadores a unir esforços no sentido da efetivação da melhoria da qualidade do ensino.

Assim sendo, não há dúvidas acerca da importância da avaliação institucional para promover avanços no desenvolvimento dos professores e no processo de qualificação da escola, cabendo-lhe iluminar os caminhos decisórios. Como discorre Lima (2012), a avaliação institucional não pode ser isolada nem

burocrática porque a transparência de seus objetivos e procedimentos precisa deixar avaliadores e avaliados desarmados e tranquilos quanto ao caráter formativo que ela precisa assumir.

É preciso ainda pensar sobre os objetivos da avaliação institucional, principalmente os de: a) Identificar áreas de força e fraqueza dentro da instituição; b) avaliar a eficácia das políticas, programas e práticas existentes; c) fornecer dados para tomada de decisões informadas e planejamento estratégico; d) melhorar a qualidade dos serviços prestados pela instituição; e) promover a prestação de contas e a transparência, atendendo a requisitos de acreditação ou conformidade regulatória (Dias Sobrinho, 2005).

Além disso, pode-se contar com a avaliação institucional e sua legislação destinada ao ensino superior que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a qual, neste estudo, se estende à avaliação como um dos componentes agora relacionado da seguinte forma: a) Melhoria da qualidade da educação superior; b) orientação da expansão de sua oferta; c) aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; d) aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004).

A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades, sendo: 1) avaliação interna ou autoavaliação, coordenada pela Comissão Permanente de Avaliação – CPA de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES; e 2) avaliação externa: realizada por comissões designadas pelo Inep, a qual tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações (Brasil, 2004).

Ainda segundo Simões e Ciasca (2023, p. 7), todas as modalidades propostas pelo SINAES envolvem o ato formativo e a missão institucional, a qual “figura não apenas como a primeira dimensão a ser avaliada [...], mas ocupa um lugar central na avaliação da educação superior instituída pela legislação brasileira”. Isso posto, foi relevante esse assunto porque orientou este estudo enquanto escolha das estruturas essenciais norteadoras da concepção da metodologia e do

instrumento da pesquisa realizada na perspectiva da avaliação institucional e do mapeamento de perfil das UCs.

A avaliação institucional desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade, eficiência e eficácia das instituições, para o atingimento das missões institucionais. Fornece informações críticas para a tomada de decisões informadas e ajuda as organizações a se adaptarem e evoluírem em resposta às mudanças nas necessidades e expectativas de seus *stakeholders* e no ambiente em que operam.

Todavia, precisa-se avançar muito para se ter uma avaliação embasada numa educação emancipatória, uma educação que seja estimuladora do protagonismo dos envolvidos, uma avaliação pautada no modelo da avaliação diagnóstica, que estimule o protagonismo cidadão e se alicerce na educação como prática de liberdade, como uma porta de possibilidades, como defende a pedagogia para a libertação (Freire, 1996).

4 POLO MORFOLÓGICO

“Bachelard já dizia que uma forma é apenas um momento de um processo de deformação, todo “modelo” é apenas um momento da problemática, uma estruturação provisória do sentido” (De Bruyne; Herman; De Schoutheete, 1977, p. 170)

No polo morfológico, são abordados os modelos ou estudos que servirão de eixo do fazer-pensar a pesquisa científica, no pensar na qualidade das abordagens e categorias a serem investigadas. Apesar de ser um polo para efeito de verificação do estudo, a sua missão é expor informações concretas acerca da construção de teorias, coletas de dados e sua análise crítica e estruturação de objetos científicos atinentes no projeto, neste sentido, sua presença é qualificada rigorosamente como consequência do tratamento metodológico que lhes são dados.

Assim, o polo morfológico da pesquisa científica se dá sob o modelo metodológico quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), elaborado a partir dos quadros de análise utilizados. Por desempenharem um “papel paradigmático implícito” (De Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977, p. 35) inerente ao polo teórico, os quadros de análise devem ter sua utilização na pesquisa em decorrência do quadro de referência escolhido, mantendo, assim, a coerência das escolhas metodológicas do estudo.

São objeto de estudo os modelos de Avaliação dos Modelos de Avaliação Institucional:

- a) Modelo de Avaliação Diagnóstica;
- b) Modelo de Avaliação Estrutural Sistêmica, de Lima; e
- c) Modelo de Avaliação de Educação Corporativa, de Meister e Eboli.

Tendo em vista a estreita proximidade entre quadro de referência da compreensão e as pesquisas no âmbito qualitativo, reconhece-se, dentre as alternativas propostas no modelo quadripolar, o tipo ideal como quadro de análise mais importante nesse contexto.

Para De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 159), “esse polo representa o plano de organização dos fenômenos, os modos de articulação da expressão teórica objetivada da problemática da pesquisa”, pois as ciências sociais

se organizam para a exploração das possibilidades enquanto observação dos modelos teóricos conceituais e práticos ou técnicos.

Com isso, destaca-se que o polo morfológico é constituído pelos modelos conceituais e teóricos que irão servir de base na pesquisa, tendo em vista a proposição de novos modelos ou um modelo criado como resposta às questões da pesquisa, como é o caso da tese em construção. Importante perceber que os autores elencaram, nas suas pesquisas, modelos conceituais alinhados ao foco do seu estudo. Como exemplo, uma pesquisa que trabalha com a temática “qualificação profissional”, de Gabriele Marinho, elencou modelos conceituais de autores influentes sobre o assunto, incluindo modelos de instituições com credibilidade profissional ou científica, como o SENAC (Marinho, 2017).

Esse polo morfológico, ainda em construção, mas já afirmando seu papel enquanto estudo que aborda o entrave epistemológico ocorrente no processo da avaliação de estrutura de educação corporativa como as Universidades Corporativas, reconhecendo a sua complexidade, posto que considera a questão principal não no que tange à realização da avaliação institucional nessa modalidade, mas, sim, como desenvolvê-lo e quais os perfis implementados ou em implantação das UCs nos municípios instalados na Região Metropolitana de Fortaleza quanto à observação dos modelos e das experiências evidenciadas nos níveis teórico e prático.

Ademais, foi construído, a partir das informações do polo epistemológico e teórico, o formulário a ser aplicado e analisado após efetivação junto à amostragem, ainda em definição, para compor essa investigação, utilizados como expedientes de coleta de dados das autoavaliações dos últimos cinco anos, os quais serão coletados na pesquisa de campo e constarão no diário de campo para compilar muitas informações junto aos participantes, com finalidade exploratória e descritiva, consoante ensina Gil (2008).

Portanto, foi relevante embasar essa proposição quanto aos pressupostos que darão subsídios para a estratégia metodológica e demais aspectos constantes no escopo desse documento. Nesse caso, a avaliação pretende chegar aos resultados instituídos pelos modelos conceituais que embasaram o estudo da coleta, que foi efetuada junto aos gestores das UCs.

Outro ponto importante é perceber que esse polo pode ser

visto como um desdobramento, uma distribuição espacial, de teses ou de acontecimentos, de conceitos ou de proposições, de fatos ou de leis, etc. Ele é o lugar da articulação do sentido, da estruturação das teorias e das problemáticas úteis à pesquisa. Aqui a conceituação harmoniza-se com a abstração e a formalização. (De Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977, p. 160).

Constrói-se, portanto, um tipo ideal a partir da acentuação de diversos pontos de vista, ordenados para formar um quadro homogêneo de pensamento acerca do fenômeno investigado. Segundo De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p 181),

essa abordagem constitui apenas um trabalho preparatório útil, ela não esgota a explicação dos fenômenos, sua “compreensão. [...] As leis articulam conceitos gerais que destacam das constantes através das séries de acontecimentos comparáveis e permanecem limitadas a generalidades ou a regularidades empíricas. O tipo ideal, em contrapartida, na investigação do acontecimento singular, constitui essa “constelação” de conexões casuais-significativas que explica um fenômeno social. O interesse se dirige para o acontecimento individualizado apreendido em sua totalidade e “significativo em sua singularidade.

4.1 Modelos de Avaliação Institucional

Com isso, é importante ressaltar que, no contexto da avaliação institucional, a qual foi abordada no polo epistemológico, os paradigmas avaliativos, ao longo da trajetória histórica, deram subsídios, dentro de uma necessidade premente, de comporem concepções teóricas, as quais estão descritas no polo teórico e que ainda serão apreciadas para se juntarem a este estudo científico. Por sua vez, as concepções teóricas se constituem para fins de aplicabilidade enquanto modelos, razão pela qual existem vários modos para classificar os diversos modelos. Como proposta, ainda é composta, ao longo da tese, a avaliação educacional pautada nas categorias propostas: Avaliação diagnóstica, Avaliação Institucional, Universidades Corporativas, Perfil Institucional, Educação Corporativa, Treinamento e Desenvolvimento e Andragogia.

Conforme De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), a proposta dos aspectos morfológicos não é a de recensar todas as determinações de um fenômeno, mas de tornar sua existência “inteligível” de um ponto de vista científico. Ela ultrapassa a abordagem “generalizadora”, que visa ao estabelecimento de conexões constantes entre vários fatores (isto é, leis). Nesse sentido, a reprodução fiel da realidade analisada não é o objetivo da utilização de um quadro de análise do

tipo ideal, realidade esta que, dentro do quadro de referência da compreensão, do paradigma interpretativista e da abordagem qualitativa, não existe, por si só, mas é resultado da reconstrução subjetiva de seus sujeitos.

Nesse sentido, Vianna (1990, p.182) afirma que

[...] os modelos não se propõem a resolver todos os problemas que se apresentam ao avaliador, objetivam, na verdade, permitir que o avaliador dimensione adequadamente os seus projetos, para evitar que deficiências de planejamento invalidem o processo e levem às falsas decisões.

Ainda para Gonzaga *et al.* (2020, p. 2),

essas abordagens ligadas à avaliação educacional exerceram forte influência nas práticas avaliativas realizadas no cenário brasileiro. Mesmo em meio a muitas indefinições ou inquietações no campo da avaliação educacional, muito se tem caminhado, de modo especial no Brasil, onde teóricos do campo da avaliação, inspirados em modelos de avaliação de outros países, têm produzido reflexões importantes atinentes a essa prática tão complexa, que envolve tantas interrogações no cotidiano escolar.

Para a consecução deste estudo, o polo Morfológico é de grande valia para o campo, pois corrobora as ideias da complexidade de Morin e da abordagem epistemológica de Bachelard, epistemólogos que auxiliaram na busca de uma visão científica e de descobertas de conhecimentos sobre o problema em questão.

Após breve explicação acerca do polo morfológico, registra-se que os modelos foram apresentados na segunda qualificação.

O que se verifica ao longo da Educação no Brasil é uma evolução lenta, principalmente na Educação Superior, pois, ao se observar essa trajetória da universalização acadêmica no Brasil, somente a partir do séc. XX, mais precisamente na década de 1930, que a

evolução do avanço universitário, [...] algumas universidades se destacam, a criação de algumas instituições, a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), no ano de 1935. A primeira universidade católica, chamada Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), no ano de 1940 [...] 1946 e 1960, foram criadas as Instituições de Ensino Superior (IES), dezoito (18) públicas e dez (10) privadas [...] (Chaves; Barra; Oliveira, 2021, p. 54).

A educação conseguiu contar com Francisco Campos, o primeiro-Ministro da Educação e Saúde Pública do Brasil, o qual instituiu a educação superior por meio de Decretos que estabeleceram, somente em 1931, vários marcos para a educação, como organizado no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Decretos publicados entre (1931 – 1932)

| Nº Decreto | Data Oficial | Objeto |
|------------|--------------|--|
| 19.850 | 11/04/1931 | Cria o Conselho Nacional de Educação. |
| 19.851 | 11/04/1931 | Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. |
| 19.852 | 11/04/1931 | Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. |
| 19.890 | 18/04/1931 | Dispõe sobre a organização do ensino secundário. |
| 20.158 | 30/06/1931 | Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. |
| 21.241 | 04/04/1932 | Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. |

Fonte: Maciel (2009) *apud* Romanelli (1993, p. 131).

Como aponta ainda Dias Sobrinho (2003, p. 67), ocorreu que o “governo brasileiro vigorou de 1964 a 1985 e produziu políticas que mergulharam o país, e particularmente as universidades, nas trevas do arbítrio e das supressões das liberdades” – era a ditadura militar imperiosa.

Para Dias Sobrinho (2003, p. 67), “nos anos 1960 e nos primeiros anos da década seguinte, houve um substancial aumento nos investimentos públicos na educação, sobretudo nos países industrializados”, mas isso de longe se aproximava do melhor dos cenários, pois sequer o Brasil havia construído um Estado focado no bem-estar da sociedade em perspectiva de resolução de mazelas sociais, principalmente em relação ao analfabetismo e ao crescimento populacional desordenado.

Todavia, é também relevante contextualizar o outro lado do governo, como apresenta Dias Sobrinho (2003, p. 67-68), o qual ressalta as aspirações que levaram os militares a cumprirem

a cabo um consistente programa de ‘modernização’ das instituições superiores, criando especialmente as novas estruturas institucionais e implantando a pesquisa e a formação de investigadores, particularmente por intermédio do desenvolvimento de um grande sistema nacional de pós-graduação.

Nesse universo apresentado, em meados dos anos 1980, emerge a necessidade de se investir em avaliações do ensino superior para viabilizar a avaliação da educação superior como instrumento básico para orientar a distribuição dos recursos públicos e a imposição da racionalidade da eficiência. Porém somente a partir de 1995 é que a avaliação do ensino superior começou a tomar corpo como se apresenta atualmente pelo SINAES.

Como apresenta Dias Sobrinho (2003), em 1995, é fundado o Exame Nacional de Cursos assegurado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e posteriormente no Decreto Lei n.º 2026/96, o qual dispunha que o Ministério da Educação realizasse anualmente exames nacionais com base em conteúdos mínimos dos cursos de graduação, os quais seriam somente de construção de números para a prestação de contas por parte do governo.

As críticas eram enormes, pois se tratava somente de verificação de eficácia quanto aos reais interesses dessa avaliação, pois afirmavam que não estavam a serviço da implementação de melhorias no ensino. Em outros termos, nada contribuía para a política de formação dos professores e nem para a aprendizagem dos alunos que estudavam para o exame, além disso, não contribuía para a formação cidadã e tampouco se observava a construção das práticas de pesquisadores, pois se findava muito no boicote das ações nas universidades, principalmente as que eram propostas para o protagonismo da sociedade no espaço universitário.

A partir desse contexto sintético acima, emerge o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), criado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC), o qual abria a possibilidade para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação e que deveriam servir de base para uma checagem a *posteriori* pelos técnicos do referido Ministério, o que certamente seria uma possibilidade de auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição.

Segundo Dias Sobrinho (2012), a implantação do PAIUB tinha como principal objetivo servir como um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade, constituindo-se uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior, sendo pensado em três fases centrais para que se refletisse sobre a avaliação da educação superior no País, a saber: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação, porém sob a crítica de que eram somente para gerar números.

A partir do PAIUB, emerge a criação e aprovação da Lei n.º 10.861 de abril de 2004 que estabelece a necessidade de se realizar uma Avaliação Institucional, criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, o qual é da responsabilidade do INEP desde 2004, sob efeito do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que versa também sobre a Avaliação interna,

externa e autoavaliação, conforme modelo que é descrito mais adiante e que embasa esta pesquisa, pois “busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação” (INEP, 2007).

4.1.1 Modelo de Avaliação Institucional (SINAES)

O modelo de avaliação se qualifica como uma oportunidade de diagnosticar problemas como “o instrumento central, organizador da coerência do conjunto” (Inep, 2007, p. 98), posicionando-se, como foco principal, os processos de avaliação das IES sob três aspectos:

a) O objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino, pesquisa e extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação, etc; b) os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidados ou designados; e c) os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infra-estrutura da própria instituição (Inep, 2007, p. 99-100).

Esse modelo se organiza de forma integrada em todos os seus instrumentos avaliativos, ocorrendo por instrumentos próprios a fim de compreender a IES de modo global ou sistêmico. O Inep (2007), sugere que, inicialmente, o processo de avaliação institucional se inicie com a

autoavaliação que se completa com a avaliação externa [...]. Além disso, a avaliação institucional, tanto na dimensão interna, quanto na externa, incorpora as informações e os resultados de outros instrumentos tais como o Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Educação Superior, a avaliação feita pelas comissões da Semtec [...] (Inep, 2007, p. 100).

É importante destacar que a avaliação interna e a externa sempre agregam outros instrumentos informativos para auxiliar no processo avaliativo na referida visão global em que está implicada a IES, sendo importantes as sugestões da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) a se somar ao destacado na citação acima, para poder manter a coerência com os objetivos do SINAES.

A partir desses aspectos, ressalta-se que se trata de um dos modelos de avaliação institucional que auxiliaram na concepção deste estudo, o qual propõe o mapeamento do perfil das universidades corporativas no Ceará, sendo utilizadas

como uma das bases fundamentadoras, principalmente em observância às suas dimensões e eixos pertinentes ao modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES, como forma de parametrizar o que deve ser observado na gestão de uma Instituição de Ensino Superior (IES), disposto no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Dimensões e eixos do modelo de avaliação institucional – SINAES

| DIMENSÃO | EIXO | DESCRIÇÃO |
|----------|---|---|
| 1 | A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) | A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Identifica o projeto e/ou missão institucional, em termos de finalidade, compromissos, vocação e inserção regional e/ou nacional. |
| 2 | Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão | Explicita as políticas de formação acadêmico-científica, profissional e cidadã; de construção e disseminação do conhecimento; de articulação interna, que favorece a iniciação científica e profissional de estudantes, os grupos de pesquisa e o desenvolvimento de projetos de extensão. |
| 3 | Responsabilidade social da instituição | Contempla o compromisso social da instituição na qualidade de portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independentemente da configuração jurídica da IES. |
| 4 | Comunicação com a sociedade | Identifica as formas de aproximação efetiva entre IES e sociedade, de tal sorte que a comunidade participe ativamente da vida acadêmica, bem como a IES se comprometa efetivamente com a melhoria das condições de vida da comunidade, ao repartir com ela o saber que produz e as informações que detém. |
| 5 | Políticas de pessoal | Explicita as políticas e os programas de formação, aperfeiçoamento e capacitação do pessoal docente e técnico-administrativo, associando-os a planos de carreira condizentes com a magnitude das tarefas a serem desenvolvidas e a condições objetivas de trabalho. |
| 6 | Organização e gestão da instituição | Avalia os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da gestão democrática, em especial nos órgãos colegiados, as relações de poder entre estruturas acadêmicas e administrativas e a participação nas políticas de desenvolvimento e expansão institucional. |
| 7 | Infraestrutura física | Analisa a infraestrutura da instituição, relacionando-a às atividades acadêmicas de formação, de produção e disseminação de conhecimentos e às finalidades próprias da IES. |
| 8 | Planejamento e avaliação | Considera o planejamento e a avaliação como instrumentos integrados, elementos de um mesmo <i>continuum</i> , partícipes do processo de gestão da educação superior. Esta dimensão está na confluência da avaliação como processo centrado no presente e no futuro institucional, a partir do balanço de fragilidades, potencialidades e vocação institucional. |

Continua.

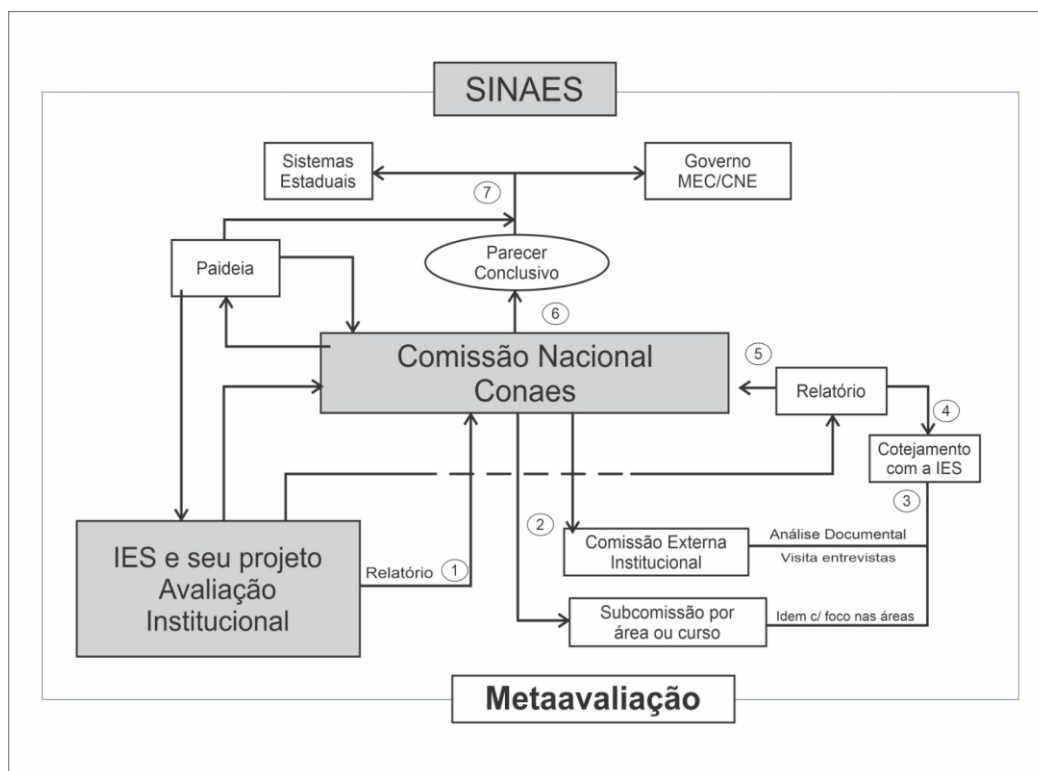
Quadro 13 – Dimensões e eixos do modelo de avaliação institucional – SINAES (Conclusão)

| DIMENSÃO | EIXO | DESCRIÇÃO |
|----------|---|--|
| 9 | Políticas de atendimento aos estudantes | Analisa as formas com que os estudantes estão sendo integrados à vida acadêmica e os programas por meio dos quais a IES busca atender aos princípios inerentes à qualidade de vida estudantil. |
| 10 | Sustentabilidade financeira | Avalia a capacidade de gestão e administração do orçamento e as políticas e estratégias de gestão acadêmica com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas. |

Fonte: adaptada da Lei Nº 0.861 de abril de 2004 (SINAES)

Como forma de clareza ao modelo proposto pelo MEC entreposto pelo SINAES e executado pelo INEP, segue uma figura do que se propõe no cômputo da visão global da IES, sendo a avaliação responsável por cumprir a missão de avaliar e monitorar essas organizações compreendendo que é preciso avaliar os cursos, as instituições e o nível que o aluno ingressa para o mercado.

Figura 8 – SINAES: Da concepção à regulamentação



Fonte: INEP (2007, p. 99).

4.1.2 Modelos de Avaliação Diagnóstica

Ao se falar, neste caso, em diagnóstico organizacional, as primeiras impressões se alargam diante de conceitos como: análise de cenários, macro e micro ambiência, identificação de variáveis que possam dificultar ou impulsionar o planejamento e execução de ações, reconstrução de percursos, pensar as estratégias para o futuro, entre outros. Segundo Hadji (2001, p. 19), “toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que se identificam certas características do aprendiz e se faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”. Então o diagnosticar constitui-se de um processo de construção e reconstrução em busca de objetivos explicitamente claros durante toda a trajetória do processo instalado de coleta de informações.

O diagnóstico propicia, então, um olhar sistêmico, pois avalia conforme as especificidades de cada organização, já que não avalia somente quem o fez, e sim todo o contexto que envolve o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o educando (o aluno), educador (o docente), o programa ou solução de aprendizagem (o que é ensinado), a metodologia (como é ensinado), as tecnologias educacionais (recursos e mídias) e o contexto (instituição, comunidade, partes interessadas etc.). As universidades corporativas nasceram exatamente para atuar de forma mais assertiva nas organizações.

Nesse caso, Hadji (2001, p. 19) define avaliação prognóstica como também diagnóstica e enfatiza que

avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais).

De acordo com a andragogia de Knowles, Holton III e Swanson (2005), esse tipo de avaliação diagnóstica auxilia no processo de aprendizagem do aluno, o qual se almeja atender para conhecer seu nível de conhecimento prévio e o que ele busca resolver enquanto necessidades e urgências. Tal modelo andragógico de aprendizagem se dá a partir da realidade diagnóstica do aluno adulto.

Para Knowles, Holton III e Swanson (2005), os docentes andragógicos devem preparar os alunos/aprendizes, efetuando diagnósticos por meio de

levantamento de necessidades para a aprendizagem do aluno adulto, elaborando processos e desenhos de soluções de aprendizagem e avaliando para propor um novo diagnóstico, tornando o processo de ensino-aprendizagem cíclico e retroalimentar.

Portanto, a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo fornecer informações aos educadores sobre o nível de conhecimento e habilidades dos alunos que antecedem o início de um ciclo ou processo de ensino. Trata-se de uma possibilidade de identificação prévia do conhecimento que acompanha o aluno, pois a avaliação diagnóstica ajuda os professores a identificarem o nível em que os alunos iniciam um processo formativo (Hadji, 2001).

A avaliação educacional é muito importante na proposição de melhorias para as organizações, e buscando conceituar a avaliação diagnóstica, como proposta desta seção, foram identificados autores que se destacam sobre essa discussão, como Benjamin Bloom (1983) e Haydt (2008).

Bloom (1983) classifica a avaliação em três tipos, a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Na mesma esteira, Haydt (2008) segue Bloom ao pensar a avaliação, sinalizando a existência de três funções: diagnosticar, controlar e classificar. Em outros termos, Haydt segmenta a avaliação nas mesmas 3 (três) modalidades de Bloom, as quais estão vinculadas a essas funções: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Cumpre destacar que, neste estudo, é enfatizada a avaliação diagnóstica voltada ao olhar de identificação para o mapeamento do perfil das universidades corporativas no Ceará.

Ademais, é extremamente relevante relacionar alguns elementos que auxiliam a conceituação do modelo de avaliação diagnóstica em passos, partes de um processo, como: avaliações devem ser realizadas no início das ações, sejam em cursos no semestre, disciplinas no ano letivo ou unidade, programas ou soluções de aprendizagem, visando a contribuir para a identificação prévia da turma ou programa e perfazendo um nivelamento relacionado aos aspectos cognitivos, intelectuais e emocionais, para auxiliar os envolvidos no momento de tomada de decisões quanto a inovações, correções de rumos ou modificações em processo ou plano de ensino definidos inicialmente. É assegurado por Hadji que a avaliação deve fazer parte de um processo, sobre isso, ao comentar sobre a função e o papel desta, o autor sinaliza que ela tem como “função o papel característico de um elemento ou de um *objecto* no conjunto que está integrado” (1993, p. 61).

Desse modo, a avaliação diagnóstica visa a verificar a existência, ou ausência, de habilidades e de conhecimentos pré-estabelecidos com foco em mapear necessidades prementes para novas aprendizagens, o que para Bloom (1983, p. 17-18),

a avaliação pode desempenhar um papel crucial no fornecimento das informações de que o professor necessita para tomar as decisões necessárias em relação a cada um ou a todo o grupo com o qual vai trabalhar. Parte desta avaliação inicial poderá ser obtida através de registros de avaliações anteriores a que os alunos foram submetidos.

Bloom (1983) afirma, ainda, que a partir do diagnóstico inicial, é a avaliação diagnóstica que possibilita a definição do ponto de partida das ações educativas a serem implementadas pelas organizações de ensino, desenvolvendo instrumentos, ferramentas ou formas de avaliação que mensuram por meio da valoração, determinação ou classificação de algum aspecto do indivíduo quanto ao comportamento nos espaços educacionais, como as universidades corporativas aqui investigadas, pois “precisamos conhecer o comportamento de entrada dos alunos em termos de capacidade e motivação; ou deveríamos ter um índice da familiaridade dos professores com o curso” (Bloom, 1983, p. 80).

Assim, cabe afirmar que, nas universidades corporativas, ao proporem soluções de educação para os alunos, é preciso que se observe a forma escolhida de avaliação quanto à relação professor e aluno, o como e quando o educador realmente avalia o discente, se ele o está acolhendo e incluindo, subsidiando seus estudos e orientando sua aprendizagem, ou simplesmente medindo se logrou êxito ao atingir uma nota almejada ou verificando se atingiu a meta que a UC esperava que ele atingisse. Na perspectiva da avaliação diagnóstica, o papel de possibilitar a construção ou o aperfeiçoamento do saber, valorizando as informações da avaliação para propor melhorias ou correção de rumos é a tônica no processo. Sobre isso, Hadji (2001, p. 15) reforça que a avaliação “[...] tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos”.

No ambiente organizacional como o das universidades corporativas, em observância aos modelos de Meister (1999) e Éboli (2004), os quais compõem este estudo, a avaliação diagnóstica versa sobre a premissa de ser um processo sistemático usado para identificar problemas, desafios, oportunidades e necessidades em diversos aspectos da organização, um processo que visa a

identificar pontos positivos, gaps e gargalos dos alunos contemplados pelas soluções de aprendizagem, fornecendo *insights* para estruturas mais produtivas e eficientes por meio de um conjunto de ações e metodologias de gestão de pessoas.

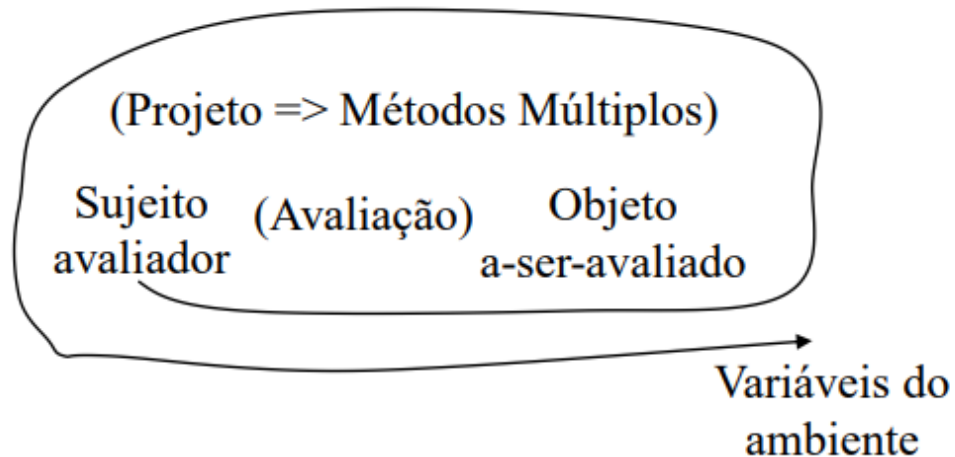
Assim, percebe-se que essa avaliação é realizada para obter uma compreensão aprofundada da situação atual da organização em áreas ligadas à gestão, como: recursos humanos, processos operacionais, estrutura organizacional, desenho de fluxos e processos financeiros, gestão de pessoas enquanto cultura e a educação corporativa, entre outros, servindo de base para se implementar ações propositivas de correção, adaptação ou até extinção de práticas inoperantes ou insolventes que possam vir a prejudicar os seus resultados.

O grande desafio na prática da avaliação é desenvolver um processo mediador que atinja as expectativas dos alunos alinhadas às expectativas das universidades corporativas proponentes de soluções de aprendizagens, mediadas pelo profissional docente. Devido a isso, a avaliação deve existir enquanto aproximação de ideias articuladas devendo ser uma avaliação desde o momento de investigação da universidade corporativa como ponto de interrogação e de reflexão para que seja possível a ação, estabelecendo um diálogo entre as reais necessidades e o que realmente se pode abarcar, pois “o diálogo possibilita o entendimento e a ‘negociação’, e então, nessa perspectiva, verificamos que não há erro, mas sim outro conhecimento, diferente do que estaríamos esperando em resposta à nossa pergunta” (Luckesi, 2011, p. 204).

4.1.3 Modelos de avaliação estrutural sistêmica de Lima (2008)

Neste estudo, buscou-se contextualizar a avaliação institucional e as formas de avaliações para se chegar a um modelo aplicável às universidades corporativas quanto ao perfil de universidades na perspectiva do Modelo de Avaliação Estrutural Sistêmica desenvolvido por Marcos Lima (2008). Esse autor define a avaliação a partir da prática do sujeito que avalia, do que se deseja avaliar ou do objeto da investigação a fim de melhor conhecer esse objeto, aperfeiçoá-lo ou transformá-lo em um novo objeto a ser avaliado, e, conseqüentemente, esse “sujeito avaliador” também se transforma em um novo “sujeito avaliado”, como parte de um processo avaliativo e múltiplo-avaliativo que sai da empiria e segue parametrizado no arcabouço da ciência, conforme modelo a seguir:

Figura 9 – Método múltiplo-avaliativo de Lima (2008)

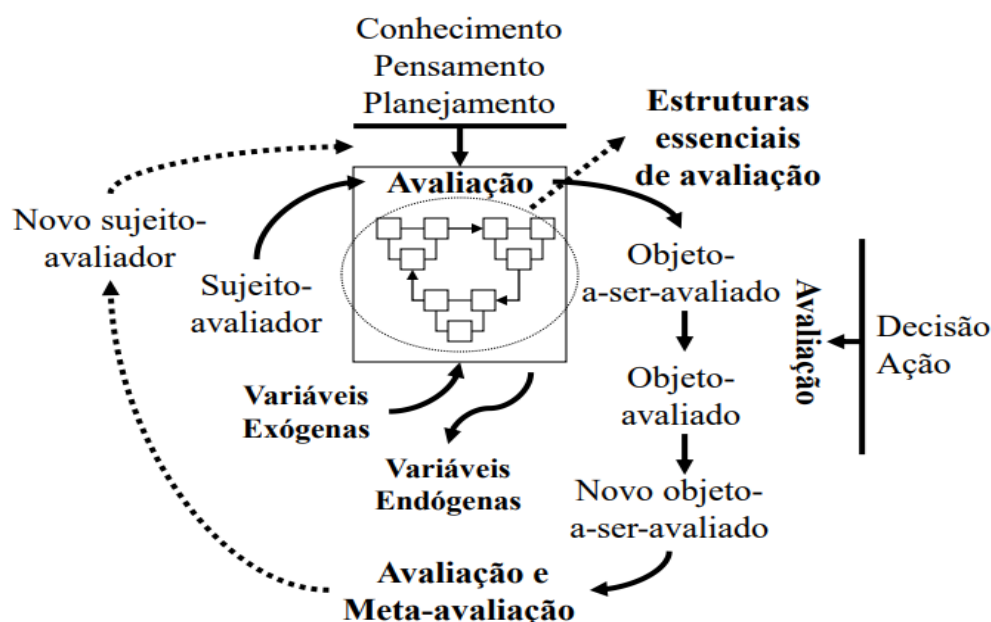


Fonte: Lima (2008, p. 204).

Trata-se de uma abordagem de avaliação que se concentra na análise da estrutura de uma organização ou sistema como um todo, porém “multirreferenciado em mais de um método científico e sem abstrair as variáveis de contexto, os ambientes endógeno e exógeno que influenciam o processo científico de investigação” (Lima, 2008, p. 203-204). Esse modelo busca entender como os componentes e as interações dentro de um sistema afetam seu desempenho e eficácia. Isso, nesta pesquisa, ajudou na construção dos polos epistemológico e teórico, apresentando a fundamentação e as dimensões da educação corporativa, a avaliação e a avaliação institucional; além disso, auxiliou na composição deste polo morfológico e na forma de pautar as necessidades de observação dos modelos apresentados mais adiante, os quais são uma fonte de informações na construção das análises do polo técnico.

O Modelo de Avaliação Estrutural Sistêmica de Lima (2008) foi aplicado em contextos organizacionais e educacionais, mas pode ser implementado em qualquer segmento, inclusive em organizações públicas. Para ilustrar tal afirmativa, segue o Modelo de Avaliação Estrutural Sistêmico de Lima (2008):

Figura 10 – Modelo de Avaliação Estrutural Sistêmica de Lima (2008)

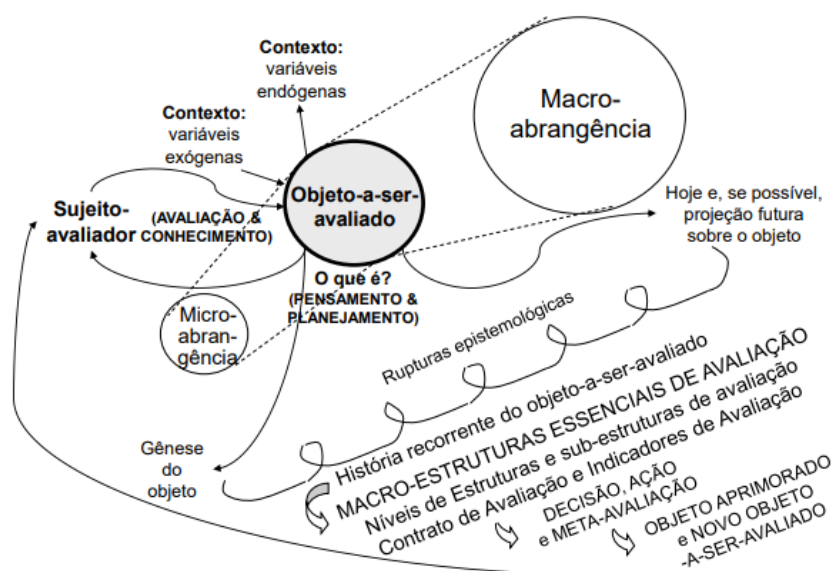


Fonte: Lima (2008, p. 213).

A proposta do modelo se destaca a partir da ideia de sistema e de processos, compondo sua base de análises a partir de estruturas essenciais mapeadas. Assim, têm-se a ideia de complexidade institucional ou organizacional de forma ampliada e numa perspectiva sistêmica na visão do complexo (Morin, 2015) que se retroalimenta de forma inter-retroativa, interligando-as durante o processo de execução, pois o modelo considera a organização como um sistema composto por vários componentes interconectados, incluindo pessoas, processos, recursos, tecnologia, políticas e cultura organizacional por meio do método, denominado por Lima (2008), de método de Autoavaliação Estrutural exposto na Figura 12 deste documento.

A proposta é de olhar para as microestruturas e macroestruturas essenciais do que se investiga. No caso desta tese, foram mapeadas 10 (dez) Estruturas Essenciais: 1. Planejamento estratégico; 2. Avaliação institucional, 3. Modelo de gestão; 4. Projeto pedagógico; 5. Infraestrutura (física/virtual); 6. Tecnologia; 7. Econômico-financeiro; 8. Ensino-aprendizagem; 9. Comercial e negócios; e 10. Cliente (alunado). Além destas, foram verificadas 39 (trinta e nove) estruturas de segundo nível, as quais são demonstradas no polo técnico e que serviram de base para a elaboração do instrumental de pesquisa e análises.

Figura 11 – Proposta de método de autoavaliação estrutural – sistêmico (Lima, 2008)



Fonte: Lima (2008, p. 396).

A ênfase principal do modelo recai sobre a estrutura da organização, que engloba a organização hierárquica, as divisões de responsabilidades, os fluxos de comunicação, as políticas e os procedimentos, constituídos por estruturas essenciais e de segundo nível, sendo componentes destes, como já mencionados.

Uma parte fundamental do Modelo de Avaliação Estrutural Sistêmico é avaliar como a estrutura organizacional afeta o desempenho e a eficácia da organização como um todo – e isso envolve a análise de como a estrutura contribui para o alcance dos objetivos da organização, a qualidade dos produtos ou serviços oferecidos e a eficiência dos processos internos –; além disso, o Modelo visa a ajudar a identificar pontos fracos na estrutura, os quais podem estar impedindo o desempenho eficaz da organização, assim como os pontos fortes que podem ser impulsionadores para a melhoria da eficácia.

Um outro ponto importante é que a proposta do modelo citado abre possibilidades para recomendações específicas de intervenções ou mudanças na organização e leva frequentemente os envolvidos a tomarem decisões estratégicas, táticas ou operacionais, inclusive incluindo realocações de recursos, reformulação de políticas, reorganização de setores, ambientes ou melhorias nos processos de comunicação, pois a abordagem examina a estrutura interna de uma organização como um sistema interconectado e busca identificar como essa estrutura afeta o desempenho e a eficácia. Trata-se de uma ferramenta valiosa para melhorar a

eficiência e a eficácia das organizações por meio de análise e intervenções estruturais.

4.1.4 Modelo de Avaliação da Educação Corporativa em Meister e Éboli

A partir dos modelos descritos anteriormente, optou-se por identificar e traçar um perfil do modelo de Universidade Corporativa, desenvolvido pela americana Jeanne Meister, a partir da década de 1990, e o de Marisa Éboli, especialista renomada brasileira na perspectiva da educação corporativa com diretrizes voltadas à realidade nacional, ambas com uma abordagem de aprendizado e desenvolvimento de empregados que incorporam princípios da educação corporativa para atender às necessidades específicas de uma organização, as quais serão apresentadas sob a visão da avaliação neste estudo.

A origem das universidades corporativas, mesmo se dando em território dos Estados Unidos, ocorreu com o intuito de servir como modelo para outros países. O Brasil abraçou e disseminou essa ideia com a participação de pesquisadores, em especial de Marisa Éboli, a qual desenvolveu um modelo pautado em agendas nacionais, que é visto na próxima seção, auxiliando na disseminação das ideias pelo País. As ideias se fortaleceram na lógica da educação permanente, como aponta Meister (1999), o que veio a se tornar realidade em vários estados brasileiros. Para auxiliar na compreensão da origem desse tipo de organização, é preciso observar alguns aspectos interessantes como as principais preocupações das empresas, pois, ao criarem uma universidade corporativa, se preocupam com o quê? Segundo Quartiero e Cerny (2005),

as empresas, ao criarem universidades corporativas, estão preocupadas em desenvolver pesquisas e ações para obter respostas para as suas atividades-fim, ou seja, estão procurando treinamento e desenvolvimento para seus profissionais nos assuntos de seu interesse operacional e estratégico. Por outro lado, não poderíamos deixar de analisar que este contexto de educação permanente gera uma população de clientes que cresce continuamente: os adultos profissionais/alunos. Nesse sentido surge um grande mercado para as universidades corporativas, consórcios educacionais, universidades virtuais e empresas de treinamento especializado. A educação do aluno adulto torna-se um grande e diversificado negócio (p. 34-35).

Com isso, Meister (1999) aprimorou as ideias levantadas por Quartiero e Cerny (2005) e sugeriu alguns elementos de observação no mundo corporativo que

embasassem a importância do modelo, de forma a atuar sobremaneira na sustentabilidade, já que as ideias de treinamento e de desenvolvimento ligadas ao mundo industrial ainda eram a única referência para muitas organizações. No entanto, para a autora, seria de extrema necessidade atinar para potencialidades do modelo, as quais chamou de forças que reforçam o aparecimento das UCs, além disso, destacou cinco forças para a consolidação desse tipo de organização, como relacionadas a partir dos estudos de Meister (1999) no Quadro 14 a seguir:

Quadro 14 – Cinco forças que sustentaram o aparecimento das Universidades Corporativas (Meister,1999)

| ITEM | FORÇA | DESCRIÇÃO |
|------|--------------------------------------|--|
| 1 | Organizações Flexíveis | A emergência da organização não-hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial. |
| 2 | Era do conhecimento | Advento e consolidação da economia do conhecimento é a nova base para a formação de riqueza nos níveis individual, empresarial ou nacional. |
| 3 | Rápida obsolescência do conhecimento | A redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência |
| 4 | Empregabilidade | O novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar em lugar do emprego para toda a vida |
| 5 | Educação para Estratégia Global | Uma mudança fundamental no mercado da educação global, evidenciando-se a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios |

Fonte: Adaptado de Meister (1999).

4.1.4.1 Modelo de Universidade Corporativa de Meister (1999)

Por ser uma pesquisadora e consultora de renome, Jeanne Meister se tornou também uma autora e especialista em aprendizado corporativo que advoga a favor da educação como estratégia de treinamento e de desenvolvimento sob o olhar da educação corporativa, a qual está alinhada aos objetivos e às metas da empresa. Além disso, identificou e preconizou os principais aspectos do modelo de Universidade Corporativa seguindo um modelo de educação corporativa integrado à gestão corporativa, como compilado no Quadro 15, a partir da síntese do modelo e da forma como auxilia na avaliação de resultados (Meister, 1999), a saber:

Quadro 15 – Síntese do modelo de universidade corporativa de Meister (1999)

| ESTRUTURAS | DESCRIÇÃO |
|--|---|
| Alinhamento Estratégico | A Universidade Corporativa baseia-se no alinhamento estratégico das iniciativas de aprendizado com os objetivos e metas da organização. Referendando que todo treinamento e o desenvolvimento são projetados para atender às necessidades específicas da empresa e contribuir para o sucesso organizacional. |
| Customização e Personalização | O modelo aborda aspectos que enfatizam a customização e a personalização do aprendizado. Argumenta que as empresas devem oferecer opções de aprendizado que se adaptem às preferências e necessidades individuais dos funcionários. |
| Uso de Tecnologia | A tecnologia desempenha um papel fundamental no modelo da Universidade Corporativa. Desde a utilização de plataformas LMS focando no aprendizado online, gamificação, aplicativos móveis e outras tecnologias para oferecer experiências de aprendizado mais flexíveis e acessíveis |
| Aprendizado ao Longo da Vida | A ideia de aprendizado contínuo é essencial, pois acredita-se que as empresas devem incentivar os funcionários a adotarem uma mentalidade de aprendizado ao longo da vida, o que significa que o aprendizado não está limitado a treinamentos formais, mas é incorporado à cultura da organização. |
| Desenvolvimento de Habilidades do Futuro | Importante assinalar a relevância de preparar os empregados para as habilidades necessárias no futuro do trabalho, que podem incluir competências digitais, pensamento crítico, resolução de problemas complexos, soft skills e habilidades sociais. |
| Avaliação de Impacto | A Universidade Corporativa prima pela avaliação do impacto do treinamento e desenvolvimento. As práticas englobam a medição dos resultados e benefícios das suas iniciativas, como o aumento da produtividade, a retenção de talentos e o desempenho aprimorado. |
| Desenvolvimento de Liderança | A liderança é fundamental para o sucesso da organização, trata-se de uma área-chave de foco no modelo proposto, pois acredita-se que o desenvolvimento de líderes deve ser uma prioridade na Universidade Corporativa, sob a égide da andragogia, com simulações de experiências reais para que a aprendizagem aconteça, de forma autodirigida. |
| Cultura de Aprendizado | Deve-se cunhar a proposta de criação de uma cultura de aprendizado, pois é tida como de extrema necessidade e como um pilar de Universidade Corporativa, devendo ser um processo voltado à aprendizagem sendo valorizada, incentivada e incorporada à maneira como a organização opera, procurando saber qual o tipo de mudança que as organizações necessitam. |
| Parceiros de aprendizagem (selecionar parceiros de aprendizagem) | Os gestores e envolvidos com a implementação e gestão das universidades corporativas devem selecionar parceiros de aprendizagem, após criação do modelo de aprendizagem, que vão desde fornecedores de treinamento, consultores e instituições de educação superior até empresas de educação com fins lucrativos, mediante as seleções e parcerias para compor o leque de opções diversificando e ampliando a rede. |
| Tecnologia | Escolha estratégica de tecnologia a ser utilizada para permitir e viabilizar que a educação chegue ao maior número de pessoas, pois a modalidade presencial tem se tornado inviável algumas vezes. As TIC's devem ser adequadas ao público-alvo, como parte da proposta pedagógica e apresentada junto com o projeto do uso dessa tecnologia, porque permite a |
| Tecnologia | Aprendizagem à distância, podendo fazer uso dos laboratórios centralizados e <i>meetings</i> , com a utilização de web sites, soluções on-line, vídeo/teleconferência, computador de mesa, celulares e etc, desde que atenda às necessidades dos alunos e esteja disponível e acessível a todos, seguindo os princípios da andragogia. |

Continua

Quadro 15 – Síntese do modelo de universidade corporativa de Meister (1999) (Conclusão)

| ESTRUTURAS | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Avaliação (criar um sistema de avaliação) | A UC, deve adotar um sistema de avaliação, cujo objetivo será de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, vinculada as mais importantes estratégias empresariais a partir de uma metodologia de avaliação que cheque se realmente os resultados das UCs impactam sobre os negócios, e, se realmente está sendo efetivo, por meio de ferramentas e métodos avaliativos e indicadores de resultados. |
| Comunicação constante | Importante comunicar a visão, objetivos estratégicos da corporação e a missão, divulgando de forma clara e objetiva o que é uma universidade corporativa, pois quanto mais pessoas conhecerem o que significa e por que a empresa decidiu criá-la, mais adesão e engajamento ocorrerá nas ações por ela ofertada. As estratégias devem ser bem amplas, observar quanto custa para os colaboradores e quais programas irão poder cursar. Os membros dos conselhos devem ser os primeiros alvos da comunicação, criando consciência suficiente sobre a UC, proposições básicas e benefícios, para que os gerentes se transformem em embaixadores da aprendizagem. A criação de veículos marcantes de comunicação e o pensar a UC como se fosse um produto de consumo devem ser o foco na elaboração da estratégia. Criação de uma logomarca forte que sintam a empresa representada, desenvolver audaciosos planos de comunicação com boletins, anúncios em e-mails e programas de marketing e endomarketing em ampla escala para divulgar o sucesso da UC para os clientes internos e externos da organização. |

Fonte: Adaptado de Meister (1999) e Quartiero e Cerny (2005).

Um outro ponto marcante no modelo é o uso da tecnologia com a EaD, muito presente nas ações das UCs. Sobre isso, Meister (1999) faz um relato um pouco crítico, mas com destaque para a possibilidade de uma abrangência maior das ações e para uma melhor avaliação dos resultados dos alunos, mas

Embora o surto de interesse pelo uso da tecnologia na aprendizagem tenha ganhado ímpeto, um fato importante permanente inexplorado: ao mesmo tempo, que mais pessoas estão estudando no computador, em casa ou no avião, os adultos profissionais também estão dedicando mais do seu tempo próprio, tempo, seja nos finais de semana, seja à noite em casa, ao aprendizado de novas qualificações. (Meister, 1999, p. 165).

Isso pode ser ressaltado ainda quando Meister (1999, p. 129) declara que tem observado que

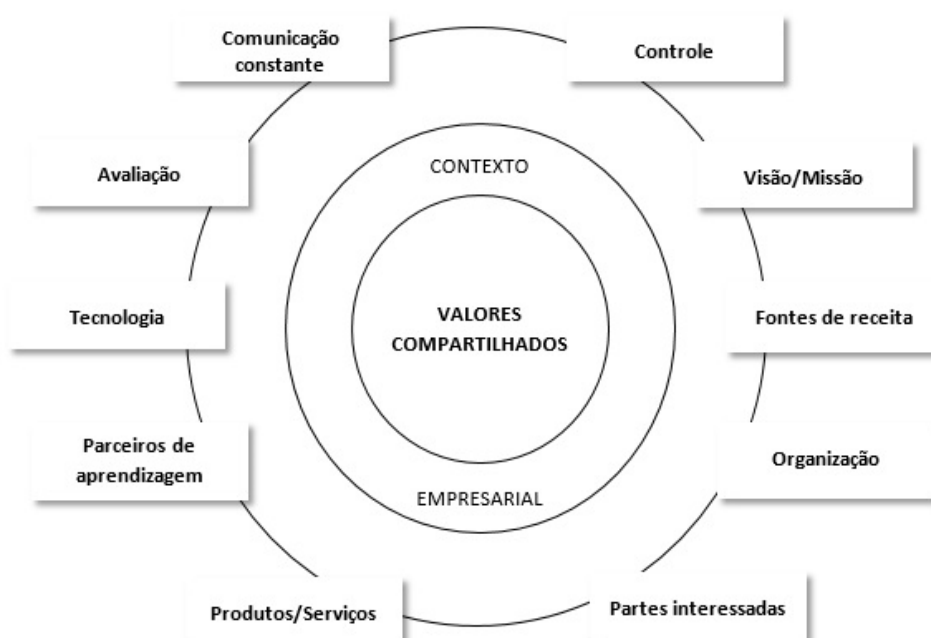
[...] a experiência em educação indica que aprendemos 20% do que vemos, 40% do que vemos e ouvimos e fazemos. Se essa regra for verdadeira, a combinação entre computadores, televisão via satélite e recurso multimídia representa uma ferramenta educacional formidável.

Alinhando-se ao pensamento complexo de Morin (2015), descrito nos polos epistemológico e teórico, ao falar da atuação do homem como um ser planetário, complexo e conecto à luz da Teoria de Sistema, de Bertalanffy (1975), a autora apresenta a importância dos sistemas abertos na gestão como necessária à

transposição didática em explicar esse constructo no amplo entendimento da importância das UCs para os possíveis leitores da tese. Além disso, chama para estarem atentos na organização de suas estratégias com as possibilidades de parcerias, soluções de aprendizagens significativas, propostas pedagógicas atraentes e alinhadas aos propósitos da corporação, economicidade sem perder a qualidade, um bom programa de avaliação para a mensuração dos indicadores e resultados e preocupação com os aspectos andragógicos.

Para Meister, existem dez componentes fundamentais para que um projeto de implantação de universidades corporativas seja efetivo, como mostram a figura e os quadros a seguir:

Figura 12 – Dez componentes do projeto de uma universidade corporativa



Fonte: Meister (1999, p. 63).

A partir da Figura 12, adaptou-se da autora o que representam esses componentes para que se possa avaliar as ações na prática no Quadro 16, o qual descreve sobre o modelo de Meister, estando alinhado ao Quadro 15, que trata dos aspectos gerais da proposta teórica da autora, e ao Quadro 17, que orienta acerca dos 10 (dez) componentes essenciais para se constituir uma UC.

Quadro 16 – Dez componentes fundamentais do projeto de uma UC (Meister, 1999)

| ITEM | COMPONENTE | DESCRIÇÃO |
|--------------------------|--|---|
| Componente Fundamental 1 | Controle | Arcar com um órgão controlador, geralmente começa com o apoio da alta cúpula à reestruturação da função da educação, sendo também necessária a coalização entre os gerentes, principalmente nas etapas dos estágios iniciais e no desempenho das equipes, evitando o desencorajamento das equipes, sempre recorrentes em detrimento às mudanças. |
| Componente Fundamental 2 | Visão/Missão | Elaborar uma visão, o grupo que está à frente da ideia precisa que a coalizão do conselho dos membros desenvolva um quadro de futuro relativamente fácil de comunicar e causar uma impressão duradoura em todas as partes interessadas. A declaração de visão e missão deve ser empoderadora, memorável, confiável e concisa. |
| Componente Fundamental 3 | Fontes de Receita | Recomendar o alcance e a estratégia das fontes de receitas, precisa definir o alcance de suas operações, o leque de funcionários, clientes e fornecedores e mesmo clientes em potencial nos mercados emergentes, todos devem ser atendidos e programas oferecidos, de formar e treinar todos os elementos-chave da cadeia de valor, ou pelo menos, englobar e comunicar as suas estratégias. Ser agente de comunicação quanto a visão e a cultura da empresa em outro extremo o objetivo de enobrecer as qualificações, conhecimento e competências ao cargo como forma de aprimoramento da força de trabalho, mas com um grande desafio que mediante definição de alcance da iniciativa terão que definir de onde virão as verbas. |
| Componente Fundamental 4 | Organização | Criar uma organização, definir o que será centralizado na própria universidade corporativa e/ou será descentralizado, sendo importante centralizar o que de fato são funções estratégia casa da educação do colaborador: definir filosofia de aprendizagem, o controle geral, o desenvolvimento do projeto, o registro, a administração, a avaliação e o marketing e deixar a responsabilidade para cada local e/ou região. Funções centralizadas serão por motivos de custo e eficiência e as descentralizadas por fazerem mais sentido ao estarem próximas aos clientes. |
| Componente Fundamental 5 | Partes interessadas (Identificar interessados) | Identificar os interessados e suas necessidades, algo que distingue uma UC de um departamento tradicional de treinamento é a amplitude do público-alvo que ela atende, inclui identificar todas as necessidades dos clientes-alvo da UC e toda a cadeia de valor. Importante identificar seu objetivo, audiência-alvo, problema empresarial e a lacuna deixada pelas qualificações, competências e conhecimento atuais e futuros, necessários para o sucesso da organização. |
| Componente Fundamental 6 | Produtos/serviços (criar produtos fortes) | Desenvolver produtos e serviços, após identificar e saber quais qualificações, conhecimentos e competências que a empresa exigirá no futuro, a próxima tarefa é desenvolver um modelo de soluções de aprendizagem. |
| Componente Fundamental 6 | Produtos/serviços (criar produtos fortes) | Os produtos e serviços podem ser formais e básicos envolvendo equipes de profissionais de serviços constituídas por gerentes relacionamentos com clientes, especialistas nos assuntos específicos e um gerente de aprendizagem. Devem propor treinamentos formais e iniciativas de aprendizagem informais focando na educação para prática. |

Continua.

Quadro 16 – Dez componentes fundamentais do projeto de uma UC (Meister,1999) (Conclusão)

| ITEM | COMPONENTE | DESCRIÇÃO |
|---------------------------|--|---|
| Componente Fundamental 7 | Parceiros de aprendizagem (selecionar parceiros de aprendizagem) | Selecionar parceiros de aprendizagem, após criação do modelo de aprendizagem, a próxima etapa é selecionar os parceiros, que vão desde fornecedores de treinamento, consultores e instituições de educação superior até empresas de educação com fins lucrativos, mediante as seleções e parcerias pelos reitores o leque de opções vai se diversificando e ampliando a rede. |
| Componente Fundamental 8 | Tecnologia | Esboçar uma estratégia de tecnologia, deveriam ser apresentando junto com o projeto o uso da tecnologia, porque permite que a educação chegue ao maior número de pessoas, pois a modalidade presencial tem se tornado inviável algumas vezes. O uso da tecnologia permite a aprendizagem à distância, podendo ser mediante aos laboratórios centralizados e meetings, com a utilização de web sites, inúmeras soluções on-line, vídeo/teleconferência, computador de mesa, celulares e etc, desde que atenda às necessidades dos alunos, esteja disponível e acessível a todos e seja pautado na andragogia com simulações de experiências reais para que a aprendizagem aconteça, de forma autodirigida. |
| Componente Fundamental 9 | Avaliação (criar um sistema de avaliação) | Instituir um sistema de avaliação, o objetivo será de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, vinculada as mais importantes estratégias empresariais. Estabelecer uma metodologia de avaliação que cheque se realmente os resultados das UCs impactam sobre os negócios, e, se realmente está sendo efetivo, por meio de ferramentas e métodos avaliativos tendo seus indicadores de resultados. Um outro fator é saber qual o tipo de mudança que as organizações querem: |
| Componente Fundamental 10 | Comunicação constante | Comunicar a visão, é preciso divulgar de forma clara e objetiva o que é uma universidade corporativa, pois quanto mais pessoas conhecerem o que significa e por que a empresa decidiu cria-la, melhor. As estratégias devem ser bem amplas, quanto custa para os colaboradores e quais programas irão poder cursar. Os membros dos conselhos devem ser o primeiro alvo da comunicação criando consciência suficiente sobre a UC, proposições básicas e benefícios, para que os gerentes se transformem em embaixadores da aprendizagem. Criar veículos marcantes de comunicação, pensar a UC como se fosse um produto de consumo. Criar uma logomarca forte que sintam a empresa representada, desenvolver audaciosos de comunicação com boletins, anúncios em e-mails e programas de marketing em ampla escala e divulgar o sucesso da UC tem a ver tanto com clientes internos como com participantes externos. |

Fonte: Adaptado de Meister (1999, pp. 63-86).

Vale destacar que, segundo Meister (1999), é muito importante, para que o modelo funcione, que sejam investidos recursos de toda ordem na criação de um sistema de avaliação. Um dos dez componentes fundamentais supracitados define como salutar e fundamental o alinhamento dos objetivos da UC com os objetivos da corporação ligados aos negócios em sincronia às ações propostas e desenvolvidas para os alunos atendidos.

Para a autora, é imprescindível o controle dos resultados, pois indaga: “Como é que a organização saberá se sua universidade corporativa produz “realmente um impacto sobre os negócios”? (Meister, 1999, p. 79). Tal questionamento se dá para além do quantitativo de faturamento ou produção de uma máquina, sendo, portanto, algo mais qualitativo, pois ela mesma demonstra tamanha preocupação.

Como contribuição de Lima, Oliveira e Souza (2021, p. 142), “para viabilizar um modelo de avaliação, é preferível apostar em aspecto mais restritivo e possível de ser mensurável”, o que se buscou nesta pesquisa.

4.1.4.2 Modelo de Sistema de Educação Corporativa (SEC) – Éboli (2004)

Assim como a norte-americana Jeanine Meister, a especialista brasileira prestou uma grande contribuição para a disseminação da relevância e da aplicabilidade do modelo de Universidades Corporativas no Brasil, sendo construído um formato ajustado à realidade local, contribuindo com as teorias, conceitos e práticas relacionadas à educação corporativa no País. Por se tratar de uma área ampla e abrangente com uma variedade de estratégias e práticas relacionadas ao desenvolvimento de competências, treinamento e aprendizado contínuo dentro das organizações, o Sistema de Educação Corporativa (SEC), concebido em 5 fases e lançado em 2004, o qual se mostrou eficiente em várias organizações no Brasil, ao observar o processo testado e aprovado como exposto por Éboli (2014), atinente ao processo de instalação das universidades corporativas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 17 – Modelo do Sistema de Educação Corporativa (SEC) de Éboli (2004)

| ITEM | FASES | DESCRIÇÃO |
|---------------|---|--|
| Fase 1 | Primeira Fase: de projetos (Fase de Integração e Diagnóstico) | É o alinhamento entre os aspectos estratégicos da organização e seu sistema de educação. A organização deixa claro a razão de ser (missão), aonde pretende chegar nos próximos anos (visão) e quais os valores nortearão sua estratégia. É preciso que todos os objetivos estratégicos estejam em sintonia com as ações que irão conduzir a UC nos próximos anos e que definirão seu posicionamento do mercado. Esta fase deve ser conduzida pela alta direção da organização, podendo formar grupos de trabalho para a produção de material, com ampla participação no SEC. |

Continua.

Quadro 17 – Modelo do Sistema de Educação Corporativa (SEC) de Éboli (2004) (Conclusão)

| ITEM | FASES | DESCRIÇÃO |
|---------------|---|--|
| Fase 2 | Segunda Fase: mapeamento das competências (Direcionadores e diretrizes) | A organização que implementará um SEC deve mapear suas competências críticas para que sejam atingidos os objetivos estratégicos, em consonância com sua missão, visão e valores. Estas competências críticas darão origem as soluções de aprendizagem para serem oferecidas aos diversos públicos que irão desenvolver certas habilidades e novas competências. Nesta fase deverão ser realizadas oficinas e encontros com pessoas chave da organização, pois deverão ser diagnosticadas e organizadas as lacunas entre as competências existente e as serem desenvolvidas e impactantes aos resultados do negócio, independente do estágio em que se encontra as organizações. |
| Fase 3 | Terceira Fase: validação da estratégia (Soluções/processos) | A partir desta fase serão definidos: missão, visão, diretrizes, objetivos gerais e específicos e meios a serem utilizados e fatores críticos de sucesso para que esse novo sistema educacional se instale, pois sem esses pontos, o SEC poderá ser mais um projeto sem legitimidade e que não trará as mudanças necessárias aos objetivos estratégicos da organização. |
| Fase 4 | Quarta-Fase: criação das escolas (Soluções/processos) | Criação das escolas, com seu conjunto de conteúdos agrupados para atender ao desenvolvimento de competências específicas destinadas a determinados públicos. As soluções ou programas oferecidos são entendidos como produtos do SEC da organização e alguns casos se tornam como fonte de receita, conforme princípio de efetividade da educação corporativa. Soluções de aprendizagem devem ter o objetivo de desenvolver nas pessoas as competências humanas exigidas para sustentar os eixos de competências críticas empresariais. A EC deve atender a dois propósitos: ser um diferencial competitivo e um fator de mudança cultural e organizacional. O SEC, geralmente, é dividido em escolas, e estas subdivididas em pilares ou centros, em função do tipo de formação, escolas, programas de formação, formatos e produtos do novo projeto educacional. |
| Fase 5 | Quinta-Fase: implantação (Suporte à implantação) | A organização passa a ser o protagonista da implementação do SEC, a empresa de consultoria passa a exercer apenas o papel de suporte, os líderes e gestores devem ser os motivadores para que o SEC não seja mais um projeto problemático, sim um trabalho de envolvimento de todos para a formação e engajamento de todos os colaboradores, permeando toda a cultura organizacional como uma ferramenta poderosa e que impacte nos resultados do negócio da organização. |

Fonte: Adaptado de Éboli (2014).

As abordagens e os modelos de educação corporativa podem variar amplamente dependendo do contexto organizacional e das metas específicas de desenvolvimento de talentos. Sobre isso, Eboli (2014) reforçou o modelo como possibilidade de se qualificar mais pessoas à luz das necessidades dos *stakeholders* na implementação de estratégias e de práticas relacionadas ao desenvolvimento de competências e ao aprendizado contínuo dentro das organizações.

Para Éboli (2014), as UCs precisam ter bases sólidas para atuarem junto ao negócio da organização, desenvolvendo pesquisas sobre a educação corporativa numa visão mais

holística que contemple o trabalho manual e mental, que integre forma e conteúdo, saber fazer, trabalho e cidadania têm surgido recentemente não apenas como necessidade de modelos mais leves e flexíveis de estrutura e gestão, mas com a tendência moderna de se considerar, na análise do ambiente das organizações, todos os chamados *stakeholders*” (Éboli, 2014, p. 18).

Isso revela o quanto as organizações neste século vêm se transformando, avançam na busca de atender a várias demandas além dos aspectos técnicos, de liderança e operacional, pois são faixas etárias com expectativas e necessidades num todo complexo que precisa se debruçar sobre as informações para propor algo significativo ao aluno adulto, o que ajudou na proposição de 07(sete) princípios que regem o funcionamento da UC e servem de base para a avaliação das soluções de aprendizagens e resultados das ofertas de seus programas, projetos e atividades.

Quadro 18 – Sete princípios de sucesso do modelo de Eboli (2004; 2014)

| ITEM | PRINCÍPIO | DESCRIÇÃO |
|------|-----------------|---|
| 1 | Competitividade | Valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, transformando-os efetivamente em fator de diferenciação da empresa diante dos concorrentes, ampliando assim sua capacidade de competir. Significa buscar continuamente elevar o patamar de competitividade empresarial por meio da instalação, desenvolvimento e consolidação das competências críticas – empresariais e humanas. |
| 2 | Perpetuidade | Entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão da herança cultural, a fim de perpetuar a existência da empresa. |
| 3 | Conectividade | Privilegiar a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação. Objetiva ampliar a quantidade e a qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo. |
| 4 | Disponibilidade | Oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis para que os colaboradores realizem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. |
| 5 | Cidadania | Estimular o exercício da cidadania individual e corporativa, formando atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la e de atuar pautados por postura ética e socialmente responsável. |

Continua.

Quadro 18 – Sete princípios de sucesso do modelo de Éboli (2004; 2014) (*Conclusão*)

| ITEM | PRINCÍPIO | DESCRIÇÃO |
|------|-----------------------------------|---|
| 6 | Parceria (internas e externas) | Parceria para entender que desenvolver continuamente as competências dos colaboradores é uma tarefa complexa, exigindo que se estabeleçam parcerias internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior). |
| 7 | Efetividade | Ser um centro gerador de resultados para a empresa, buscando sempre agregar valor ao negócio. Pode significar também buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autossustentável. Viabilizar um sistema de educação realmente contínuo, permanente e estratégico. |

Fonte: Adaptado de Éboli (2014).

Com esses modelos que compõem este polo, e a sistematização dos dois mais utilizados no Brasil, envolvendo o Modelo de UC, foi possível pensar em um instrumento de pesquisa verificador no Ceará acerca do mapeamento do perfil desse tipo de organização no momento atual, de forma a embasar os indicadores e as estruturas construídas no modelo de avaliação proposto nesta tese, pois é um cenário a ser desbravado, visto que não se observam ações avaliativas nesta direção.

Para Éboli (2004, p. 44), a educação corporativa deve servir como ponte entre a organização e o indivíduo, desenvolvendo as competências humanas e profissionais fundamentais para uma organização obter sucesso, pois

as práticas de educação corporativa devem favorecer uma atuação profissional impregnada de personalidade, criando condições para o desenvolvimento do conhecimento criador e da postura empreendedora. Cada vez mais se percebe a necessidade de as empresas deixarem de encarar o desenvolvimento de pessoas como algo pontual, treinando-as em habilidades específicas. A postura voltada à aprendizagem contínua e ao autodesenvolvimento é um estado de espírito, um processo de constante crescimento e fortalecimento de indivíduos talentosos e competentes. Cabe às organizações, criar um ambiente favorável para sua manifestação.

Corroborando essa afirmativa, segundo Éboli (2014), a educação corporativa é o conjunto das ações que capacitam as pessoas nas organizações, indo além do ambiente empresarial, na medida em que influenciam os sistemas educacionais e a produção do conhecimento dentro da sociedade do conhecimento. Meister (1999) amplia o constructo avaliando que, desde a origem até os dias atuais, a hierarquia corporativa abriu espaço para as corporações optarem por uma organização plana, enxuta e flexível, caracterizada por um processo decisório descentralizado (Lima; Oliveira; Souza, 2021).

As organizações utilizam os resultados das práticas e as ações das UCs que emergem sempre de forma quantitativa e análise de investimento por retorno, focando metas de execução operacionais ou econômicas, sempre oportunizando ampla visibilidade para mostrar eficácia, porém a crítica ainda é bem forte, pois se questiona que as avaliações “resumem-se às atividades mais básicas e operacionais de EC, sem que se consiga tratar dos níveis de avaliação mais importantes e estratégicos” (Éboli, 2014, p. 36).

4.1.5 Modelos contemporâneos de universidades corporativas

Assim como os modelos de Meister (1999) e de Éboli (2004), alguns pesquisadores seguiram estudando esse tipo de organização, pois, apesar das contribuições valiosíssimas das referidas autoras, essas ainda se tornam aquém do que se pode mapear e referenciar sobre os modelos que estão sendo constituídos e aplicados em organizações em todo o mundo. Sendo assim, em 2023, realizando uma pesquisa para a elaboração de um artigo com o objetivo de apresentar nos Encontros Universitários da UFC, edição 2022, a autora pesquisadora se encontrou com Vargas (2003) e apresentou um cabedal de possibilidades de modelos, desde o tradicional até o mais contemporâneo, corroborando as dimensões e os princípios dos modelos apresentados até este momento.

Os modelos de UCs já existiam no mundo inteiro, mas foram pouco disseminados. Um novo cenário emergia, pois, já em 1988, esse tipo de organização fincava raízes como um grande fenômeno, por meio do qual as universidades criadas e mantidas por empresas viraram alvo de um estudo de Alperstedt (2001, p. 156). Em tal estudo, sinaliza-se sobre uma pesquisa “desenvolvida pela *Quality Dynamics* – uma consultoria norte-americana –, a qual constatou que, em 1988, havia 400 instituições desse tipo nos Estados Unidos. Em 1999, o número de universidades corporativas cresceu para quase 2.000” (Meister, 1999).

Para Fulmer (2002), as UCs podem ser classificadas para executar a educação corporativa como uma forma de atender às diversas estruturas sociais de representação na forma de viver na organização, como se pautou com os modelos de Universidades Corporativas, propiciando sua utilização como um “Programa Educacional Dirigido”, a fim de dar suporte a todas as atividades da organização, em qualquer área apontada como estratégica, focada em resultados para os negócios

relacionados à cadeia produtiva, desenvolvimento de pessoas, times e carreira, projetos ou mudanças estruturais, dentre outras, podendo ser classificada como o mais completo modelo de EC.

Importante destacar que, ao decidir pelo modelo de educação corporativa de UC, esta deve atuar como “Suporte a Mudanças”, uma das mais complexas, pois o foco está na facilitação das mudanças e nas transformações que ocorrem ou precisam acontecer na organização, adotando posturas abertas a mudanças de processos e pessoas ou de sua própria forma de atuar e propor ações de educação corporativa (Fulmer, 2002).

Por meio dos modelos estudados e em análise a partir de Fulmer (2002), é preciso, ainda, organizar a proposta da UC, como ferramenta propositiva na elaboração e execução de “Programas de Desenvolvimento de Lideranças”, direcionados à orientação e formação de novos líderes, executivos e sucessores, orientando os gestores e partes interessadas para o desenvolvimento de negócios com o intuito de subsidiar a organização para desenvolver oportunidades e explorar possibilidades.

A partir da concepção de Fulmer (2002), uma UC deve se pautar diariamente em ações que propiciem atuar no cotidiano de relacionamento com a cadeia produtiva, incorporando todas as ações de desenvolvimento de negócios do modelo de gestão, mas com foco na própria cadeia produtiva a qual pertence, inclusive inter-relacionando o modelo adotado de programa educacional para atender a todos os *stakeholders* da organização, além de desenvolver e executar ações para o Desenvolvimento de Carreiras, concentradas no desenvolvimento das competências individuais e no processo de gestão de carreiras.

Ainda para corroborar a construção das concepções dos tipos de UCs, em seus distintos formatos, como prática de educação corporativa nas organizações, foram destacados alguns modelos com seus respectivos proponentes ou disseminadores, sob forte influência das teorias da administração das organizações.

Com a proposta de Universidade Corporativa Institucional, segundo o Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços (MDIC), em programas nacionais, as UCs podem ser consideradas modelos fechados que atendem apenas à instituição que as abriga (MDIC, 2008), ainda com universidades corporativas modelo matricial, que se referem aos modelos abertos, destinados a

atender várias instituições, incluindo a microempresa e a empresa de pequeno porte como participante da cadeia produtiva (MDIC, 2008).

Corroborando o MDIC, a universidade corporativa pode atuar como modelo setorial, caracterizada pela união de empresas concorrentes no mercado, mas parceiras no aprimoramento das pessoas e na formação do perfil de profissional demandado pelo setor (Alvares; Batista, 2007).

Um outro modelo descrito por Alperstedt (2000; 2003) corresponde às universidades corporativas por consórcio, caracterizadas pela união de empresas que não sejam concorrentes diretas no mercado, tornando-se parceiras no aprimoramento das pessoas e na formação do perfil de profissional demandado pelo setor.

Esta pesquisa tem identificado que as UCs são estruturas modeláveis conforme a necessidade organizacional. Dentre os seus objetivos está a predominância de métodos tradicionais de ensino, quando, na verdade, o discurso aponta para a valorização dos processos educativos nas perspectivas metodológicas digitais e inovadoras. No entanto, já se percebe a mutação ou o redimensionamento dos modelos para uma versão mais contemporânea emergindo neste século.

A partir de Vargas (2003), estão apresentados, neste estudo, 5 (cinco) tipos de Universidades Corporativas, de forma a enriquecer e servir de parâmetro no momento das análises dos resultados da pesquisa de campo para compor o modelo de perfil de universidades corporativas no País. Vargas ainda elenca três pontos como uma UC pode ser situada dentro de uma organização, o que faz toda a diferença: a) diretoria executiva (abordagem *top-down*); b) departamento de recursos humanos (abordagem lateral); e c) unidade de negócios (abordagem do esforço de base). Isso se torna definitivo para a devida alocação da proposta dentro da estrutura organizacional, sinalizando o lugar onde ela deve ser instalada ou incubada, e/ou a partir do qual ela é lançada. Tais fatores têm impacto direto sobre o quanto mais rápida a universidade é aceita, adotada e implementada na organização, evitando boicotes, informações destoantes quanto a sua forma de atuar e, principalmente, em relação à comparação equivocada de ser o mesmo que fazer ou desenvolver treinamento e desenvolvimento numa linguagem da “moda” ou “modismo”, como a pesquisadora se depara cotidianamente nos seus espaços de trabalho.

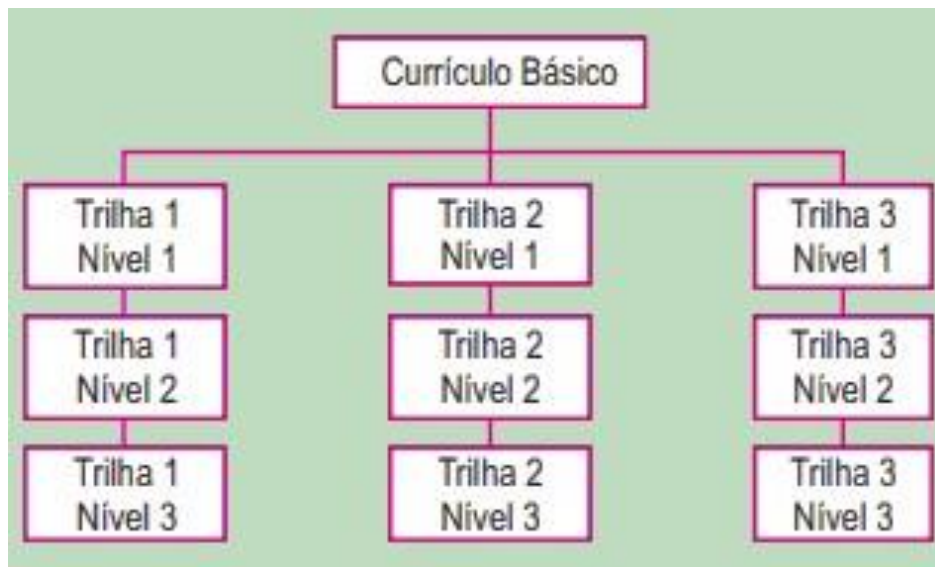
4.1.5.1 Modelo Universidade Corporativa: modelo mapa organizacional

O primeiro modelo é o Mapa Organizacional, um dos mais comuns e utilizados pelas organizações, baseado na perspectiva de mostrar uma trilha de soluções educacionais, inclusive esse modelo implica ter parcerias com as universidades para oferta de cursos em todos os níveis. Ele está estruturado na ideia de progresso, mas não atua embasado nas competências e é considerado por Vargas (2003, p. 376) como o mais amigável, com

a abordagem linear espelha o padrão de certificação por grau de aprendizagem que as academias fornecem às organizações. Ele não coloca ênfase nas competências transversais e nem no desenvolvimento de liderança (que estão presentes em outros modelos).

O modelo citado por Vargas (2003), na perspectiva de Barley (2002), tem como estrutura a figura a seguir:

Figura 13 – Modelo Universidade Corporativa: mapa organizacional



Fonte: Vargas (2003, p. 376)

O modelo em destaque abre a possibilidade de os empregados poderem decidir o que estudar numa sequência lógica a partir da estrutura de um “pseudo” organograma que lhes permite identificar facilmente as

escolas de aprendizagem, por estarem diretamente vinculadas às unidades em que operam. Além de amigável, o modelo mostra uma linha clara de progresso. Os vários níveis de aprendizagem dentro de cada área

especializada são marcos de um longo contínuo de aprendizagem (Vargas, 2003, p. 376).

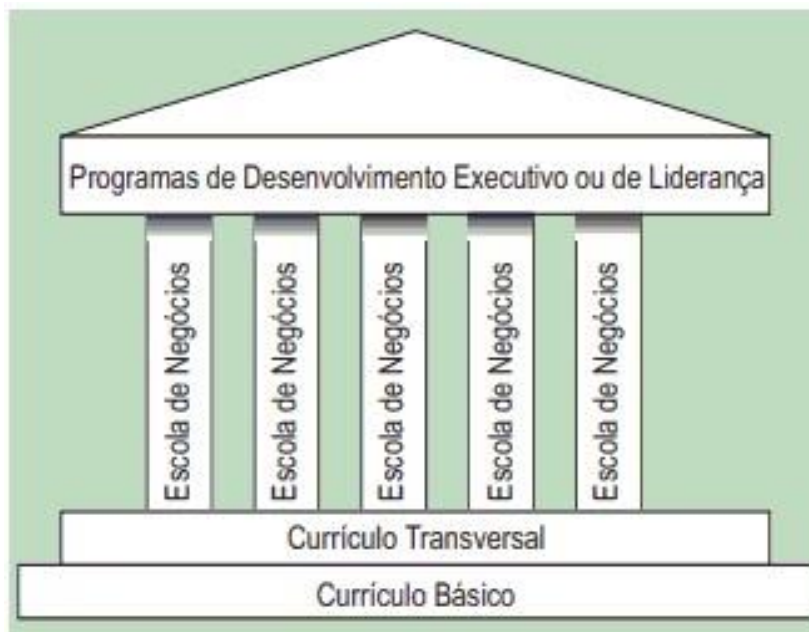
Nesse instante, é possível perceber que os alunos podem observar a estrutura dos conteúdos em blocos, o que facilita a percepção mais positivista de qual trilha escolher e a sequência a ser estudada. O referido modelo “também é apropriado para uma universidade com poucas trilhas de aprendizagem que se sobreponham” (Vargas, 2003, p. 376).

4.1.5.2 Modelo Universidade Corporativa: modelo de templo

O segundo modelo, denominado de Modelo de Templo, está representado nesse formato por demonstrar a ideia de pilar que sustenta suas práticas, e, assim como o Modelo de Mapa Organizacional, ele retrata a hierarquia e a sequência de aprendizagem.

Nele, Vargas (2003) comenta sobre a importância dessa proposta na aprendizagem e classifica como a educação corporativa, tratada sob a égide da hierarquia, primando por uma sequência ascendente dos alunos, na busca pela aprendizagem básica como sendo uma possibilidade de desenvolvimento transversal, estabelece uma lógica para percorrer os conhecimentos gerais a fim de que estes os levem aos conhecimentos específicos por necessidade das funções exercidas. Em observância ao contexto abordado, é interessante perceber que, na perspectiva de Bertalanffy (1975), esse modelo se pauta na Teoria de Sistemas como uma estrutura fechada e pautada no atendimento interno e que se objetiva impactar no negócio pelo desenvolvimento das habilidades das funções e cargos dos colaboradores, pautado ainda no ensinar a fazer e a executar o que se necessita para melhorar um processo ou um projeto no cotidiano das organizações, porém sem necessariamente se abrir, demasiadamente, para as funcionalidades e referenciais apregoados pelos modelos apresentados por Meister (1999) e Éboli (2004) na totalidade, conforme figura a seguir:

Figura 14 – Modelo Universidade Corporativa: modelo de templo



Fonte: Vargas (2003, p. 376)

A partir da Figura 14, afigura-se que se pode alcançar um nível mais acurado que envolve a aprendizagem de liderança ou executiva, pois

o sentimento de avanço no processo de aprendizagem é um resultado positivo do uso desse modelo, mas pode ter efeito desastroso se essas expectativas não forem sendo preenchidas. Se o progresso nos níveis de aprendizagem não for acompanhado de um processo de promoção, por exemplo, a escolha de um modelo hierárquico como o do Templo não fará sentido.

É preciso compreender que esse modelo é uma “escolha apropriada para organizações com forte comprometimento de aprendizagem nas suas unidades de negócios” (Vargas, 2003, p. 376).

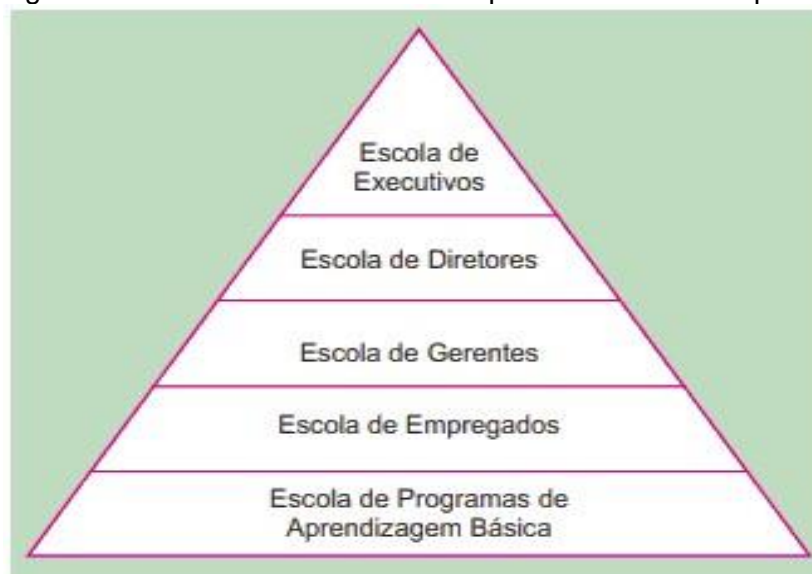
Por isso, percebe-se que esse modelo é possivelmente adaptável para organizações que estejam passando por alguma transformação, como uma fusão, incorporação, novas aquisições ou mudança de objeto social, pois cada mudança é uma oportunidade de se fortalecer, ou de criar um novo pilar, ou escolas que aprendem (Senge, 2005) na busca pelo desenvolvimento de competências. Isso oportuniza inovações no mundo moderno, no qual há um contexto de fragilidades, de velocidade acirrada e de muita ansiedade no dia a dia das pessoas, na perspectiva da não linearidade ou complexidade, gerando inúmeras incertezas para os trabalhadores e organizações, o que pode ser observado a partir da leitura de Morin (2004; 2015) ao expor sobre a construção da sua Teoria da Complexidade e

sobre o que se deve buscar compreender, viver e conviver enquanto saberes necessários para uma educação do futuro. Tais saberes foram sintetizados no Quadro 6 situado no polo teórico, tornando-se auxiliar no questionamento proposto no que se refere a este estudo.

4.1.5.3 Modelo Universidade Corporativa: modelo de pirâmide

Em sequência aos modelos estudados, existe uma concepção de atuação das universidades focadas no atendimento de funcionalidades. O Modelo de Pirâmide tem muitas características similares ao Modelo do Templo, uma dessas características é o “porquê” da sua organização, ou seja, o como, em tese, pautado na similaridade de sua filosofia, mas com diferenças enquanto a sua forma de proposta pedagógica e estruturação organizacional. Apesar de propagar a ideia, ainda, da hierarquia, os “programas básicos levam a áreas mais especializadas. Conceitualmente, o modelo mostra a aprendizagem como sendo mais ampla na base e mais específica à medida que a figura vai se estreitando” (Vargas, 2003, p. 377). Assim, ao se analisar a Figura 15 mais adiante, é possível compreender que, na trilha a ser percorrida e finalizada nos programas executivos ou de liderança, no topo deve haver exatamente o que se propõe e o que se espera diante do planejamento da organização, não ocorrendo, assim, nada de muito inovador.

Figura 15 – Modelo Universidade Corporativa: modelo de pirâmide



Fonte: Vargas (2003, p. 376)

Esse modelo possibilita que os alunos possam ter uma ideia de forma sistêmica do caminho a ser percorrido e de seus conteúdos, pois o modelo piramidal “organiza a aprendizagem em torno das categorias funcionais. São desenvolvidos [...] programas de aprendizagem específicos para uma série de categorias, como as operacionais, gerenciais e de nível executivo, em vez das escolas de competências” (Vargas, 2003, p. 377).

A Pirâmide se assemelha muito aos modelos de educação superior norte-americanos, inclusive com similaridades aos modelos de Meister (1999) já descritos, de forma a constituir uma proposta de educação corporativa vinculada à aferição de medição a fim de alcançar uma promoção num padrão linear e com filtros de passagem de um nível para outro, o que não permite a ampliação de outras escolas sem comprometer a estrutura, porque o “modelo implica que aprendizagem e promoção estão vinculadas. Trata-se de um modelo apropriado para uma organização que promove os empregados com base em certos indicadores, sendo a aprendizagem um deles” (Vargas, 2003, p. 377).

4.1.5.4 Modelo Universidade Corporativa: modelo da pizza corporativa

Neste modelo, mais atinente à Teoria da Complexidade de Morin (2015), germinaram-se possibilidades de “maneira fluida de agrupar e formatar as oportunidades de aprendizagem dos empregados. O currículo básico posiciona-se no centro, mostrando claramente a sua importância” (Vargas, 2003, p. 377).

O Modelo de Pizza Corporativa pode ser avaliado como um formato mais flexível ao propor os programas como possibilidades de aprendizagem. Sobre isso, Vargas (2003, p. 377) expõe que essa proposta de modelagem educacional

considera o desenvolvimento de liderança como sendo equivalente às outras escolas de conteúdo, ou seja, um centro para o desenvolvimento de liderança pode aparecer como mais uma fatia do anel externo, e não como o programa do topo ou do ápice dos modelos do Templo ou da Pirâmide.

Ao analisar o currículo em formato circular, estilo mandala, já há a emissão de uma mensagem, de possibilidade de integração entre as áreas e conteúdos curriculares, entende-se como uma comunicação rápida de “novas escolas de conteúdos específicos e de novos anéis, se necessário, tornando-o adaptável a uma organização que esteja em processo de expansão interna ou de

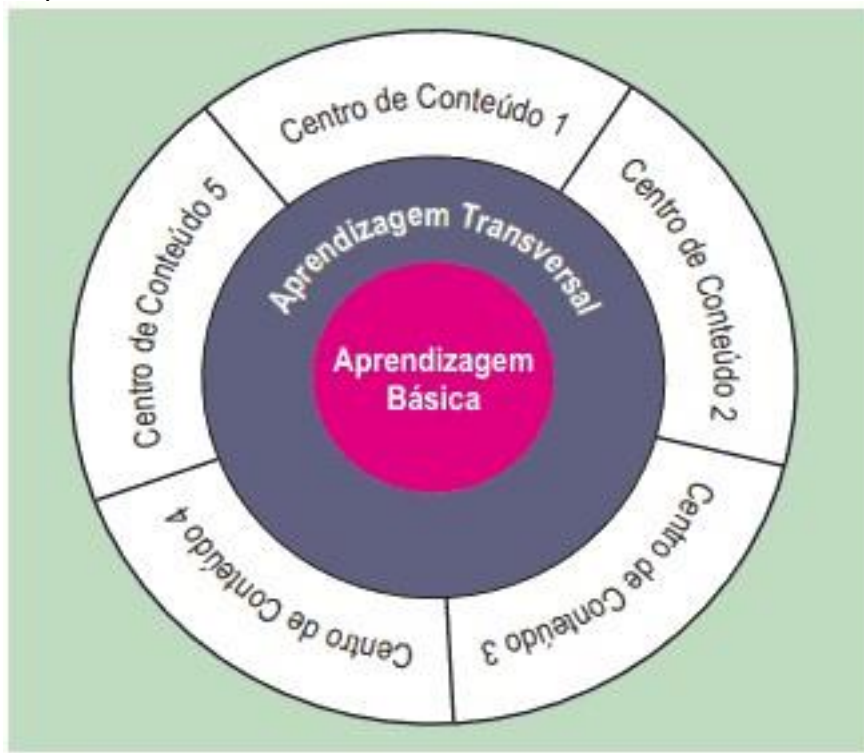
fusão com outras empresas” (Vargas, 2003, p. 377). Isso se dá, inclusive, oportunizam novas escolas a serem incluídas sem causar danos ou prejuízos às escolas já existentes e sem violar a integridade do modelo.

Com isso, as discrepâncias entre escolas são minimizadas, o que estimula a projeção de uma atitude diferente da UC que adota esse modelo, porque se alicerça em um currículo pautado nas premissas igualitárias com relação à liderança. Ainda não é totalmente progressivo, porém já se inicia uma mudança e é importante destacar que, nessa proposta, é apresentada a possibilidade de seu alinhamento com os pressupostos da educação de adultos Knowles (2005) de que as escolas precisam atender a demandas desses alunos adultos que atuam nas organizações, conforme Figura 16 mais adiante.

Essa forma de propor a educação corporativa centrada na formação do aluno da organização deve atender aos princípios andragógicos apregoados, como complementa Vargas (2003, p. 377).

As organizações que encorajam os empregados a trabalharem como parceiros dos seus líderes ou aquelas que usam modelos de rotatividade gerencial podem encontrar na Pizza Corporativa um modelo apropriado para o alinhamento do conteúdo das suas universidades corporativas.

Figura 16 – Modelo Universidade Corporativa: modelo da pizza corporativa



Fonte: Vargas (2003, p. 377)

As UCs devem ensinar aquilo que é demanda, em alinhamento com os objetivos das funções e dos cargos exercidos pelas pessoas, sem perder a autonomia, possibilitando que o sujeito se emancipe como cidadão, não se pautando somente nos conhecimentos técnicos. É preciso gerir seu conhecimento para além do corporativo, e, sim aguçar a forma de pensar a partir da percepção da sua capacidade de refletir sobre sua prática, de perceber seu trabalho como fonte de prazer e de formação cidadã sem opressão, porque, formando as pessoas, formaremos a massa crítica nos cidadãos, os quais mudarão o mundo (Freire, 1967).

4.1.5.5 Modelo Universidade Corporativa: do modelo do catavento

Esse talvez seja o modelo mais progressista em observância às propostas de educação corporativa apresentadas até este constructo, difere-se dos demais já descritos nesta tese, pois deixa de se posicionar somente no atendimento das necessidades dos alunos adultos. Cumpre destacar que esse modelo é o

que melhor retrata a filosofia integral de uma verdadeira universidade corporativa. O currículo básico está posicionado no centro do círculo e é circundado por anéis de aprendizagens transversal e específica. O que distingue o Modelo do Catavento do Modelo de Pizza Corporativa são as flechas que projetam a aprendizagem para fora do anel interno, saindo da abordagem centrada unicamente no empregado. (Vargas, 2003, p. 377).

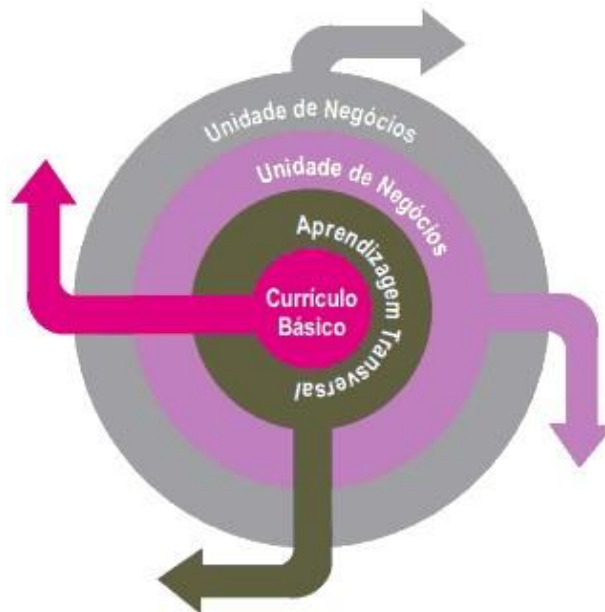
Percebe-se, diante de todos os modelos apresentados, que suas características reverberam a predisposição deste modelo em enfatizar o atendimento ao componente externo, incluindo, em sua proposta pedagógica e na matriz curricular, programas de aprendizagem que não são concebidos somente para o uso interno dos empregados, mas que se pautam na governança corporativa que se define como *stakeholders* ou partes interessadas, identificadas como clientes externos, com base na filosofia de que todos os contribuintes para o desenvolvimento e a efetividade da organização devem ser capacitados.

Esse modelo é o que mais converge com os princípios, dimensões e pressupostos descritos nos modelos contemporâneos em desenvolvimento neste século, pois a forma das UCs atuarem no Modelo de Catavento propicia o atendimento às demandas das comunidades, como se constata na Figura 18 a seguir.

Esse modelo revela-se como o mais repleto de elementos pertinentes ao momento atual da própria noção de governança corporativa e de cidadania, pois viabiliza uma maior atuação das UCs na sociedade, desde comunidades, familiares dos colaboradores, fornecedores, clientes e agentes autorizados pelos gestores das organizações que respaldam as UCs. Vargas (2003, p. 378) discorre que

essa consideração pelo contexto externo torna o modelo apropriado para organizações que tenham a missão de servir à comunidade, como o Governo, por exemplo, principalmente no nível local, e também para as associações e organizações com fins não-lucrativos. Ele ajusta-se, também, às organizações formadas por variedade de parcerias de negócios.

Figura 17 – Modelo Universidade Corporativa: do modelo do catavento



Fonte: Vargas (2003, p. 377)

Nessa esteira, é relevante finalizar de forma propositiva ao se ater profundamente ao que esse modelo se propõe, pois existem diferentes formas de se planejar e de implementar uma universidade corporativa, suas propostas curriculares e organização dos conteúdos. Independentemente de qual setor ou segmento seja a sua atuação, o que importa é se conectar com o que realmente os negócios estão esperando da atuação desses empregados e o que estes, por sua vez, são capazes de entregar se bem treinados, não importando

se a organização é profissional, acadêmica, hierárquica, circular ou progressiva, a imagem gráfica dela e do arranjo do conteúdo orienta a

maneira como os empregados compreendem a conexão existente entre currículo e desempenho funcional (Vargas, 2003, p. 378).

Para as considerações finais acerca dos modelos aqui apresentados à luz dos estudos de Barley (2002) e da pesquisa de Vargas (2003), comenta-se que o modelo catavento expressa os “diagramas das diferentes formas de organização do conteúdo, os quais são descritivos, além disso, a forma escolhida deve combinar com a cultura organizacional e fornecer rápida compreensão do papel exercido pela universidade corporativa” (Vargas, 2003, p. 378).

Para Barley (1998), cada aluno adulto deve buscar fazer uma avaliação do que realmente tem de fortalezas e talentos, consultar suas necessidades internas de suas funções e objetivos na carreira, integrar os componentes percebidos ao seu projeto de vida, equilibrando os compromissos entre trabalho, família e comunidade os quais, certamente, demandam tempo e atenção de um adulto, pois com o acréscimo de educação ou treinamento nesse contexto, o mesmo deve aprender a reorganizar seu tempo para suportar esses novos desafios.

Cabe às universidades corporativas estarem alinhadas ao modo de vida em demandas complexas, que mudam na velocidade em que a sociedade evolui, respeitando as gerações, suas características geracionais e a dinamicidade que se apresenta no âmbito da evolução tecnológica e inteligência artificial.

5 POLO TÉCNICO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."

Paulo Freire

Para Bachelard (1968), o processo metodológico não é cartesiano, pois se trata, relativamente, de sorte, uma vez que o resultado pode ser alterado mediante a caminhada, as variáveis que vão surgindo na formação do saber fazer ciência e mediante a importância do espírito científico. Isso se dá porque a informação científica, a qual decorre da complexidade dos fatos, pode ocasionar erros, o que faz o processo ainda mais rico em conhecimento, pois a ciência tem a oportunidade de traduzi-los, mesmo que suceda o desequilíbrio diante dos fatos. No entanto, deve ser encarado como a possibilidade de recriar ou reinventar um conceito ou uma tese até então incontestáveis.

Como durante o mestrado a pesquisadora utilizou-se de uma metodologia de pesquisa social denominada de quadripolar, no âmbito da qual foi concebido e desenvolvido todo o percurso investigativo, optou-se em se aplicar também no percurso de doutoramento. Assim, nesta tese, é aplicado o método formulado, na década de setenta, pelos belgas Paul De Bruyne, Jacques Herman e Marc de Schoutheete, estruturado à volta de quatro polos de abordagem (o polo epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico), já descritos no polo epistemológico, estabelecendo conexões entre si (De Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977).

É sabido que, no campo das ciências sociais, o saber científico construído numa pesquisa suscita questões, as quais irão contribuir para resolver problemas práticos ou para formular respostas teóricas válidas. É aqui que se opera a reformulação constante das condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, tal como das relações que as ciências estabelecem entre a teoria e os fatos, rompendo com o senso comum ou com os conhecimentos vagos, a partir da aplicação de uma linguagem científica.

Na inteligência de Gil (1995, p. 13), "[...] o método é o hipotético-dedutivo, o qual goza de notável aceitação, sobretudo no campo das ciências naturais [...],

tendo grande número de autores como suficientes para a construção de modelos lógicos de investigação em ciências sociais”, podendo ser utilizados outros métodos no decorrer da investigação, caso seja necessário. Isso corrobora os aspectos epistemológicos de Morin (2015) que aborda a introdução do pensamento complexo construído a partir da Teoria de Sistemas de Bertalanfy (1975) como possibilidades que a pesquisa pode sofrer quando se trata de contexto e participação humana, pois caracteriza essas organizações como sistemas abertos, os quais podem interagir e mudar, assim como defende Bachelard (1998), enquanto ocorrer possibilidade de ruptura epistemológica na busca do novo conhecimento científico.

5.1 Caracterização dos métodos e técnicas de pesquisa empregados

A condução de uma pesquisa quanto aos aspectos metodológicos é determinante na consolidação dos resultados, o que, neste momento, foi definido com origem nos sujeitos, sendo escolhidas 08(oito) Universidades Corporativas por meio dos modelos investigados, mediante análise de agrupamentos denominados de agrupamento de Clusters. Tal agrupamento se caracteriza como um método que permite agrupar sujeitos ou variáveis em grupos com uma ou mais características comuns, não sendo necessário ter informações já dadas sobre a composição desses grupos, como parte de uma abordagem com análise multivariada, uma metodologia estudada e validada desde as primeiras décadas do século XX. Já os avanços da tecnologia, conforme definido por Gil (2008, p. 173), figuram como

múltiplas variáveis em um único relacionamento ou conjunto de relações. Trata-se da análise multivariada. Algumas dessas técnicas foram desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX. Mas somente em decorrência do avanço da tecnologia computacional verificado nas duas últimas décadas é que se tornaram mais presentes na análise de resultados de pesquisas

Diante de várias leituras, observou-se a utilização de olhares estatísticos, como os mais conhecidos no ambiente científico, no que tange aos métodos quantitativos, dentre eles o SPSS, um acrônimo de *Statistical Package for the Social Sciences* – pacote estatístico para as ciências sociais, de fácil utilização, o qual, aliado a outras técnicas nas ciências sociais, tem levado muitos pesquisadores a se decidirem por sua utilização a priori, com finalidades quantitativas (Pereira, 2001).

No entanto, o SPSS só pode ser utilizado com eficácia quando se mostrarem coerentes com os objetivos da pesquisa. De modo geral, a análise multivariada refere-se a todos os processos estatísticos, os quais, simultaneamente, analisam medidas de cada indivíduo ou o objeto sob investigação. Assim, cada técnica multivariada corresponde a extensões da análise univariada e da análise bivariada.

Nesta pesquisa, tanto a amostragem por acessibilidade quanto a amostragem por conveniência são dois métodos que podem ser usados para coleta de dados. Essas duas possibilidades discutem em suas abordagens a necessidade de selecionar participantes ou elementos de estudo, desde a amostragem por acessibilidade, em que esse método envolve selecionar participantes ou elementos que estão facilmente acessíveis ao pesquisador. Em vez de usar métodos aleatórios ou estratégias de amostragem mais específicas, os participantes são escolhidos com base em sua disponibilidade e acessibilidade; já a amostragem por conveniência consegue introduzir uma amostra ampla, pois os participantes se mostraram pouco representativos se comparados à população final participante no processo de coleta de informações desta pesquisa.

Segundo as teorias vigentes, as técnicas multivariadas mais utilizadas na pesquisa social são: (a) análise fatorial; (b) análise de regressão múltipla; (c) análise de agrupamentos; e (d) análise discriminante. Neste estudo, optou-se pela de agrupamentos de conveniência e de hierarquia por ser um assunto marcado pelo ineditismo, sendo pouco ou nada explorado sobre o assunto no estado do Ceará. Devido a isso, foi necessário desenvolver esta pesquisa exploratória a partir da

análise de agrupamentos (clusters), que consiste num conjunto de técnicas multivariadas que têm como objetivo agregar objetos com base nas características que eles possuem. Esses objetos, que podem ser indivíduos, produtos ou outras entidades, são agrupados de forma tal que cada objeto seja muito semelhante a outros do agrupamento em relação a algum critério predeterminado.

A análise de agrupamentos, também conhecida como análise de *clusters*, é uma técnica na área da estatística e da aprendizagem de máquina usada para identificar padrões e estruturas em conjuntos de dados. O objetivo principal é agrupar elementos semelhantes entre si em grupos distintos, chamados de *clusters*, com base em suas características. Essa técnica é amplamente utilizada em diversas áreas ou agrupamento de públicos, o que permitiu a sua aplicação nesta pesquisa,

pois foram os gestores e *stakeholders* ou partes interessadas que atuaram para a plena participação das UCs.

A partir dessas possibilidades de pesquisa exploratória e descritiva, o pesquisador optou pela condução de um estudo quanto aos aspectos metodológicos pautados ainda na amostragem por acessibilidade ou por conveniência. De acordo com Gil (2008, p. 94), esse

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos e exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

Além da pesquisa quantitativa, utilizou-se, ainda, a qualitativa de abordagem exploratória, a qual agregou mais valor ao processo investigativo focando na verificação dos dados de perfilamento das UCs instaladas nos municípios de Fortaleza e Eusébio, também, sob o olhar da demanda de natureza qualitativa, que se dedica a perceber a problemática que envolve o sujeito da pesquisa. Tal problemática, transpondo os levantamentos quantitativos convencionais (Demo, 1995), é quantitativa, pois existem algumas informações que são comparadas equivalendo ao perfilamento das UCs. Foi aplicado um instrumento com perguntas fechadas e abertas com opções na perspectiva das escalas Lickert, para a coleta de informações junto aos sujeitos, cuja finalidade é exploratória e descritiva e de campos de percepções dos respondentes quanto à possibilidade de críticas, elogios e sugestões como forma de consolidar a base da pesquisa para dar maior credibilidade aos resultados do referido estudo (Gil, 1995; 2008; Demo, 1995).

A partir disso, este estudo foi estruturado e aplicado para atender aos dois tipos de abordagem de pesquisa, qualificando-se como quantitativo e qualitativo.

5.2 Pesquisa bibliográfica da parte legal das UCs

Durante a investigação acerca da legislação vigente, a qual torna as universidades corporativas aptas a atuarem como um modelo de educação corporativa não formal, observou-se, dentro dos parâmetros legais da educação profissional, extensiva à educação corporativa, a atribuição que lhe é conferida de poder emitir os certificados, os quais atestam a qualificação ou formação dos alunos

beneficiários atendidos nos seus programas, projetos e/ou soluções de aprendizagem. Isso se dá tanto em relação aos profissionais internos das organizações quanto ao público externo atuante no mercado de trabalho e considerados como parte interessada ao modelo de negócio da UC.

É importante destacar que as Universidades Corporativas podem planejar, elaborar, executar, acompanhar e avaliar ações de educação corporativa, emitindo certificados aos seus alunos amparados na legislação vigente, como detalhado no escopo desta seção e nos polos epistemológicos e morfológicos concernente a sua atuação como organização formadora.

Diante da Análise dos instrumentos legais dispostos no País, mais especificamente no estado do Ceará, verificou-se a existência de uma legislação ampla e sem um ato de regulação específica às organizações privadas no que tange à oferta de cursos livres ligados à educação profissional, constatado no Art. 39 da Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, inicialmente, esclarecedora de que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996), Já *a posteriori* é regulamentada pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual “regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências” (Brasil, 2004).

Em observância ao referido Decreto, cabe enfatizar a pertinência quanto aos objetivos desta tese, ao se reportar aos Arts. 39 e 41 do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, os quais discorrem, respectivamente, sobre o fato de “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”; e de “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poder ser objeto de avaliação neste, tendo reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. (Brasil, 2004, s. p.).

Ademais, faz parte, ainda, desse momento de análise o Decreto n.º 8.268, de 18 de junho de 2014, o qual altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, ao regulamentar com a publicação contendo o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei

n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu Art. 1º, destaca nos parágrafos a seguir:

§ 1º Os cursos e programas da educação profissional de que tratam os incisos I e II do caput serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação. § 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos e § 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no § 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação.” (Brasil, 2014, s. p.)

Avançada a pesquisa de campo, percebeu-se ainda que, o Art. 42 e o Art. 42 A, da LDB n.º 9.394/96, sofreram alterações por meio da redação dada pela Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que

altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008, s. p).

Diante disso, permite-se que a educação profissional seja contemplada nas iniciativas educacionais, formais, informais e não formais, o que atende à proposta da UC, já que o modelo se propõe a atuar em todas as áreas que estiverem ligadas aos objetivos estratégicos das organizações, desde o simples curso livre até o ensino superior, sendo, no entanto, devidamente organizado e pautado na Lei. Tal afirmativa conta com reformulações contínuas, e, na Lei n.º 11.741/2008, encontra abertura conforme seus artigos, conforme pode ser visto a seguir:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.(Brasil, 2008, s. p)

Em continuidade ao exposto, o Art. 42 da Lei n.º 11.741/2008 também corrobora a atuação da UC, quando define que:

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (Brasil, 2004, s. p).

Com relação ao Art. 42-A, este foi constante na LDB, mediante sua inclusão, por meio da Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023. Ele estabelece a organização em eixos e itinerários formativos, a saber:

Art. 42-A. A educação profissional e tecnológica organizada em eixos tecnológicos observará o princípio da integração curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais (Brasil, 2023, s. p).

A partir dessa exposição quanto à legislação federal, em consonância e articulação às Leis Estaduais, o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEC), responsável por normatizar ações que requerem soluções e aplicações à luz das próprias necessidades locais, orienta que as iniciativas privadas sigam a Resolução CEC n.º 390, de 10 de novembro de 2004, que “dispõe sobre credenciamento ou cadastramento de instituições que ofertam cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito da educação profissional” (Ceará, 2004, s. p.).

A consulta realizada ao CEC ocorreu por meio das informações disponibilizadas no site do referido Conselho, cujo link consta nas referências deste documento. Além disso, as informações concedidas por servidor atuante na Célula de Atendimento ao Usuário (CEATU) indicam que a referida Resolução se encontra em vigor até o presente ano, deixando claro que as organizações privadas, somente, precisarão de cadastro e serão passíveis de credenciamento e cadastramento se apoiadas financeiramente por programas do Poder Público, em cumprimento a Convênios ou Contratos, como prestadores de algum tipo de serviço a órgãos públicos. Assim, conforme o Art. 1º da Resolução n.º 390, de 10 de novembro de 2004:

Art. 1º – Fica estabelecido que as instituições públicas ou particulares, que ofertam cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores no âmbito da educação profissional, denominados de cursos básicos no Decreto 2.208/97, quando apoiadas financeiramente por programas do Poder Público, poderão solicitar credenciamento, junto ao Conselho de Educação do Ceará.

Ainda é importante saber que as universidades corporativas, ao optarem por modalidades, como: escolas técnicas, faculdades e entidades educacionais prestadoras de serviços a quaisquer órgãos públicos, envolvendo as três instâncias de poder, seja Federal, Estadual ou Municipal, terão de se adequar aos dispositivos da Resolução n.º 390, de 10 de novembro de 2004.

Entretanto, as UCs podem optar por ofertar cursos regulares, cursos especiais, ou abertos à comunidade, condicionando a matrícula à capacidade de aproveitamento e não, necessariamente, ao nível de escolaridade, desde que constituídas formalmente e enquadradas pela Classificação Nacional das Atividades Econômicas (CNAE), instrumento de padronização nacional para orientar as organizações por meio de seus códigos de atividades econômicas e dos critérios de enquadramento utilizados pelos órgãos nacionais da administração tributária do Brasil, encontrados pela pesquisadora a partir do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal órgão é gestor da CNAE, responsável pela documentação da classificação, manutenção, condução dos processos de revisão, desenvolvimento dos instrumentos de apoio, disseminação e atendimento aos usuários.

Para melhor compreensão, buscou-se diagnosticar as UCs em comparação aos diversos CNAEs elencados pelo IBGE, ensaiando um rol de códigos com a descrição de atividades, as quais são classificadas como atividades econômicas: principal e secundárias, na perspectiva de contextualizar em que medida lhe permite a legítima expedição de certificados ao término de seus cursos livres e outras soluções de aprendizagem em pleno exercício de suas atribuições nas organizações. O Quadro 19 foi elaborado pela pesquisadora a partir do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme abaixo.

Quadro 19 – Classificação Nacional das Atividades Econômicas (CNAE)

| CÓDIGO | DESCRIÇÃO |
|---------------|---|
| 8599-6/01 | Treinamento de Condutores de Veículos; Centro de |
| 8599-6/04 | Curso de Aprendizagem e Treinamento Gerencial; Presencial e à Distância |
| 8599-6/04 | Curso de Treinamento Profissional, Gerencial com Acesso à Internet |
| 8599-6/04 | Treinamento em Desenvolvimento Profissional e Gerencial |
| 8599-6/99 | Vigilantes; Cursos, Ensino, Treinamento de |
| 7490-1/04 | Intermediação na Venda de Cursos Online; Serviços de |
| 8541-4/00 | Escola de Cursos Técnicos |
| 8599-6/02 | Cursos de Aperfeiçoamento de Pilotos |

Continua.

Quadro 19 – Classificação Nacional das Atividades Econômicas (CNAE) (*Conclusão*)

| CÓDIGO | DESCRIÇÃO |
|---------------|---|
| 8599-6/02 | Cursos de Pilotagem de Aeronaves |
| 8599-6/02 | Cursos de Pilotagem de Barcos |
| 8599-6/99 | Vigilantes; Cursos, Ensino, Treinamento de |
| 85.99-6-99 | Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente |

Fonte: Elaborado a partir do IBGE (2023)

Os cursos a serem oferecidos pelas UCs não possuem carga horária preestabelecida e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o mercado, com seus serviços ligados ao exercício profissional de ocupações básicas do mundo do trabalho, assim como, relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda, estabelecido pelo Art. 3º do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual menciona que

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (Brasil, 2005, s. p).

Além disso, regulamenta a pertinência quanto à carga-horária a ser observada e auxilia no planejamento e gestão das universidades corporativas que são parte deste estudo, dispondo que

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. se estabelece no § 1º Quando organizados na forma prevista no § 1º do art. 1º, os cursos mencionados no caput terão carga horária mínima de cento e sessenta horas para a formação inicial, sem prejuízo de etapas posteriores de formação continuada, inclusive para os fins da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. (Brasil, 2004, s. p).

Portanto, ao analisar o arcabouço acerca da legislação vigente, é possível afirmar que, de acordo com a Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996; Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008; e os decretos: Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004, e com o Decreto n.º 8.268, de 18 de junho de 2014, apoiado na Resolução n.º 390, 10 de novembro de 2004, os cursos livres se posicionam como uma modalidade de ensino profissional legal e válida em todo o território nacional, ainda que não sejam regulamentados pelo MEC. Esses cursos têm caráter não formal, podem ser ofertados tanto de forma

presencial, quanto online e são extremamente democráticos e acessíveis, podendo emitir certificados com carga-horária e formatos livres, sem necessariamente de se credenciar ou cadastrar no Conselho de Educação do Ceará (CEC).

5.3 Ambiente da pesquisa

A partir dos contatos com profissionais de organizações fundadoras de Universidades Corporativas instaladas na Região Metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará, por meio da investigação nos sítios dessas organizações e informações da ABRH/CE, que a pesquisadora tem acesso devido ao seu relacionamento como Conselheira de Gestão, foi possível sensibilizar 8 (oito) Universidades Corporativas ativas nos segmentos da indústria, comércio e serviços.

O universo foi minimamente explorado no âmbito da pesquisa, sem informações sistematizadas, porque não existe nenhuma pesquisa sobre a educação corporativa no âmbito das Universidades Corporativas, o que torna este um estudo inédito, o qual servirá como fonte de consulta em outras pesquisas no âmbito da educação corporativa e modelos a serem implementados. Em observância às organizações que implementaram UCs instaladas na Região Metropolitana de Fortaleza em todos os setores, o que se conseguiu foram sujeitos instalados a partir de 3 segmentos do mercado: comércio, serviços e indústria de alimentos, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Segmento de atuação da organização

| Categoria | f | f% | F | F% |
|---------------------------|----------|-----------|----------|-----------|
| Indústria | 3 | 37,5% | 3 | 37,5% |
| Comércio | 1 | 12,5% | 4 | 50,0% |
| Serviços | 4 | 50,0% | 8 | 100,0% |
| Micro e Pequenas Empresas | 0 | 0,0% | 8 | 100,0% |
| Rural | 0 | 0,0% | 8 | 100,0% |
| Logística | 0 | 0,0% | 8 | 100,0% |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A partir das coletas efetuadas, foi realizada a análise descritiva dos dados da organização em sua Seção A, constante no APÊNDICE B: Formulário da Pesquisa Reformulado mediante validação no pré-teste. A pesquisa foi aplicada a um total de 08 (oito) empresas situadas na Região Metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará, mais especificamente nos municípios de Fortaleza e Eusébio,

conforme dados demonstrados mediante abordagens estatísticas descritivas referentes às respostas fornecidas por estas.

Com base nos resultados apresentados na Tabela 1, pode-se observar que o segmento mais comum entre os respondentes é o de Serviços, representando 50,0% do total de participantes. Logo, em seguida, aventou-se a Indústria com 37,5% e por último o Comércio com 12,5% do total de participantes da pesquisa.

Apesar da sua forte vocação para turismo e agropecuária, os setores que apresentaram interesse em participar e retornaram os formulários deste estudo foram os citados acima, pois o Ceará é diversificado e abrange diferentes setores que impulsionam a sua economia.

A pesquisa se deu no contexto em que a educação corporativa vem aumentando a sua capilaridade por meio da implementação de universidades corporativas, mas, infelizmente, esse crescimento não vem sendo acompanhado por organizações que avaliem e sistematizem seus fundamentos e modelos conceituais e aplicativos, o que instigou a realização desta pesquisa de doutorado.

5.4 Sujeitos e objeto da pesquisa

A partir dos setores identificados e das suas organizações dispostas a participarem da pesquisa, buscou-se estudar os modelos possíveis na busca de propor um perfil das universidades corporativas constituídas no estado do Ceará, mais especificamente nos municípios de Fortaleza e Eusébio, com uma participação de gestores, técnicos, terceiros, estagiários, conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Colaboradores na equipe de educação corporativa/Universidade Corporativa

| Tipo de Colaborador | Quantidade de Colaboradores | f | f% | F | F% |
|----------------------------|------------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|
| Gestores | 1 (hum) | 4 | 50,00% | 4 | 50,00% |
| | De 1 a 3 | 3 | 37,50% | 7 | 87,50% |
| | Mais de 3 | 1 | 12,50% | 8 | 100,00% |
| Técnicos | 1 (hum) | 3 | 37,50% | 3 | 37,50% |
| | De 1 a 3 | 1 | 12,50% | 4 | 50,00% |
| | Mais de 3 | 4 | 50,00% | 8 | 100,00% |
| Estagiários | Não possui | 4 | 50,00% | 4 | 50,00% |
| | 1 (hum) | 0 | 0,00% | 4 | 50,00% |
| | De 1 a 3 | 1 | 12,50% | 5 | 62,50% |
| | Mais de 3 | 3 | 37,50% | 8 | 100,00% |

Continua

Tabela 2 – Colaboradores na equipe de educação corporativa/Universidade Corporativa
(Conclusão)

| Tipo de Colaborador | Quantidade de Colaboradores | f | f% | F | F% |
|---------------------|-----------------------------|---|--------|---|---------|
| Terceirizados | Não possui | 4 | 50,00% | 4 | 50,00% |
| | 1 (hum) | 2 | 25,00% | 6 | 75,00% |
| | De 1 a 3 | 0 | 0,00% | 6 | 75,00% |
| | Mais de 3 | 2 | 25,00% | 8 | 100,00% |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

De acordo com a Tabela 2, pode-se verificar que, segundo a linguagem estatística que será adotada no texto, o tipo de colaborador “**Gestores**” atingiu 50,00% dos respondentes que informaram ter apenas 1 colaborador nesse perfil na equipe; 37,50% informaram ter de 1 a 3; e 12,50% informaram ter mais de 3 colaboradores desse tipo. No tipo de colaborador “**Técnicos**”, 50,00% dos respondentes informaram ter mais de 3 colaboradores nesse perfil na equipe; 37,50% informaram ter apenas 1; e 12,50% informaram ter de 1 a 3 colaboradores desse tipo. No tipo de colaborador “**Estagiários**”, 50,00% dos respondentes informaram não ter colaboradores nesse perfil na equipe; 37,50% informaram ter mais de 3; e 12,50% informaram ter de 1 a 3 colaboradores desse tipo. Já no tipo de colaborador “**Terceirizados**”, 50,00% dos respondentes informaram não ter colaboradores nesse perfil na equipe; 25,00% informaram ter apenas 1 profissional terceirizado; e 25,00% informaram ter mais de 3 profissionais terceirizados.

Na sequência, consolidou-se, na Tabela 3, a ideia de que, na maioria das organizações pesquisadas, o que representa (87,50%), sua principal forma de trabalho é a Presencial, enquanto apenas 12,50% informaram ser híbrida. Cumpre destacar que nenhuma delas adotou trabalhar de forma remota, o que mostra não ter havido uma mudança expressiva nas organizações, não ocorrendo uma transição da forma presencial para a remoto/teletrabalho.

Tabela 3 – Principal forma de trabalho na Organização

| Categoria | f | f% | F | F% |
|---------------------|---|--------|---|---------|
| Presencial | 7 | 87,50% | 7 | 87,50% |
| Remoto/Teletrabalho | 0 | 0,00% | 7 | 87,50% |
| Híbrida | 1 | 12,50% | 8 | 100,00% |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Já nas Universidades Corporativas, observou-se que a modalidade de atuação em todas as organizações, de acordo com 100% dos participantes da pesquisa, é híbrida, conforme demonstrado na Tabela 4, visto que as plataformas digitais de educação são citadas nas estruturas que envolvem a tecnologia e que são também de fácil verificação nos resultados da coleta de dados.

Tabela 4 – Modalidade de atuação da Universidade Corporativa

| Categoria | f | f% | F | F% |
|------------------|----------|-----------|----------|-----------|
| Física | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| Digital | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| Híbrida | 8 | 100,00% | 8 | 100,00% |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Assim, percebeu-se que a EaD, atrelada ao presencial, apontou um caminho ou estratégia encontrada pelas Organizações para chegar mais próxima de seus colaboradores, pois, com o uso das plataformas digitais e da rede mundial de computadores, essa capilaridade se expande até locais ou regiões longínquas. Além disso, para os mais acessíveis, a modalidade presencial tende a resolver problemas de atuação dos colaboradores quanto às suas necessidades de qualificação, formação e capacitação.

Ademais, os dados coletados mostram, a partir das informações compiladas na Tabela 5, ser possível apresentar as estatísticas descritivas das perguntas do tipo quantitativas, as quais tratam das informações das 08 (oito) organizações pesquisadas, o que se buscou descrever explicitando as colunas e suas informações atribuídas.

Conforme as respostas obtidas no Formulário de pesquisa, é importante explicar os dados constantes na referida tabela. Foram apresentados números da seguinte forma: o N.º Total de Instrutores Externos, as empresas possuem em média 26 instrutores, sendo que existe uma alta heterogeneidade nessa variável em relação às empresas pesquisadas, conforme mostra o coeficiente de variação (166,62%). Dentre as oito empresas que foram pesquisadas, a que apresentou o maior número de instrutores externos informou ter 113. De acordo com o 3º Q (terceiro quartil), 75% das empresas possuem até 51 instrutores externos.

Já se observando a relação quanto ao N.º de Instrutores Internos, as empresas possuem em média 117 instrutores, sendo que também existe uma alta

heterogeneidade nessa variável em relação às empresas pesquisadas, conforme mostra o coeficiente de variação perfazendo um dado expressivo de 257,42%. É importante destacar a empresa que apresentou o maior número de instrutores internos perfazendo um total informado de 800 profissionais. De acordo com o 3º Q (terceiro quartil), 75% das empresas possuem até 5 instrutores. Isso explica a alta heterogeneidade dos dados coletados.

Tabela 5 – Estatística Descritiva das perguntas na abordagem quantitativa

| Perguntas Quantitativas | Estatística Descritiva | | | | | | | | |
|---|------------------------|------------------|---------------|---------------|-------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| | Média | Desv. P. | Coef. de Var. | Min | Máx | Mediana | 1º Q | 3º Q | Moda |
| Nº Total de Instrutores Externos | 26,33 | 43,88 | 166,62% | 0,00 | 113,00 | 7,00 | 0,75 | 50,75 | - |
| Nº Instrutores Internos | 117,00 | 301,18 | 257,42% | 0,00 | 800,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| Nº Tutores | 101,38 | 282,30 | 278,47% | 0,00 | 800,00 | 0,50 | 0,00 | 7,00 | 0,00 |
| Valor (R\$) do Investimento Anual na Educação Corporativa | R\$ 3.647.639,92 | R\$ 6.447.488,92 | 176,76% | R\$ 41.545,70 | R\$ 19.000.000,00 | R\$ 675.000,00 | R\$ 200.000,00 | R\$ 4.347.393,42 | R\$ 200.000,00 |
| Quantidade de Horas de Treinamento/ano por treinandos/aluno | 66,63 | 70,60 | 105,96% | 19,68 | 180,00 | 34,00 | 20,10 | 146,25 | 180,00 |
| Quantidade de Oportunidades/ano de Treinamento | 6754,00 | 17.309,56 | 256,29% | 0,00 | 46.000,00 | 42,00 | 12,00 | 1000,00 | - |
| Quantidade de Treinandos/ano de Treinamento | 7077,00 | 9194,71 | 129,92% | 316,00 | 26.000,00 | 2550,00 | 1250,00 | 13650,00 | - |
| Tempo de existência da Organização | 42,25 | 20,68 | 48,95% | 15,00 | 71,00 | 41,50 | 24,00 | 64,75 | - |
| Tempo de existência da Universidade Corporativa | 7,13 | 7,08 | 99,37% | 1,00 | 20,00 | 3,00 | 2,25 | 13,75 | 3,00 |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A partir dos dados coletados no formulário constante no Apêndice C, a Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas das perguntas do tipo quantitativas que tratam de informações das 08 (oito) organizações pesquisadas, as quais estão organizadas no texto, sempre demonstrando quem pontuou acerca do menor e do maior número apontado nos resultados das análises estatísticas em cada item, além do percentual indicado quanto ao coeficiente de variação e como se encontram o 3º Quartil, conforme se observa a seguir.

Com relação ao Número de Tutores, as empresas possuem em média 101 tutores, porém as respostas também tiveram coeficiente de variação muito alto (278,47%), mostrando que são bastante heterogêneas. Uma UC informou ter 800 tutores, sendo esta a que possui o maior número dentre todas as que responderam. De acordo com o 3º Q (terceiro quartil), 75% das organizações possuem até 7 tutores. Isso explica também a alta heterogeneidade dos dados coletados.

Já quanto a observar o Investimento Anual na Educação Corporativa, em média as empresas investem em torno de R\$ 3,6 milhões, sendo que existe uma

variação alta nas respostas conforme mostra o coeficiente de variação (176,76%). O menor investimento aplicado entre as organizações pesquisadas é de aproximadamente R\$ 42 mil, enquanto o maior é de R\$ 19 milhões. De acordo com o 3º Q (terceiro quartil), 75% das organizações pesquisadas investem algo em torno de até R\$ 4,3 milhões anual em educação corporativa.

No que diz respeito à Quantidade de Horas de Treinamento/ano por treinandos/alunos, a quantidade média das empresas pesquisadas é de aproximadamente 67 horas. A empresa com menor quantidade de horas informou em torno de 20 horas, enquanto a com a maior quantidade informou ser 180 horas.

Ao analisar ainda os dados, percebeu-se que, sobre a Quantidade de Oportunidades/ano de Treinamento, em média, as UCs pesquisadas oferecem 6.754 oportunidades, sendo que existe uma heterogeneidade muito alta nas respostas obtidas com base no coeficiente de variação (256,29%). Com base no 3º Q (Terceiro quartil), 75% das organizações pesquisadas oferecem até 1.000 oportunidades/ano.

Em relação à Quantidade de Treinandos/ano de Treinamento realizada pelas UCs, em média, são 7.077 por ano, sendo que existe alta variabilidade entre as respostas de acordo com o coeficiente de variação (129,92%). As respostas mostram que a menor quantidade é 316, enquanto a maior é 26 mil. De acordo com o 3º Q (Terceiro quartil), 75% das organizações pesquisadas possuem até aproximadamente 14 mil Treinandos/ano de Treinamento.

Quanto à observação nos dados coletados, no que tange ao caso do Tempo de existência da Organização, em média, as UCs pesquisadas possuem aproximadamente 42 anos de existência, sendo que a mais nova tem 15 anos de funcionamento e a mais antiga possui 71 anos atuando em seu mercado. De acordo com o 3º Q (Terceiro quartil), 75% das organizações pesquisadas possuem aproximadamente 65 anos em média.

Em relação ao Tempo de existência da Universidade Corporativa, em média, o tempo de existência entre as organizações pesquisadas é de 7 anos. A que possui menos tempo de existência tem 1 ano, enquanto a que possui mais tempo de existência está nesse mercado há 20 anos. De acordo com o 3º Q (Terceiro quartil), 75% das Universidades Corporativas das organizações pesquisadas possuem tempo de existência, em média, de até aproximadamente 14 anos.

A partir dessas informações, foi possível seguir para os dados da Seção B e C.

5.5 Procedimentos para a coleta de dados

Foram aplicados – como expedientes de coleta de dados nos sítios, documentos e Relatórios das organizações investigadas dos últimos cinco anos, a serem coletados na pesquisa de campo junto aos profissionais ligados às organizações aderentes à pesquisa – formulários construídos e mediados pela pesquisadora deste estudo a partir de leituras diárias e escrita da tese. Também se recorreu a um formulário com perguntas fechadas e abertas para a coleta de informações junto aos participantes, com finalidade exploratória e descritiva, consoante ensina Gil (1995), observando os resultados, focando na conclusão da pesquisa e defesa da tese de doutoramento do Programa PPGE.

O formulário foi composto por 10 (dez) Estruturas Essenciais e 39 (trinta e nove) Estruturas de segundo nível a partir dos autores e teóricos consultados durante a construção dos polos epistemológico, teórico e morfológico servindo como orientadores para a propositura dos 44 (quarenta e quatro) indicadores constantes no formulário construído na rodada teste e que foi aplicado após aprovação da banca, conforme Apêndice B da pesquisa, valendo-se de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Diante disso, aceita-se que, como a estatística “preocupa-se com o problema relativo ao tipo de informações que são analisadas: se colocarmos informações irrelevantes, teremos resultados irrelevantes” (Bauer; Gaskell; Allum, 2008, p. 24). Assim, nesta tese, buscou-se pesquisar o que de fato fosse interessante para a construção de pontes entre o saber informal de mercado e o saber acadêmico no âmbito da educação corporativa, ainda muito distante do que representa a relevância de se manter esse diálogo entre academia e sociedade.

Ademais, buscou-se, além da abordagem quantitativa, também a qualitativa. Sobre isso, Demo (1998, p.101) contribui comentando que,

[...] um questionário aberto pode ser a porta de entrada para um mundo de representações sociais mais subjetivas, e por isso mais profundas e determinantes, à medida que permite a fala descontraída, realista e natural, a não-linearidade de respostas sobre realidades tipicamente não-lineares. Mas, ainda assim ou precisamente por isso, precisa ser bem organizado e garantir, entre outras coisas, que em cada novo questionário se trata do mesmo tema, da mesma pesquisa, da mesma análise, ou seja, deve existir um contexto sistemático e lógico, até mesmo para podermos comparar e inferir.

Para Demo (1998), é um erro clássico imaginar que conversas informais ou soltas, sem estruturação, amadoramente conduzidas, ou mal-conduzidas, possam servir de base para extrair alguma análise mais qualificada, ou que se possa inferir conclusões que sejam significativas e contribuam com a visão ampla da sociedade e do universo. Ademais, se, no dado empírico, quantitativo ou pretensamente quantitativo, a manipulação corre solta, o que dizer de dados qualitativos desprovidos de um mínimo de sistematização?

A partir de todo o arcabouço teórico dos polos epistemológico, teórico e morfológico, apresentado e validado nas duas qualificações, desde a validação do instrumento para rodada-teste, foi executada uma rodada teste ou rodada piloto, para efeito de entendimento, com aplicação de amostra inicial de 04 (quatro) formulários com a parceria dos gestores das UCs com o intuito de avaliar a confiabilidade do instrumento, utilizando a ferramenta do Coeficiente Alfa de *Cronbach* do referido formulário, com o cálculo efetuado, tanto de forma global quanto por constructo das estruturas essenciais constituídas ao longo dos estudos dos modelos e suas premissas.

Na sequência, a banca avaliadora validou o instrumental na segunda qualificação mediante resultados pós-teste, permitindo a efetiva coleta de dados junto aos sujeitos.

5.6 Procedimentos de pré-teste

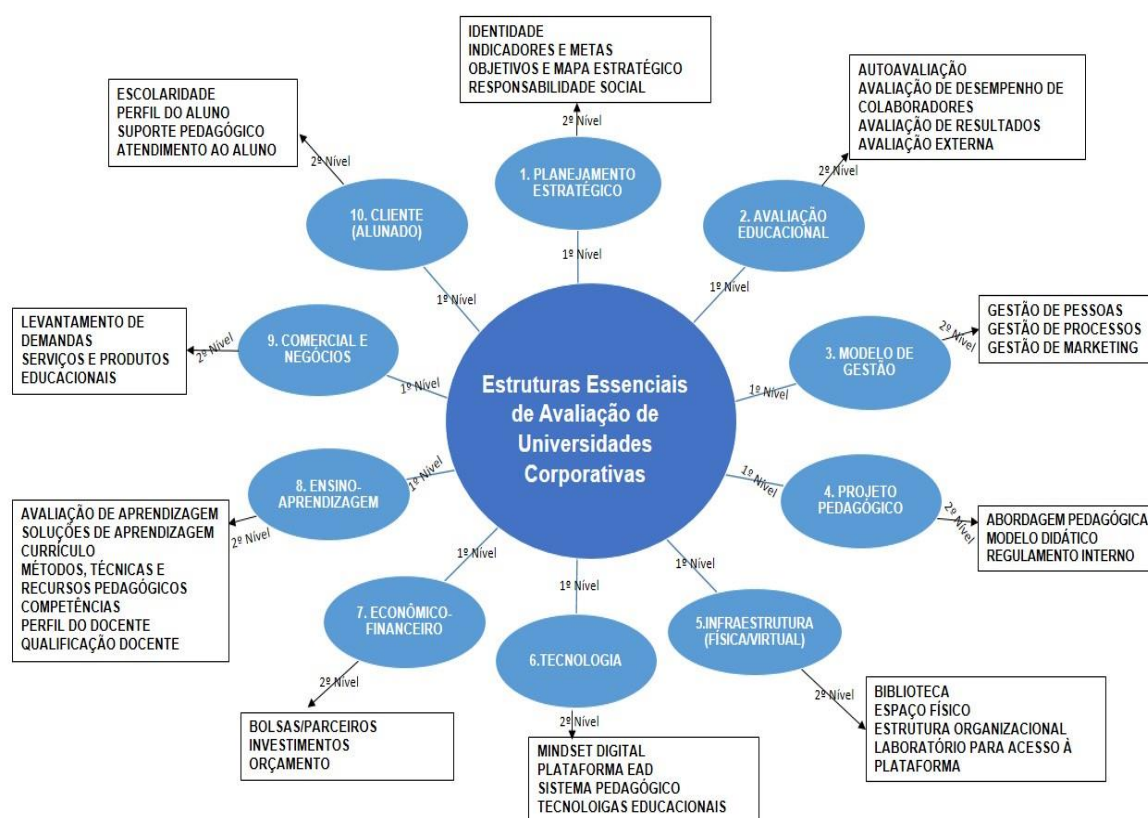
Em observância aos assuntos abordados na organização de um arcabouço de informações na busca de contextualizar epistemologicamente sobre as concepções aventadas sobre as universidades corporativas alinhadas às teorias que se constituíram ao longo dos anos em todo o País, buscou-se conceber modelos que impactassem diretamente nas organizações de forma efetiva, em que essas ações de formação, qualificação e aperfeiçoamento fossem realmente significativas aos profissionais atendidos nas soluções de aprendizagens propostas pelas UCs.

A partir das leituras, foi concebido um Formulário composto por 10(dez) Estruturas Essenciais à luz do Modelo de Avaliação Estrutural Sistêmica desenvolvido por Marcos Lima (2008), o qual define a avaliação a partir do processo construído e categorizado por macroestruturas essenciais de avaliação e

microestruturas ou níveis de estruturas e subestruturas com seus respectivos indicadores para a realização da avaliação em organizações.

Mediante o processo de elaboração, ficaram definidas como Estruturas essenciais e Estruturas de segundo nível, como demonstrado pela autora na Figura 18 a seguir.

Figura 18 – Estruturas essenciais e de 2º nível da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Com isso, foram elencados os indicadores constantes no Apêndice C desta tese, que gabarita o referido formulário, a fim de que se possa mapear fidedignamente o que se propõe neste estudo, após um levantamento de mais de 150 (cento e cinquenta) estruturas de segundo nível, sequenciadas em análise mais apurada, sob orientação direta do professor orientador, o qual ajudou muito nesse momento intempestivo; contou-se ainda com a participação de duas alunas do programa, ambas auxiliaram na priorização mediante uma reunião remota, definindo-se a ideia de pertinência de se adotar uma escala likert, optando-se pela concordância na perspectiva de analisar todos os 121 (cento e vinte e um)

indicadores, de forma a priorizar avaliando-os como: Pouco importante, Importante e Muito Importante.

Após essa verificação, chegou-se ao número de 45 (quarenta e cinco) indicadores sob a avaliação de Muito Importante, considerados como importantíssimos para este estudo, inclusive fazendo uma fusão de alguns com o intuito de garantir que todos os aspectos relevantes dos fundamentos nos polos epistemológico, teórico e morfológico fossem checados, principalmente as categorias da pesquisa: avaliação institucional, universidade corporativa, perfil institucional, educação corporativa e Andragogia.

Após essa análise, o formulário foi definido e submetido a uma rodada-teste, conforme o Apêndice A, como parte desta tese, em que se contou com a participação de 4(quatro) gestores de universidades corporativas, cooperando com a pesquisa. Tais gestores sinalizaram que o formulário estava um pouco extenso, mas entendiam a necessidade de sua aplicação, pois se trata de um perfil.

Após o retorno dos formulários preenchidos, a pesquisadora indagou aos respondentes, voluntários, sobre quais indicadores encontraram mais dificuldade em responder? Apenas 2 questões foram registradas pelos respondentes como sendo necessários os ajustes quanto aos indicadores. Assim, o indicador 3.1 foi retirado por sua questão não ter sido bem avaliada pelos respondentes e, também, devido ao software de análise estatística conduzido pelo estatístico contratado para esta etapa da pesquisa. Além disso, a questão 4.5 foi redimensionada no instrumento, passando a ser, coerentemente, o item 8.7, como mostra mais adiante a análise do α de Cronbach (1951).

Para a aplicação da pesquisa, o formulário, constante no Apêndice B, foi refeito, contando com a remoção da Estrutura de 2º Nível: Gestão do Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação e de parte da Estrutura Essencial 3. 3. Modelo de Gestão, restando as mesmas 10 (dez) estruturas, 38 (trinta e oito) estruturas de segundo nível e 44 (quarenta e quatro) indicadores. Além disso, em sua composição, foi acrescentada a Seção C, a qual buscou ouvir de forma qualitativa os respondentes com a abertura para escreverem críticas, elogios e sugestões ao modelo desenvolvido em sua organização, conforme quadro demonstrativo a seguir:

Quadro 20 – Demonstrativo das estruturas x indicadores

| ESTRUTURAS | INICIAL | PRÉ-TESTE | FINALIZADA |
|------------------------|---------|-----------|------------|
| ESTRUTURAS ESSENCIAIS | 13 | 13 | 10 |
| ESTRUTURAS DE 2º NÍVEL | 39 | 39 | 38 |
| INDICADORES | 121 | 45 | 44 |
| NOVA SEÇÃO ACRESCIDA | 0 | 0 | 15 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Após esses registros do que ocorreu no pré-teste, iniciou-se o processo de análise da confiabilidade do formulário, na perspectiva estatística mediada pelo profissional estatístico que verificou todas as estruturas e indicadores do formulário mediante a apresentação do cálculo do ($\alpha = \alpha$) de *Cronbach*, conforme discorrido a seguir.

Portanto, a análise do formulário foi efetuada com a finalidade de avaliar a confiabilidade do formulário. Sobre isso, Hayes (1995, p. 54) sinaliza que

[...] a validade refere-se ao grau com que a escala utilizada no questionário (e conseqüentemente este próprio) realmente mede o objeto para o qual ela foi criada para medir, e a confiabilidade é definida como o grau com que as medições estão isentas de erros aleatórios.

Com isso ao ler Freitas e Rodrigues (2005), estes classificaram a análise do coeficiente de α a partir das divisões em grau, conforme descrito na Tabela 6, que mostra a classificação quanto à confiabilidade, a qual foi verificada no formulário construído para mapear o perfil das universidades corporativas em questão, a saber:

Tabela 6 – Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach

| Confiabilidade | Muito Baixa | Baixa | Moderada | Alta | Muito Alta |
|-------------------|--------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| Valor de α | $\alpha \leq 0,30$ | $0,30 < \alpha \leq 0,60$ | $0,60 < \alpha \leq 0,75$ | $0,75 < \alpha \leq 0,90$ | $\alpha > 0,90$ |

Fonte: Freitas e Rodrigues (2005, p. 4)

Após a rodada-teste com a participação dos referidos 04(quatro) gestores de UCs, realizada no mês de agosto de 2023, verificou-se uma confiabilidade do formulário de forma geral, achando o $\alpha = 0,98$, sendo a referência de $\alpha > 0,60$ considerada confiabilidade moderada e $\alpha > 0,90$ como confiabilidade muito alta.

Na seqüência, verificou-se que algumas particularidades eram relevantes e pertinente. Por exemplo, a estrutura essencial 3 – Modelo de Gestão apresentou alfa igual a 0,47, portanto uma confiabilidade classificada como “Baixa” de acordo com Freitas e Rodrigues (2005); a estrutura 4 – Projeto Pedagógico apresentou alfa

negativo de -1,03, classificada como “Muito Baixa”, o que se pode afirmar que apresentou uma possível distorção do item. Em relação às outras estruturas, as classificações de confiabilidade a partir dos alfas encontrados foram: “Moderada”, “Alta” e “Muito “Alta”.

Para uma demonstração inicial de análise teste, seguem os dois cenários. O primeiro mostra, de forma geral, a confiabilidade do formulário, apresentando um coeficiente alfa igual a 0,97, o que classifica sua confiabilidade como “Muito Alta” na primeira simulação, utilizando o software estatístico RStudio, conforme Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 – 1ª Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ALFA | CLASSIFICAÇÃO |
|--------------------------------------|-------------|----------------------|
| 1. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO | 0,62 | Moderada |
| 2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | 0,91 | Muito Alta |
| 3. MODELO DE GESTÃO | 0,47 | Baixa |
| 4. PROJETO PEDAGÓGICO | -1,03 | Muito Baixa |
| 5. INFRAESTRUTURA (FÍSICA/VIRTUAL) | 0,95 | Muito Alta |
| 6. TECNOLOGIA | 0,96 | Muito Alta |
| 7. ECONÔMICO-FINANCEIRO | 0,92 | Muito Alta |
| 8. ENSINO-APRENDIZAGEM | 0,93 | Muito Alta |
| 9. COMERCIAL E NEGÓCIOS | 0,67 | Moderada |
| 10. CLIENTE (ALUNO) | 0,78 | Alta |
| CONFIABILIDADE DO INSTRUMENTO | 0,97 | Muito Alta |

Fonte: Elaborada pela autora.

Já no segundo cenário, efetuaram-se algumas simulações a fim de buscar uma melhora no coeficiente α dentro das estruturas mapeadas, retirando as estruturas de segundo nível e indicadores pertinentes às Estruturas Essenciais: 3 e 4 em seus itens 3.1 e 4.5, respectivamente, ocorrendo alterações relevantes para análise da confiabilidade, identificando que o alfa referente à estrutura 3 passou ao nível $\alpha=0,80$ (Confiabilidade Alta) e a estrutura 4 atingiu um $\alpha=0,79$ (Confiabilidade Alta). Considerando o formulário como um todo, o coeficiente alfa permaneceu em $\alpha=0,97$, o que classifica a confiabilidade do instrumento de coleta como “Muito Alta”.

Ainda referente à Estrutura 8 – Ensino-Aprendizagem, ao receber a estrutura de segundo nível com indicador 4.5, passando a ser 8.7, o coeficiente baixou, consideravelmente, de $\alpha=0,93$ para $\alpha=0,64$, sendo necessário reconstruí-la, havendo a possibilidade de deixá-la para observar como se comporta ao se coletar mais respondentes, pois existem algumas formas de se analisar o coeficiente baixo ou alto demais. Isso decorre do fato de ser possível que ocorram perguntas

incompreensíveis, destoantes do restante das demais ou mesmo grandes demais para serem analisadas. O fato é que, nesse caso, o alfa geral chegou a 0,97, o que sugeriu que fosse aplicada para ver como se comportaria ao final da coleta, assim, deduziu-se não se aplicar nenhuma dessas questões.

Por fim, na Estrutura 3. Modelo de Gestão, o indicador 3.1 foi realmente retirado por comprometer os demais, ficando ao final a classificação do coeficiente adequada e com alta confiabilidade, conforme a Tabela 8 adiante:

Tabela 8 – 2ª Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ALFA | CLASSIFICAÇÃO |
|--------------------------------------|-------------|----------------------|
| 1. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO | 0,62 | Moderada |
| 2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | 0,91 | Muito Alta |
| 3. MODELO DE GESTÃO | 0,80 | Alta |
| 4. PROJETO PEDAGÓGICO | 0,79 | Alta |
| 5. INFRAESTRUTURA (FÍSICA/VIRTUAL) | 0,95 | Muito Alta |
| 6. TECNOLOGIA | 0,96 | Muito Alta |
| 7. ECONÔMICO-FINANCEIRO | 0,92 | Muito Alta |
| 8. ENSINO-APRENDIZAGEM | 0,64 | Moderada |
| 9. COMERCIAL E NEGÓCIOS | 0,67 | Moderada |
| 10. CLIENTE (ALUNO) | 0,78 | Alta |
| CONFIABILIDADE DO INSTRUMENTO | 0,97 | Muito Alta |

Fonte: Elaborado pela autora.

5.7 Procedimentos para análise de dados

A partir do projeto aprovado, após a primeira qualificação, ocorreu o processo de análise dos dados, necessitando a organização destes, na busca pela sistematização a partir da identificação dos métodos adequados. Segundo Bardin (2010), a análise do conteúdo é defendida como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, os quais se aplicam a discursos extremamente diversificados. Para a autora, é importante o olhar pesquisador e crítico de quem investiga, pois, em seus estudos, ela recorta o início do século XX, mostrando uma avaliação pautada em medidas, sobre a análise de conteúdo, as quais visavam a incidir em diferentes fontes de dados.

Neste estudo, buscou-se apoiar-se no método de Bardin (1977), que está estruturado como três polos cronológicos: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir da coleta de dados, observação do campo e da temática escolhida, executou-se a pré-análise, por meio da qual foram reunidas as informações necessárias para se decidir sobre o

polo técnico da metodologia escolhida para este estudo, pois a organização do material a ser analisado tem por objetivo torná-lo operacional, sistematizando as ideias preliminares (Bandin, 1977). Neste caso, verificaram-se sítios das organizações, com relatórios oficiais publicitáveis, contatos com as Associações e profissionais de recursos humanos e administradores, como ABRH/CE e Conselho de Administração do Ceará CRA/CE. Na sequência, focou-se na exploração dos materiais, nessa fase, preocupava-se com a objetividade nas análises, superavam-se as incertezas e o enriquecimento das leituras. Na sequência, elaborou-se um formulário com 3(três) seções. Na Seção A, objetivou-se conhecer a forma de atuar da Universidade Corporativa e as informações da gestão; na Seção B, mediante análise do conteúdo constante nos polos epistemológico, teórico e morfológico, verificaram-se as informações a partir de 10 (dez) Estruturas essenciais, 38 (trinta e oito) estruturas de segundo nível e 44 (quarenta e quatro) indicadores construídos a partir das informações coletadas na pré-análise; e na Seção C, o que se buscou foi verificar, de forma qualitativa, o olhar dos respondentes sob o que percebiam sobre a UC em que atuam quanto às críticas, elogios e sugestões.

Ademais, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, foi contratado um estatístico que tratou das informações quanto à abordagem quantitativa do referido formulário nas seções A e B. Ademais, com o auxílio de um aluno, Sandro Vasconcelos, conhecedor do Software Atlas Ti, foram construídas as redes sob o olhar qualitativo das informações coletadas nas aplicações dos formulários, como uma forma de se compreender melhor sobre o sujeito investigado.

Segundo Bardin (2010, p.15), a “análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Diante disso, esta pesquisa versou tanto sobre a abordagem quantitativa quanto qualitativa, buscando um vasto conhecimento sistematizado no decorrer desta tese, obedecendo à lógica da obra sobre a análise do conteúdo, que é definida como um método empírico. Este estudo se pautou em todo o arcabouço de documentos e ideias constantes nos outros três polos da pesquisa. Sobre isso, Bardin (1977, p. 28) afirma que:

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a Bourdieu passando por

Bachelard, querem dizer não "a ilusão da transparência" dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente "tornar-se desconfiado" relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do "construído", rejeitar a tentação [...] ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas [...], mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade. Esta atitude de "vigilância crítica", exige o rodeio metodológico e o emprego de "técnicas de ruptura" e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise.

Quanto ao método quantitativo, o polo técnico é o momento da investigação que foca em “converter as informações em dados. Trataremos de expor os tipos de transformações que produzem “dados qualitativos”, especificamente por meio da tipologia dos sistemas de observação e de registro” (Lessard-Hébert; Goyette; Boudin, 2005, p. 26). Isso foi objetivado, nesta pesquisa, para complementar e dar mais fidedignidade aos resultados encontrados, o que é apresentado a partir dos dados.

5.8 Apresentação e análise de dados

Como discorrido no escopo do documento até o presente item, os dados coletados numa perspectiva quantitativa, segundo (Lessard-Hébert; Goyette; Boudin, 2005, p. 31),

abarcam um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações. [...] engloba, na expressão investigação interpretativa, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa.

E, na sequência, a abordagem qualitativa, segundo Demo (2010, p. 13),

dedica-se a perceber essa problemática para além dos levantamentos quantitativos usuais, que nem por isso deixam de ter importância. Não há razão para se polemizar contra apresentações quantitativas, de estilo empírico e estatístico, a não ser que a análise se torne empirista.

Diante disso, neste momento, são expostos todos os constructos da pesquisa que contribuíram para o processo de avaliação institucional das Universidades Corporativas, as quais aceitaram participar deste estudo. Tal análise é feita a partir da descrição para o amplo conhecimento da sociedade, sendo a avaliação composta por 3 (três) seções: a primeira e a segunda são

correspondentes à parte quantitativa do instrumento; e a terceira, à parte qualitativa do instrumento. Os resultados quantitativos obtidos por estrutura de avaliação estão representados nos gráficos, tabelas e quadros, seguidos das redes construídas a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977) por meio do software Atlas Ti.

5.8.1 Resultados na abordagem quantitativa

A partir deste instante, são apresentados os dados compilados estatisticamente, utilizando um software denominado de RStudio. Foram utilizadas as seguintes técnicas estatísticas: Análise descritiva: frequência, média, mediana, moda, desvio-padrão, coeficiente de variação, quantis, Alfa de Cronbach e Estatística Multivariada (Análise de *Cluster*). Para realização das análises, foram utilizados os seguintes programas: R Studio e Excel.

O R é uma linguagem de programação *open source* (código aberto) para análise de dados, a qual fornece uma grande variedade de ferramentas estatísticas e gráficas. O RStudio é o ambiente de desenvolvimento mais utilizado para programação em R. Ele possui diversas ferramentas que facilitam a utilização do R para se fazer análise de dados. Sendo o R a linguagem utilizada para programar e o Rstudio o local onde é aplicada a linguagem para gerar os resultados, por isso é relevante que, ao se observar os resultados desta tese de doutorado, essa explicação possa ajudar.

A partir das informações coletadas na Seção A do formulário, a Tabela 9 apresenta as estatísticas descritivas das perguntas do tipo quantitativas que tratam de informações das 08 (oito) organizações pesquisadas nos setores: indústria de alimentos, comércio e de serviços.

Ainda nas análises, é importante reafirmar que, quanto ao N^o Total de Instrutores Externos, as organizações possuem em média 26 (vinte e seis) instrutores, sendo que existe uma alta heterogeneidade nessa variável em relação às empresas pesquisadas, conforme mostra o coeficiente de variação (166,62%). Dentre as oito organizações que foram pesquisadas, a que apresentou o maior número de instrutores externos informou ter 113. De acordo com o 3^o Q (terceiro quartil), 75% das empresas possuem até 51 instrutores externos.

Foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach, agora com o formulário aplicado de forma definitiva, observando a medida de confiabilidade interna usada

para avaliar a consistência dos itens em um formulário. O coeficiente varia de 0 a 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam maior consistência interna entre os itens do formulário (Cronbach, 1951).

Freitas e Rodrigues (2005) sugerem a classificação da confiabilidade do formulário com base no coeficiente alfa de Cronbach de acordo com os seguintes limites: Muito Baixa ($\alpha \leq 0,30$), Baixa ($0,30 < \alpha \leq 0,60$), Moderada ($0,60 < \alpha \leq 0,75$), Alta ($0,75 < \alpha \leq 0,90$) e Muito Alta ($\alpha > 0,90$).

O coeficiente está demonstrado na Tabela 9 quanto aos valores do coeficiente alfa de Cronbach de cada uma das 10 estruturas essenciais, bem como o coeficiente calculado para o questionário como um todo. Nas estruturas 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10, os coeficientes ficaram dentro do intervalo: $0,75 \leq \alpha \leq 0,90$ indicando uma classificação de confiabilidade “Alta”, já as estruturas 1 e 6 obtiveram coeficientes que ficaram acima de 0,90, assim como todas as estruturas de forma conjunta, indicando uma classificação de confiabilidade “Muito Alta”. Isso permite concluir que os resultados obtidos por meio do formulário aplicado são confiáveis e consistentes.

Vale focalizar que, no geral, o alfa perfez 0,97, o que representa uma confiabilidade muito alta na escala proposta e validada durante a sua aplicação.

Tabela 9 – Coeficiente alfa de Cronbach

| Estruturas Essenciais | N. de Indicadores | Alfa de Cronbach | Classificação |
|---|-------------------|------------------|---------------|
| Estrutura 1 – Planejamento Estratégico | 4 | 0,9397 | Muito Alta |
| Estrutura 2 – Avaliação Institucional | 4 | 0,7872 | Alta |
| Estrutura 3 – Modelo de Gestão | 3 | 0,8942 | Alta |
| Estrutura 4 – Projeto Pedagógico | 4 | 0,7909 | Alta |
| Estrutura 5 – Infraestrutura (Física/Virtual) | 6 | 0,8658 | Alta |
| Estrutura 6 – Tecnologia | 5 | 0,9391 | Muito Alta |
| Estrutura 7 – Econômico-Financeiro | 4 | 0,8972 | Alta |
| Estrutura 8- Ensino – Aprendizagem | 7 | 0,8840 | Alta |
| Estrutura 9 – Comercial e Negócios | 2 | 0,7712 | Alta |
| Estrutura 10 – Cliente (Alunado) | 4 | 0,8437 | Alta |
| Todas as Estruturas | 43 | 0,9713 | Muito Alta |

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa foi aplicada junto aos gestores e alguns colaboradores das 08 (oito) organizações em estudo. A amostra total foi de 36 pessoas entrevistadas, dentre elas: gestores, tutores, analistas e professores.

Os dados foram compilados no Quadro 22 em que se apresentam as estatísticas descritivas dos indicadores dentro de cada estrutura essencial presente

na seção B do formulário em suas estruturas, como é possível perceber mediante a explicação a seguir.

Na estrutura 1, as médias dos indicadores ficaram próximas de 4. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo foi o " indicador 2", pois possui um coeficiente de variação igual a 21,37%. O valor mediano foi 4 e 5. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 4 e 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 1, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Quadro 21 – Estatística descritiva da escala das dez estruturas essenciais

| Estruturas Essenciais | Indicadores | n | Qt de respostas: "Não sei responder" | Estatística Descritiva | | | | | | | | |
|---|-------------|----|---|------------------------|-----------|---------------|---------|------|------|------|------|------|
| | | | | Média | Dev. Pad. | Coef. de Var. | Mediana | 1° Q | 3° Q | Mín. | Máx. | Moda |
| Estrutura 1 – Planejamento Estratégico | Indicador 1 | 36 | 2 | 4,29 | 0,80 | 18,63% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 2 | 4,12 | 0,88 | 21,37% | 4,00 | 3,25 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 2 | 4,38 | 0,78 | 17,80% | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 4 | 36 | 2 | 4,21 | 0,84 | 19,97% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| Estrutura 2 – Avaliação Institucional | Indicador 1 | 36 | 4 | 4,06 | 0,80 | 19,69% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 2 | 4,35 | 0,77 | 17,69% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 2 | 3,82 | 0,90 | 23,54% | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 4 | 36 | 7 | 3,41 | 1,55 | 45,40% | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| Estrutura 3 – Modelo de Gestão | Indicador 1 | 36 | 4 | 4,16 | 0,68 | 16,36% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 2 | 4,24 | 0,78 | 18,42% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 4 | 3,97 | 1,06 | 26,71% | 4,00 | 3,75 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| Estrutura 4 – Projeto Pedagógico | Indicador 1 | 36 | 5 | 4,52 | 0,68 | 15,06% | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 1 | 4,23 | 0,55 | 13,01% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 1 | 4,11 | 0,96 | 23,33% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 4 | 36 | 3 | 4,18 | 0,81 | 19,37% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 |
| Estrutura 5 – Infraestrutura (Física/Virtual) | Indicador 1 | 36 | 7 | 3,34 | 1,17 | 34,98% | 4,00 | 2,00 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 4 | 3,31 | 1,55 | 46,79% | 3,50 | 2,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 0 | 3,56 | 1,32 | 37,12% | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 4 | 36 | 8 | 3,25 | 1,48 | 45,54% | 3,50 | 2,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 5 | 36 | 7 | 3,83 | 1,42 | 37,10% | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 6 | 36 | 5 | 3,61 | 1,45 | 40,13% | 4,00 | 2,50 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| Estrutura 6 – Tecnologia | Indicador 1 | 36 | 2 | 3,38 | 1,50 | 44,35% | 3,50 | 3,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 7 | 3,79 | 1,26 | 33,22% | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 6 | 4,43 | 0,77 | 17,37% | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 4 | 36 | 7 | 4,34 | 1,11 | 25,55% | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 5 | 36 | 5 | 4,10 | 1,11 | 27,09% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| Estrutura 7 – Econômico-Financeiro | Indicador 1 | 36 | 6 | 4,40 | 0,97 | 22,05% | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 3 | 3,61 | 1,32 | 36,61% | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 8 | 4,29 | 0,90 | 21,00% | 4,50 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 4 | 36 | 5 | 3,81 | 1,22 | 32,05% | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| Estrutura 8 – Ensino – Aprendizagem | Indicador 1 | 36 | 1 | 4,20 | 1,02 | 24,29% | 5,00 | 3,50 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 1 | 4,20 | 0,99 | 23,57% | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 3 | 4,27 | 0,88 | 20,60% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 4 | 36 | 5 | 3,94 | 1,09 | 27,70% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 5 | 36 | 2 | 4,12 | 0,91 | 22,10% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 6 | 36 | 2 | 4,29 | 0,68 | 15,84% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 7 | 36 | 2 | 4,62 | 0,55 | 11,91% | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 5,00 |
| Estrutura 9 – Comercial e Negócios | Indicador 1 | 36 | 1 | 4,26 | 0,82 | 19,26% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 1 | 4,03 | 0,51 | 12,66% | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 |
| Estrutura 10 – Cliente (Alunado) | Indicador 1 | 36 | 3 | 4,18 | 0,77 | 18,41% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 2 | 36 | 3 | 4,27 | 0,63 | 14,74% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 4,00 |
| | Indicador 3 | 36 | 1 | 4,29 | 0,86 | 20,07% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Indicador 4 | 36 | 6 | 4,10 | 0,96 | 23,41% | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda na percepção dos achados da pesquisa, enfatiza-se que, na estrutura 2, as médias dos indicadores ficaram próximas de 3 e 4. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o " indicador 4", pois possui um coeficiente de variação igual a 45,40%. O valor mediano foi 4. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 4 e 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 2, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Nem discordo e nem concordo", "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Na estrutura 3, as médias dos indicadores ficaram próximas de 4. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o "indicador 3", pois possui um coeficiente de variação igual a 26,71%. O valor mediano foi 4. Em

relação à moda, as respostas mais frequentes foram 4 e 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 3, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Na estrutura 4, as médias dos indicadores ficaram próximas de 4 e 5. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o "indicador 3", pois possui um coeficiente de variação igual a 23,33%. O valor mediano foi 4 e 5. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 4 e 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 4, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Na estrutura 5, as médias dos indicadores ficaram próximas de 3 e 4. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o "indicador 2", pois possui um coeficiente de variação igual a 46,79%. O valor mediano foi 4. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 4 e 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 5, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Nem discordo e nem concordo", "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Na estrutura 6, as médias dos indicadores ficaram próximas de 3 e 4. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o "indicador 1", pois possui um coeficiente de variação igual a 44,35%. O valor mediano foi 4 e 5. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 6, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Nem discordo e nem concordo", "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Na estrutura 7, as médias dos indicadores ficaram próximas de 4. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o "indicador 2", pois possui um coeficiente de variação igual a 36,61%. O valor mediano foi 4 e 5. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 7, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Na estrutura 8, as médias dos indicadores ficaram próximas de 4 e 5. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o "indicador 4", pois possui um coeficiente de variação igual a 27,70%. O valor mediano foi 4 e 5. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 4 e 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 8, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Na estrutura 9, as médias dos indicadores ficaram próximas de 4. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o " indicador 1", pois possui um coeficiente de variação igual a 19,26%. O valor mediano foi 4. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 4 e 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 9, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Na estrutura 10, as médias dos indicadores ficaram próximas de 4. Em relação à dispersão das respostas, o indicador mais heterogêneo é o "indicador 4", pois possui um coeficiente de variação igual a 23,41%. O valor mediano foi 4. Em relação à moda, as respostas mais frequentes foram 4 e 5. Nesse caso, pode-se concluir que, na estrutura 10, as repostas que tiveram maior destaque foram: "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente".

Os dados apresentados demonstram, na pesquisa, que existe um perfil interessante, o qual revela que as Organizações ainda precisam investir mais em tecnologia e em projetos pedagógicos mais atraentes para o aluno adulto. É necessária a composição de trilhas realmente significativas e que atendam às necessidades dos negócios.

Na sequência, o Gráfico 1 apresenta as médias dos indicadores de forma ordenada. Verifica-se que o indicador que teve maior média foi o 8.7, o qual pertence à estrutura essencial "Ensino-Aprendizagem", sendo a opção da escala classificada como "Concordo totalmente" com base na média 4,62; já o indicador que teve menor média foi o 5.4, o qual pertence à estrutura essencial "Infraestrutura (Física/Virtual)", sendo a opção da escala classificada como "nem discordo e nem concordo", com base na média 3,25.

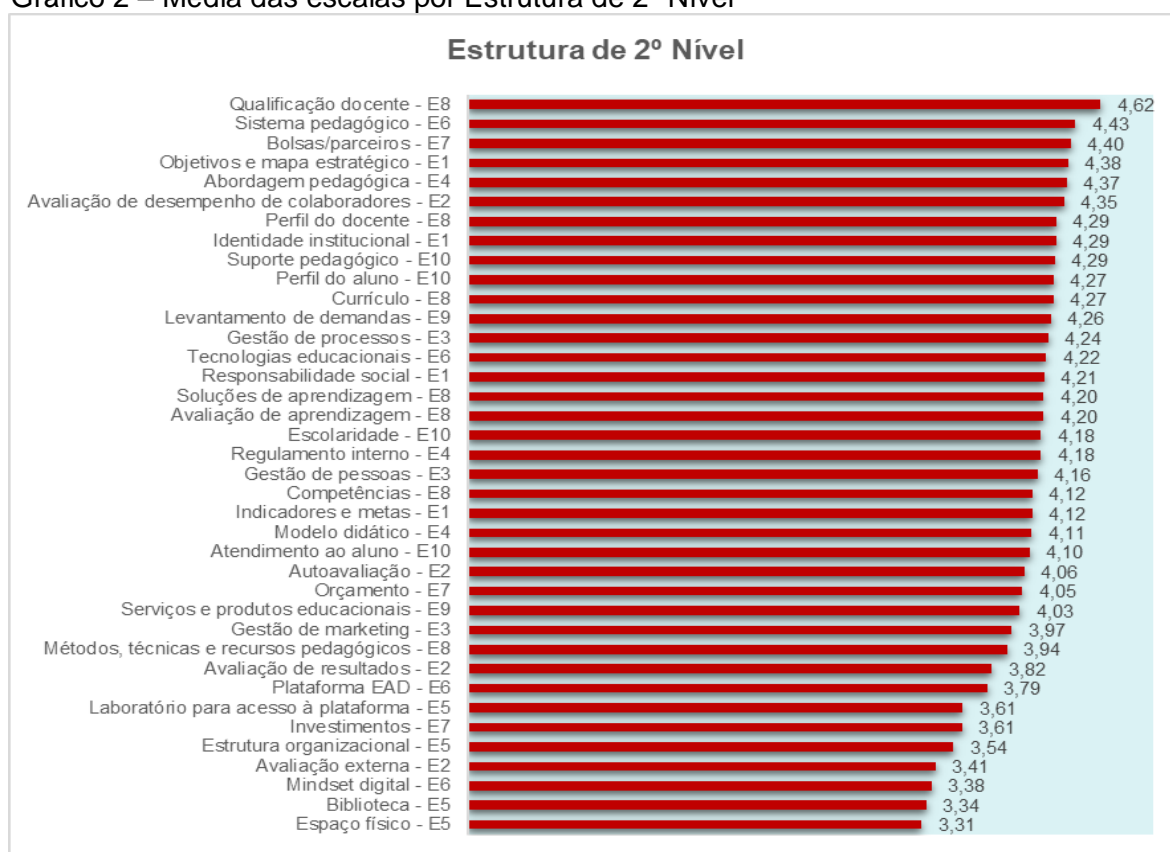
Gráfico 1 – Média das escalas por Indicador



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda no Gráfico 1, buscou-se apresentar as médias das escalas por estrutura de 2º nível de forma ordenada. Verifica-se que a estrutura de 2º nível que teve maior média foi a “Qualificação Docente”, a qual pertence à estrutura essencial “Ensino-Aprendizagem”, sendo a opção da escala classificada como "Concordo totalmente", com base na média 4,62; já a estrutura de 2º nível que teve menor média foi a “Espaço Físico”, a qual pertence à estrutura essencial “Infraestrutura (Física/Virtual)” sendo a opção da escala classificada como "nem discordo e nem concordo" com base na média 3,31.

Gráfico 2 – Média das escalas por Estrutura de 2º Nível



Fonte: Elaborado pela autora.

A estrutura física na organização ainda é algo forte, e o trabalho presencial continua sendo o regime de trabalho adotado, porém, no tocante às UCs, isso muda de formato, pois se percebeu a adoção do híbrido em todas as respondentes. Elas utilizam, em sua maioria, plataformas digitais, para atuar junto aos colaboradores, ficando o presencial no âmbito do treinamento e desenvolvimento.

Em outro prisma de análise, a estatística descritiva por estrutura essencial mostrou, na Tabela 10, que houve uma tendência, nos modelos investigados, à concordância, ocorrendo uma variação na estrutura 5. Houve uma resposta média próxima de 4 em cada estrutura, sendo que a estrutura de maior dispersão nas respostas (heterogeneidade) foi a 5. No que se refere à Infraestrutura (física/virtual), com um coeficiente de variação igual a 40,16%, a mediana foi 4, e as respostas com maior frequência (moda) foram 4 e 5. Percebe-se, com isso, que, de forma geral, as respostas ficaram mais concentradas entre: "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente" quanto à disponibilidade de salas para docentes, biblioteca e atendimento aos alunos. Na maioria dos respondentes, isso mostrou diversos olhares na atuação da UC.

Tabela 10 – Estatística descritiva, por estrutura essencial

| Estatística Descritiva | Estruturas Essenciais | | | | | | | | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| Média | 4,25 | 3,93 | 4,12 | 4,25 | 3,49 | 3,99 | 4,01 | 4,24 | 4,14 | 4,21 |
| Desvio Padrão | 0,82 | 1,08 | 0,85 | 0,77 | 1,40 | 1,23 | 1,16 | 0,90 | 0,69 | 0,80 |
| Coef. de Variação (%) | 19,29 | 27,48 | 20,62 | 18,1 | 40,16 | 30,80 | 28,94 | 21,24 | 16,66 | 18,99 |
| Mínimo | 2,00 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| Máximo | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| Mediana | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 |
| 1º Quartil | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 2,00 | 3,00 | 3,25 | 4,00 | 4,00 | 4,00 |
| 3º Quartil | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| Moda | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 4,00 |
| | (44% dos dados) | (37% dos dados) | (38% dos dados) | (45% dos dados) | (27% dos dados) | (39% dos dados) | (38% dos dados) | (44% dos dados) | (58% dos dados) | (43% dos dados) |

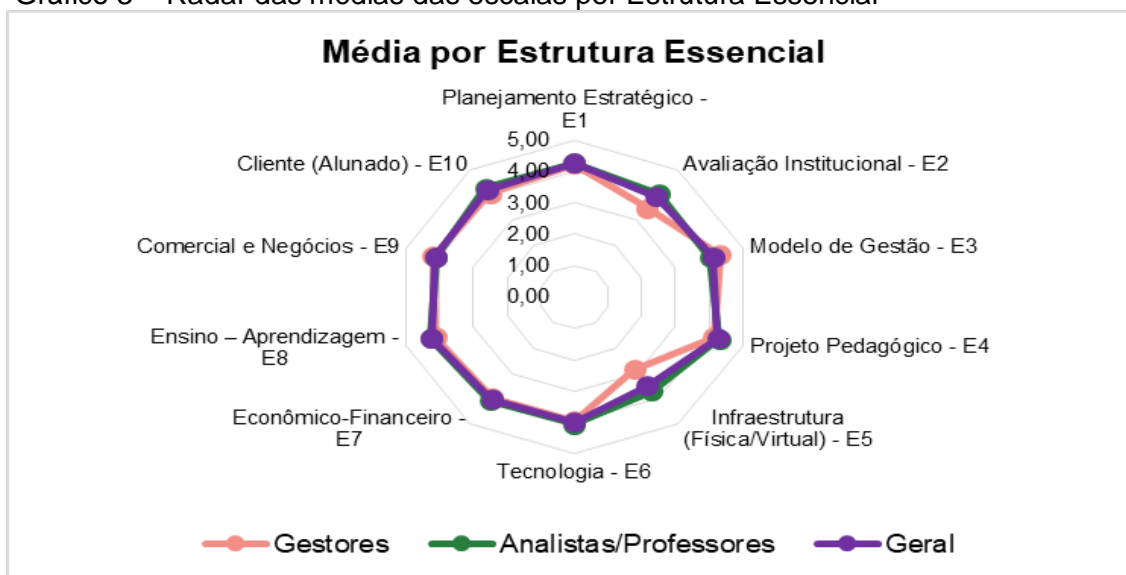
Fonte: Elaborado pela autora.

5.8.1.1 Resultados na ferramenta de Radar

Na análise dos dados, avançou-se um pouco mais, optando pela ferramenta denominada de Radar, que compôs o Gráfico 3, pois se trata de um tipo de gráfico utilizado como uma ferramenta de visualização de dados para descrever múltiplas variáveis em um único gráfico. Ele é comumente usado em análises de desempenho, pois as variáveis são avaliadas em termos de suas respectivas pontuações ou valores. Para o trabalho em questão, as variáveis que estão sendo analisadas no gráfico radar são as médias obtidas com base nas respostas dos gestores, dos analistas/professores e geral. Pode-se verificar, pelo gráfico, que

ocorreram diferenças mais significativas nas médias apenas nas estruturas 2 e 5. Na estrutura 2, a média das respostas dos gestores foi 3,48; dos analistas/professores foi 4,06; e geral foi 3,93. Já na estrutura 5, a média das respostas dos gestores foi 2,86; dos analistas/professores foi 3,71; e geral foi 3,49. As demais estruturas mostraram uma atuação mais homogênea.

Gráfico 3 – Radar das médias das escalas por Estrutura Essencial



Fonte: Elaborado pela autora.

Isso mostra a carência dos modelos quanto às estruturas 2. Avaliação Institucional e 5. Infraestrutura (física/virtual), o que demonstra a necessidade de investimento em modelos de avaliação e de infraestrutura para se alinhar aos modelos estudados no polo morfológico e teóricos no polo teórico.

Avançando nas análises da pesquisa, optou-se pela metodologia de Análise de *Cluster* pelo Método Hierárquico, para a compilação dos dados da Seção B. A Análise de *Cluster* é um procedimento da estatística multivariada utilizado para agrupar um conjunto de dados em subgrupos homogêneos, chamados de agrupamentos. Agrupamento ou *cluster* significa formar grupos de pontos, considerando a semelhança entre eles. A ideia básica é identificar grupos cujos objetos internos sejam semelhantes, ficando os objetos não semelhantes em grupos distintos (Ferreira *et al.*, 2020).

Os métodos hierárquicos da Análise de *Cluster* têm como principal característica um algoritmo capaz de fornecer mais de um tipo de partição dos dados. Ele gera vários agrupamentos possíveis, e um *cluster* pode ser mesclado a

outro em determinado passo do algoritmo. A principal plotagem visual para *clusters* hierárquicos é o dendrograma.

Na presente aplicação, está sendo utilizada a distância euclidiana, o que torna os pontos mais fortemente semelhantes, caso estejam mais próximos uns dos outros no plano. O gráfico em dendrograma mostra explicitamente a hierarquia dos agrupamentos.

A análise de agrupamento foi feita com base nas médias das escalas das estruturas essenciais por organização. O objetivo foi verificar quais organizações foram mais semelhantes no que diz respeito às médias das respostas obtidas na Seção B. Para isso, foi construída a Tabela 11 com as médias de cada organização para aplicação do algoritmo:

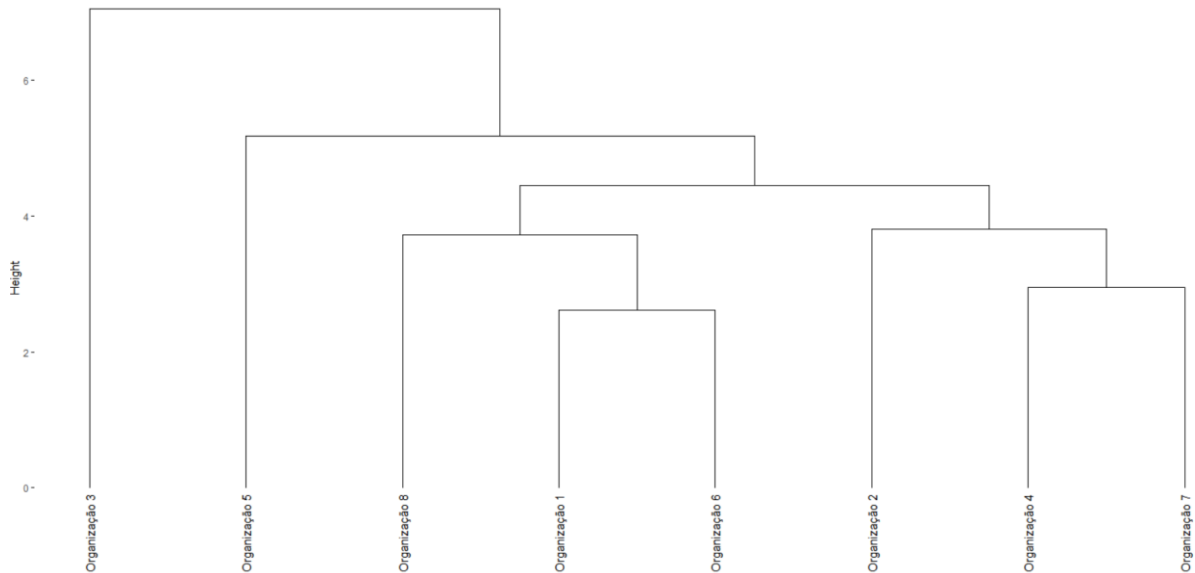
Tabela 11 – Média das escalas das estruturas essenciais por organização

| Organização | Estruturas Essenciais | | | | | | | | | |
|---------------|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Organização 1 | 3,50 | 3,25 | 3,67 | 3,50 | 3,00 | 3,80 | 4,00 | 3,57 | 4,00 | 3,50 |
| Organização 2 | 4,00 | 4,00 | 4,67 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 1,75 | 4,43 | 4,00 | 4,25 |
| Organização 3 | 4,80 | 4,55 | 4,64 | 4,73 | 4,69 | 4,87 | 4,73 | 4,70 | 4,55 | 4,80 |
| Organização 4 | 4,58 | 4,04 | 4,11 | 4,33 | 2,59 | 3,61 | 4,06 | 4,14 | 4,00 | 3,58 |
| Organização 5 | 4,00 | 3,50 | 4,00 | 3,33 | 1,00 | 3,40 | 2,50 | 1,67 | 4,00 | 3,00 |
| Organização 6 | 3,64 | 3,82 | 3,33 | 3,91 | 3,35 | 3,13 | 3,10 | 3,92 | 3,75 | 4,14 |
| Organização 7 | 4,25 | 3,00 | 4,67 | 4,00 | 2,17 | 4,40 | 4,50 | 4,29 | 4,00 | 4,00 |
| Organização 8 | 3,75 | 3,17 | 3,89 | 4,42 | 2,44 | 3,20 | 3,50 | 4,38 | 4,33 | 4,75 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do software R, foi plotado o dendrograma que contém todas as estruturas de agrupamentos hierárquicos que podem ser consideradas no estudo por meio da distância Euclidiana, conforme Gráfico 4.

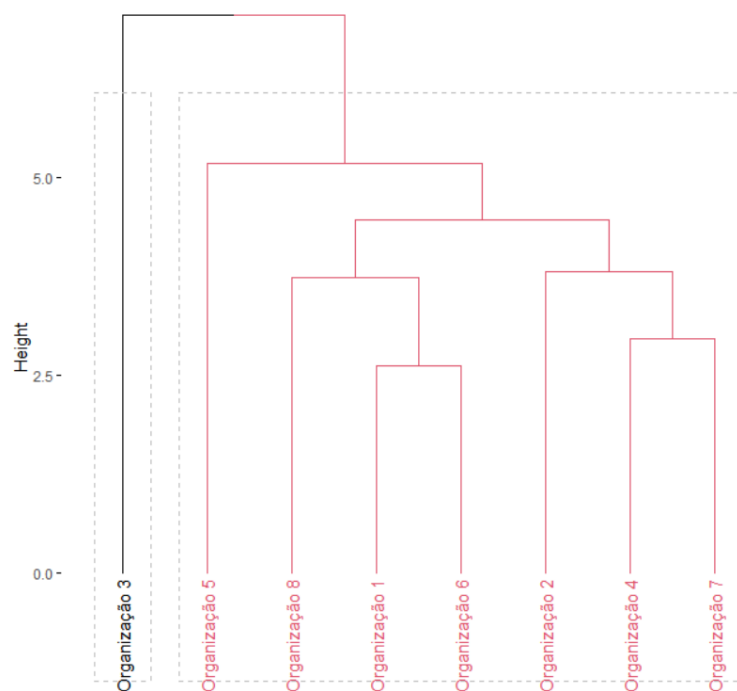
Gráfico 4 – Dendrograma considerando todos os agrupamentos



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 5 apresenta um corte no dendrograma dividindo as organizações em dois grupos semelhantes. Apenas a Organização 3 ficou em um grupo separado. Trata-se de uma organização do segmento de serviços, a qual, dentre as pesquisadas, é a que mais investe em Educação Corporativa.

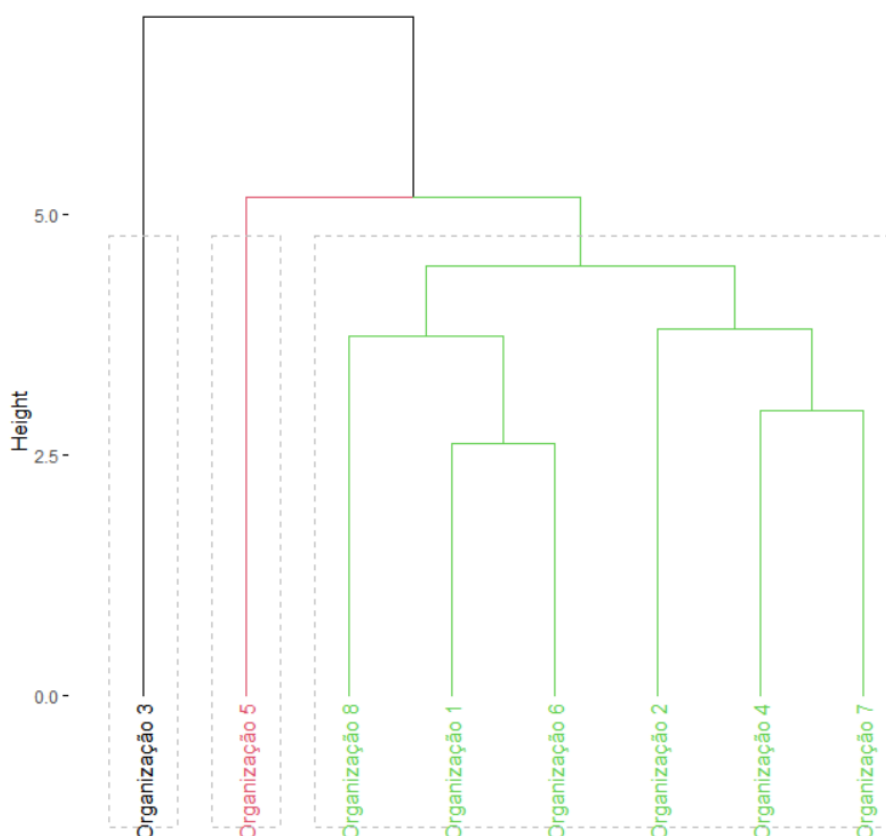
Gráfico 5 – Dendrograma separando as organizações em 02 (dois) grupos semelhantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar um corte no dendrograma para gerar três grupos, verificou-se que a organização 3 continuou em um grupo sozinha e agora a organização 5 passou para um outro grupo. A organização 5 também é do segmento de serviços. Dentre as pesquisadas, é a segunda organização com maior número de educadores internos e externos e também uma das que mais investe em educação corporativa, conforme Gráfico 6 a seguir:

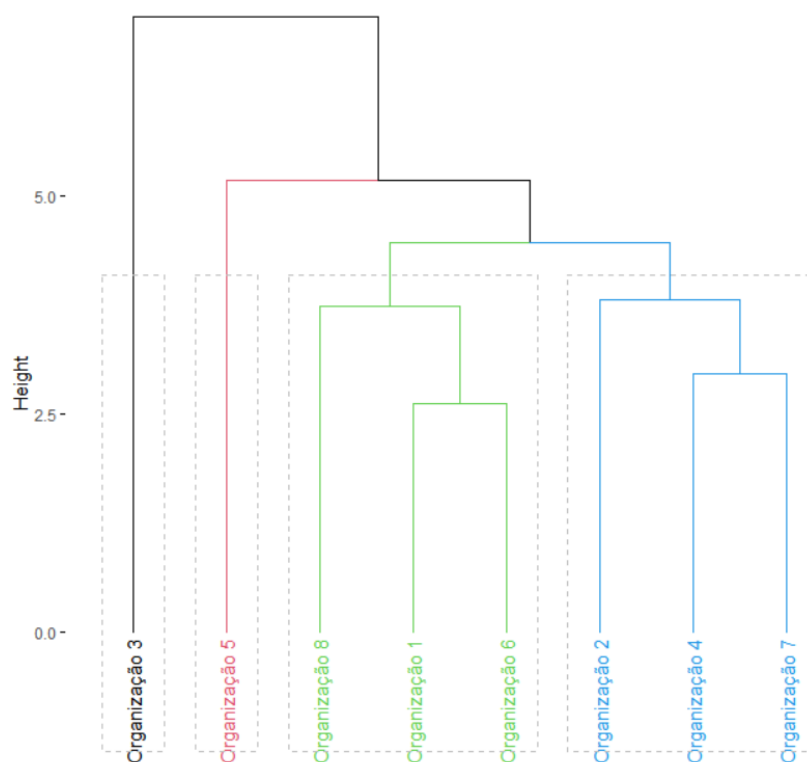
Gráfico 6 – Dendrograma separando as organizações em 03 (três) grupos semelhantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Já ao realizar um corte no dendrograma para gerar quatro grupos no Gráfico 7, verificou-se que as organizações 3 e 5 continuaram em grupos distintos e isoladas; que o grupo maior foi particionado em dois, onde as organizações 1, 6 e 8 ficaram em um grupo, sendo duas do segmento industrial e uma do segmento de serviços; e as organizações 2, 4 e 7 ficaram em outro, sendo duas do segmento de serviços e uma do segmento industrial.

Gráfico 7 – Dendrograma separando as organizações em 04 (quatro) grupos semelhantes



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise de *cluster* para este estudo ajuda a verificar quais organizações tiveram posicionamentos mais semelhantes dentro de cada grupo, considerando a média das respostas das estruturas essenciais, pois os três segmentos investigados, têm orçamentos distintos, públicos distintos e propostas pedagógicas bem diferentes, porém o que mais se assemelha entre as oito organizações investigadas corresponde ao formato híbrido, à percepção de ter um orçamento específico e ao fato de ter de utilizar tecnologia por meio de plataformas para se alcançar mais colaboradores com menor custo.

5.8.2 Resultados na abordagem qualitativa

Na pesquisa realizada, a partir de dados quantitativos já descritos neste documento, utilizou-se um software denominado de Atlas.ti, muito utilizado por pesquisadores em ciências sociais e humanas para analisar dados qualitativos. Ele permite a análise de uma variedade de tipos de dados, como texto, áudio, vídeo e imagens e outros materiais de investigação exploratória.

Uma das principais funcionalidades do Atlas.ti é a capacidade de codificar dados e auxiliar na construção de redes que se interligam para melhor compreensão dos dados coletados. Isso significa que se pode criar redes de códigos para visualizar conexões entre diferentes temas, usar ferramentas estatísticas para identificar padrões e até mesmo gerar relatórios ou visualizações gráficas para comunicar os resultados de sua análise.

Essa ferramenta ajuda a marcar partes específicas do seu material com códigos que representam temas, ideias ou conceitos relevantes. Essa técnica ajuda a organizar grandes quantidades de dados e facilita a identificação de padrões e relações entre diferentes partes do material, como é descrito a partir da Seção C do formulário aplicado junto aos participantes respondentes.

Logo, pode-se perceber que se trata de uma ferramenta relevante e propositiva para a análise de dados qualitativos, fornecendo recursos para codificar, organizar, explorar e interpretar grandes volumes de dados de maneira sistemática e eficiente, assim, a partir deste instante, serão disponibilizadas todas as redes para a consolidação das informações.

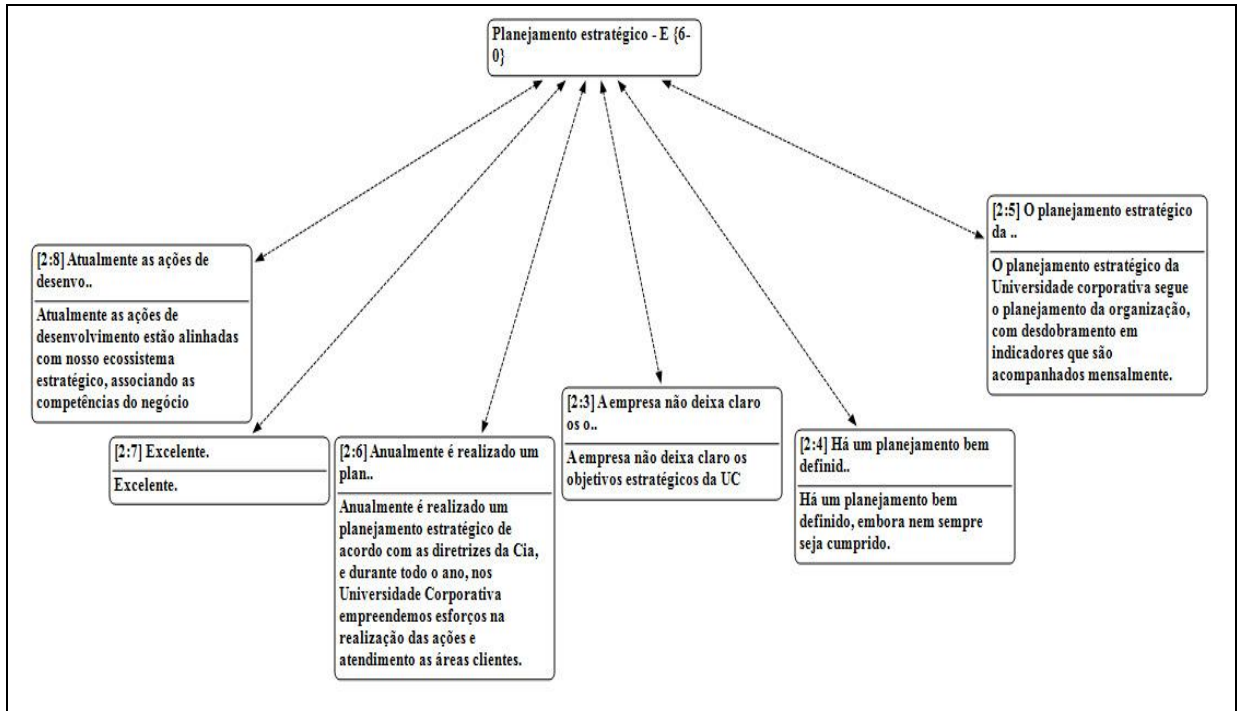
Na pesquisa na Seção C: Estruturas Essenciais das Universidades Corporativas – Avaliação Qualitativa do Formulário, foi solicitado que os participantes escolhessem pelo menos 3 estruturas para registrarem suas considerações (críticas, elogios e sugestões de melhorias), bem como sobre as Estruturas Essenciais na seção B, em relação à Universidade Corporativa na perspectiva de construir as redes com o intuito de melhor compreensão do fenômeno estudado.

São apresentadas as redes seguindo a ordem de elogios, críticas e sugestões, nas subseções a seguir.

5.8.2.1 Resultados quanto aos elogios das Universidades Corporativas

As Estruturas em estudo versam, neste item, como indicadores qualitativos em que as redes construídas apontaram para algumas peculiaridades dos modelos das UCs. Assim, será comentado, inicialmente, acerca das formas estruturadas dos pensamentos dos respondentes quanto aos elogios na Estrutura 1 – ver Figura 19.

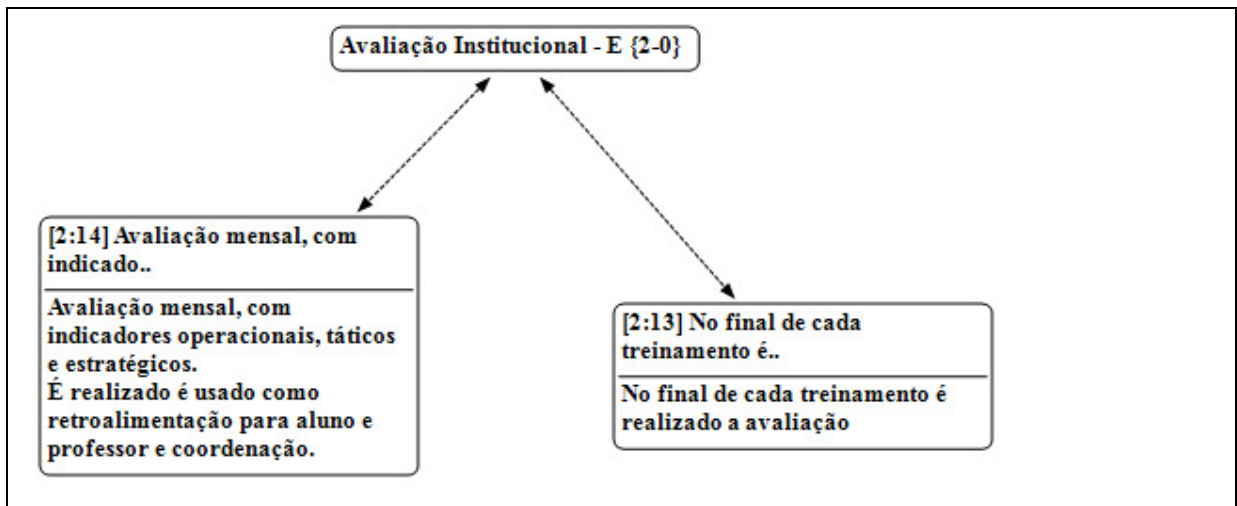
Figura 19 – Elogios das UCs da Estrutura 1 – Planejamento Estratégico



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa rede demonstra que os respondentes estão satisfeitos com a atuação das UCs no que tange aos seus indicadores, pertinentes à Estrutura 1, o que adequa aos conceitos que compõem os modelos estruturados no polo teórico e morfológico.

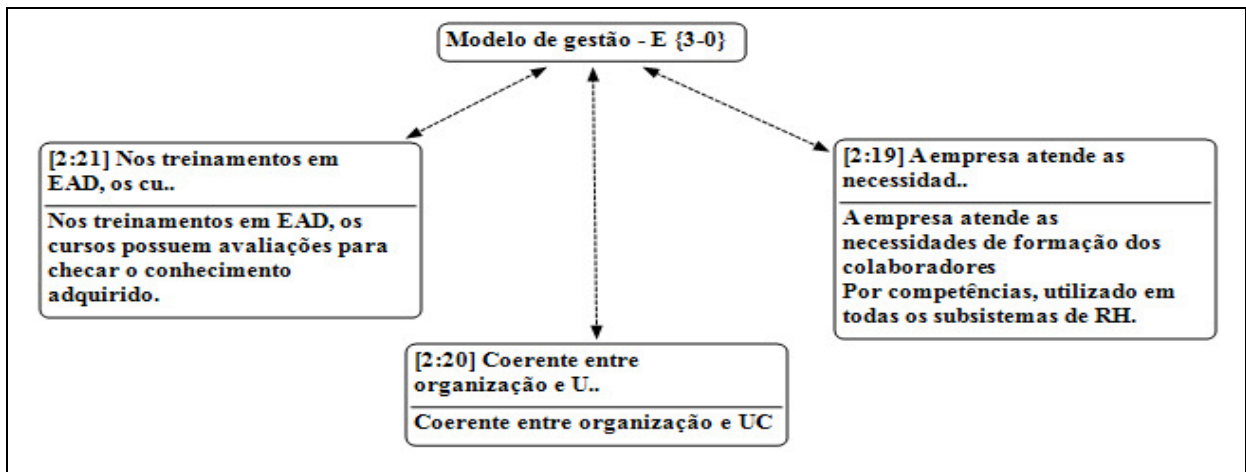
Figura 20 – Elogios das UCs da Estrutura 2 – Avaliação Institucional



Fonte: Elaborada pela autora.

Na Estrutura 2 – Avaliação Institucional, os elogios apontaram para o acompanhamento dos treinamentos, observando os indicadores operacionais, táticos e estratégicos, de forma mensal, para ver os avanços do que se investe anualmente em educação corporativa, conforme Figura 20.

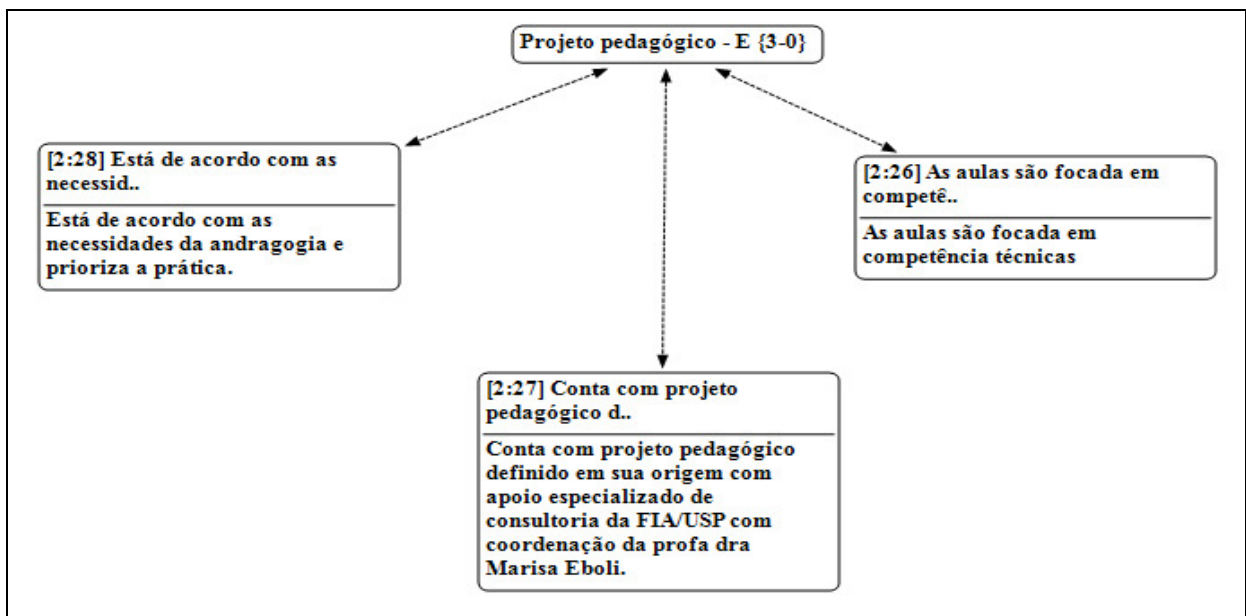
Figura 21 – Elogios das UCs da Estrutura 3 – Modelo de Gestão



Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação à Estrutura 3 – Modelo de Gestão, que compõe a Figura 21, os respondentes afirmaram que as organizações atendem às necessidades de formação dos colaboradores quanto ao conhecimento adquirido.

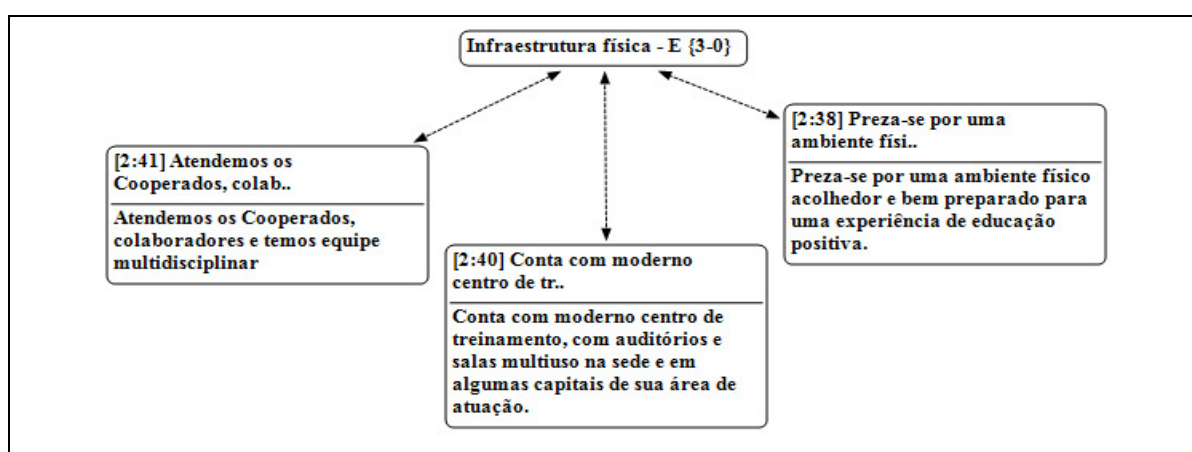
Figura 22 – Elogios das UCs da Estrutura 4 – Modelo Projeto Pedagógico



Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação à Estrutura 4 – Modelo do Projeto Pedagógico, constam que existem modelos em suas UCS, porém a Organização 3 pontuou como a adequação junto ao modelo de Éboli (2004), inclusive com a atuação da autora nos procedimentos de formação dos tutores da UC. Conforme afirmação dos seus respondentes na Figura 22, há a adequação do modelo na andragogia e com foco nas competências como escolas que aprendem, o que demonstra a adequação do modelo com os apresentados no polo morfológico.

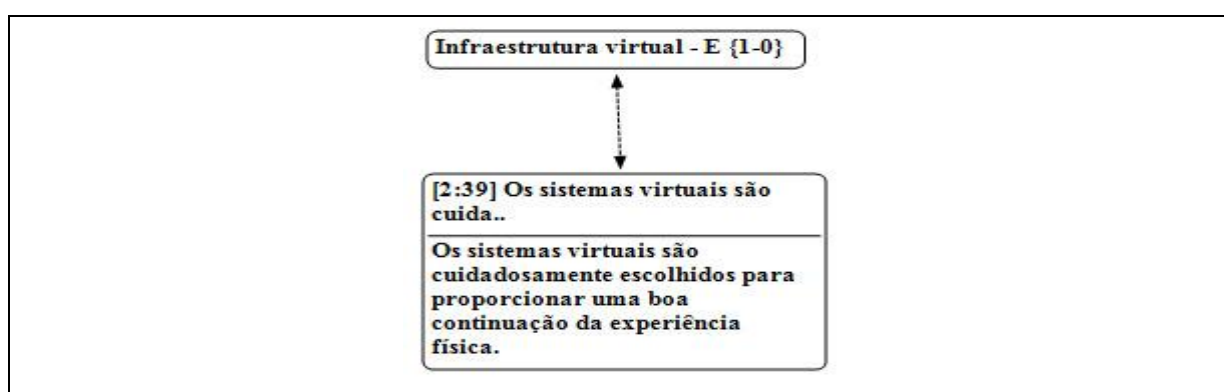
Figura 23 – Elogios das UCs da Estrutura 5 – Infraestrutura (física)



Fonte: Elaborada pela autora.

A Estrutura de Infraestrutura física e virtual originou esses dois quadros, a Figura 23 e a Figura 24, para melhor entendimento da pesquisa. A Figura 23 versa sobre a sequência de elogios dos respondentes, os quais demonstram satisfação com o que se tem atualmente na atuação das UCs por meio de salas de treinamentos, locais de atendimentos aos alunos e cooperados numa perspectiva de educação positiva.

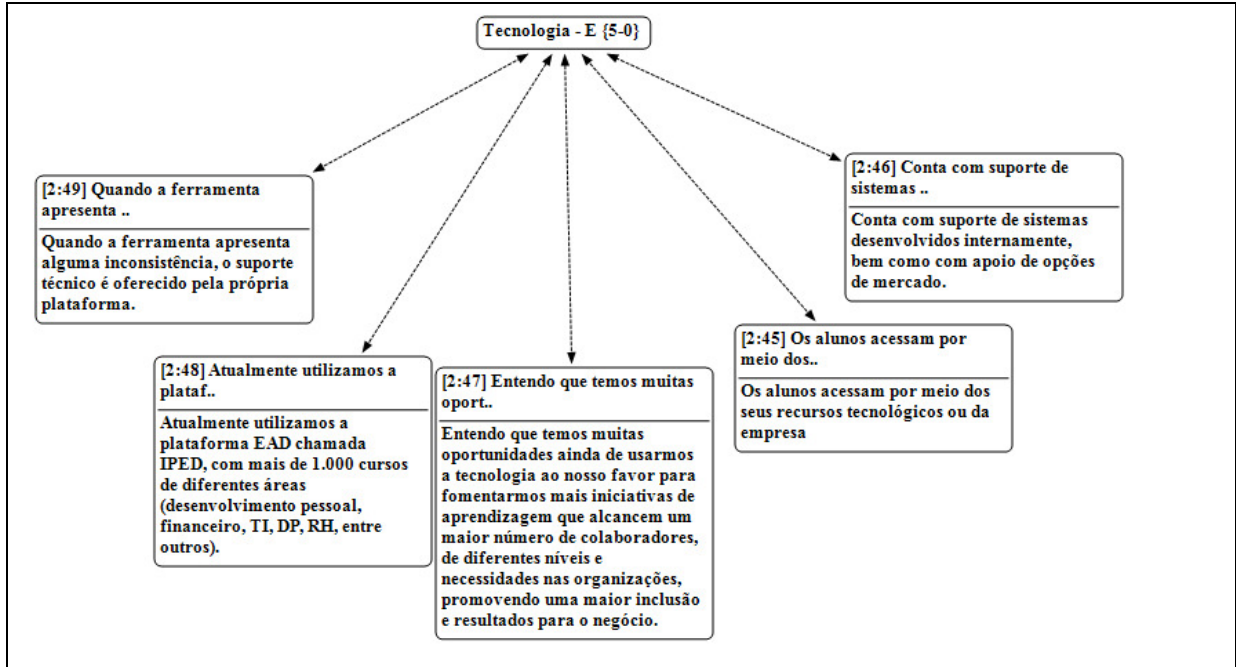
Figura 24 – Elogios das UCs da Estrutura 5 – Infraestrutura (virtual)



Fonte: Elaborada pela autora.

Já na Figura 24, as questões virtuais se pautaram nas falas dos respondentes como uma forma de proporcionar uma boa continuação da experiência da UC enquanto experiência física.

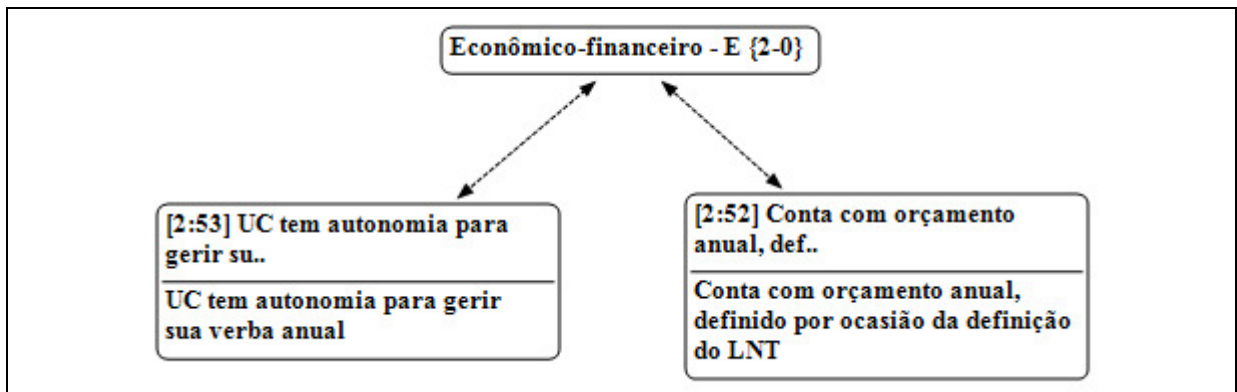
Figura 25 – Elogios das UCs da Estrutura 6 – Tecnologia



Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação à Estrutura 6 – Tecnologia, trata-se de uma das mais elogiadas, devido à possibilidade de utilização das plataformas digitais como ferramenta de auxílio a ampliar o raio de alcance a todos os colaboradores, independentemente de onde esteja o seu posto de trabalho, e, ainda por atender a diversos níveis e necessidades da organização.

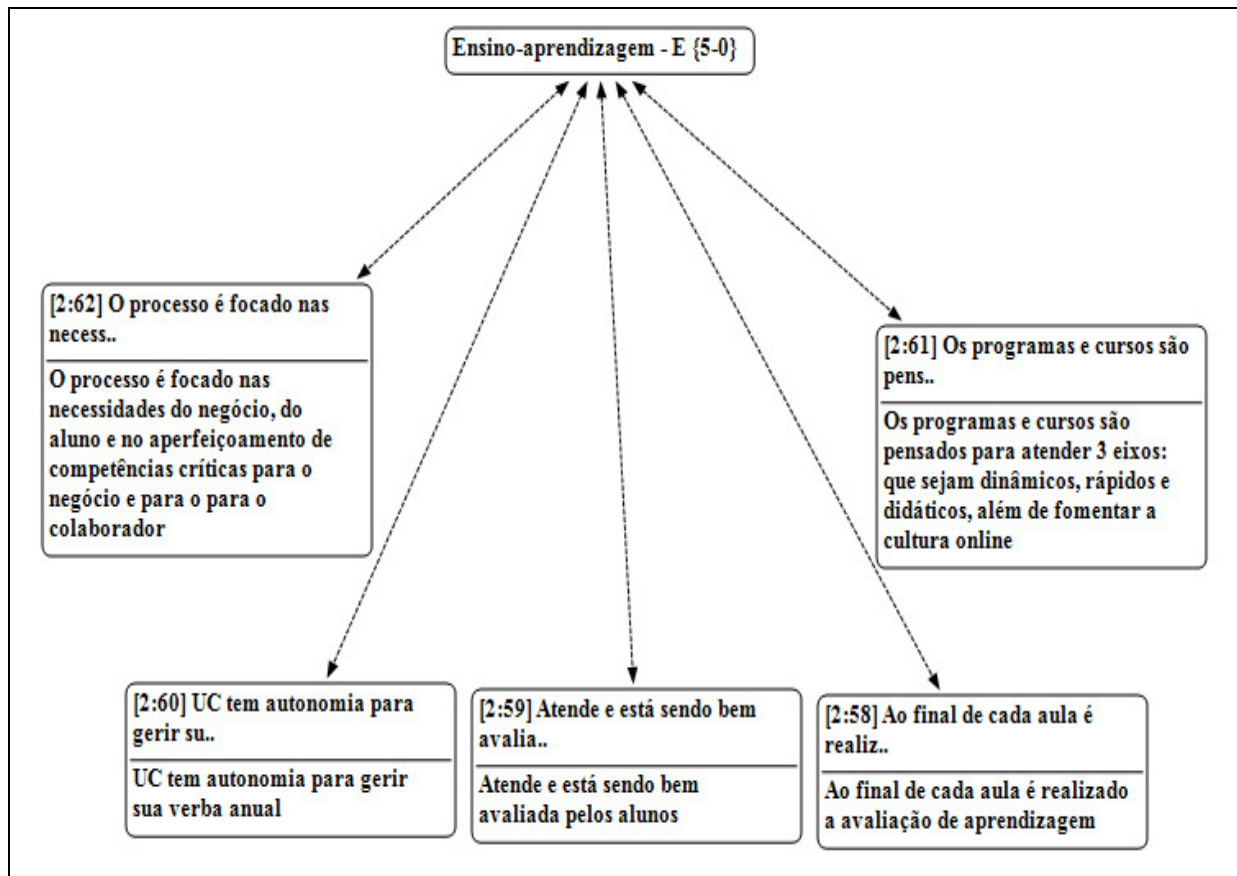
Figura 26 – Elogios das UCs da Estrutura 7 Econômico-financeiro



Fonte: Elaborada pela autora.

Já na Estrutura 7 – Econômico – financeiro, surgiu pouco registro quanto a elogios, e o que se percebe, na observação das 8 UCs participantes da pesquisa, é que se tem a autonomia para gerir resultados para que sejam ofertados os cursos demandados mediante o levantamento das necessidades.

Figura 27 – Elogios das UCs da Estrutura 8 – Ensino-Aprendizagem



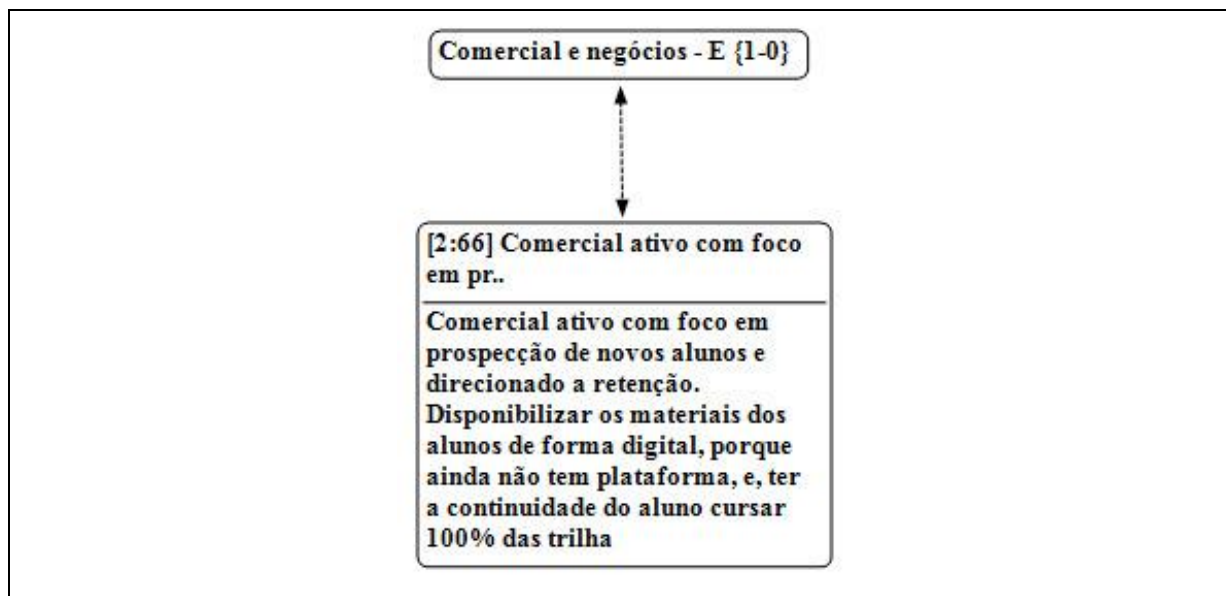
Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto às respostas compiladas na Figura 27 acima, percebe-se que existe uma preocupação com todas as UCs em pensar cursos atrelando-se à Andragogia, como defende Knowles (2005) no polo teórico e morfológico, e às competências (Perrenoud, 1999), descritas nos mesmos polos, observando-se, assim, a qualidade e a satisfação dos alunos. Cumpre destacar que apenas as organizações 2, 3 e 6 apresentaram a aplicação da avaliação no nível de aprendizagem, as demais somente a nível de satisfação.

Assim como nessa estrutura, os respondentes da Estrutura 9 Comercial e Negócios foram coerentes nas respostas, e as UCs 5, 6 e 7, pertinentes ao segmento de serviços e comércio, conforme Figura 28, foram as que insistiram na

prospecção dos alunos no consumo de produtos e serviços disponibilizados na iminência de tornar as trilhas mais atraentes, já que não contam com plataformas digitais - online como os demais respondentes dos formulários.

Figura 28 – Elogios das UCs da Estrutura 9 Comercial e Negócios

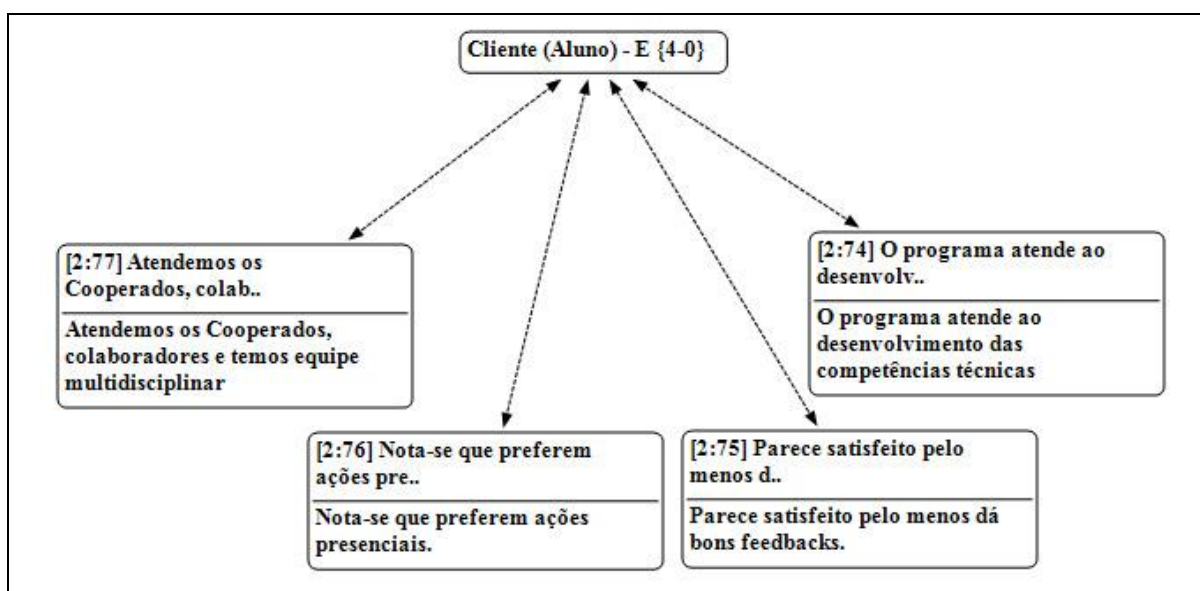


Fonte: Elaborada pela autora.

Para a consolidação dessas análises quanto aos elogios coletados de forma qualitativa na Seção C do formulário, sobre a Estrutura 10 Cliente (aluno), houve uma devolutiva de que os alunos nas UCs 1, 2, 3 e 6, que escolheram essa Estrutura, comentaram sobre a importância de escuta do aluno, da busca incessante de atender aos níveis de competências e dos feedbacks oportunizados pelas equipes de educação corporativa atuantes no cotidiano, principalmente nas 1, 2 e 3 por meio de feedbacks automáticos e na 6 com feedbacks agendados por terem mais atividades assíncronas e fóruns avaliativos.

Um outro ponto relevante é o de que os alunos preferem as aulas presenciais e resistem às ações em EaD quando se observam os residentes na Região Metropolitana, mas isso se modifica quanto aos que residem no interior e trabalham em unidades, externando gostarem das ações de capacitação na modalidade a Distância.

Figura 29 – Elogios das UCs da Estrutura 10 Cliente (Aluno)



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das observações extraídas nas respostas inerentes aos elogios, encaminha-se para uma rede compilada de todas as representadas acima no Figura 47.

Relevante destacar que é possível perceber, ao final das análises atinentes a esse item do formulário, que houve muitos elogios nas UCs 2, 3, 6 e 8 destacando ser muito importante a atuação junto às organizações e *stakeholders*, porém nas 1, 4, 5 e 7, a resposta foi discreta ou elas nem comentaram, se comparado aos resultados da pesquisa quantitativa,

5.8.2.2 Resultados quanto às críticas das Universidades Corporativas

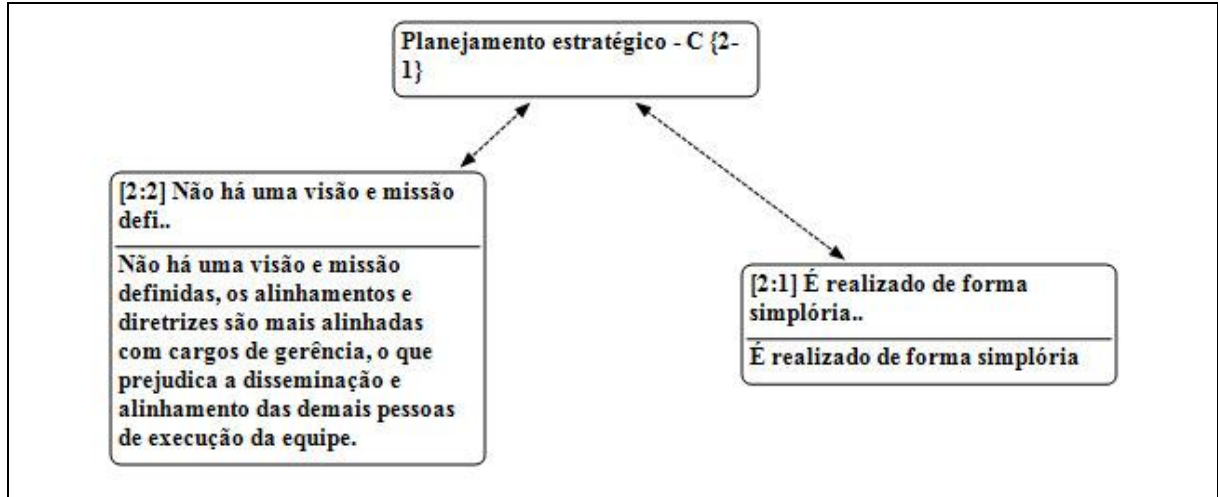
A partir das observações extraídas nas respostas inerentes aos elogios, sinaliza-se para a importância das análises das críticas, mesmo em intensidade menor, mas coexistindo uma coerência com as afirmativas de concordância como moderada concordância.

Na mesma posição ordinária em que foram apresentadas as redes construídas a partir dos elogios, a partir deste momento, são apresentadas as redes de críticas que foram escolhidas pelos respondentes.

Na Estrutura 1, Planejamento Estratégico, os respondentes assinalaram uma crítica como ponto de atenção, a saber: os alinhamentos da missão, visão e

diretrizes da organização são mais aderentes aos cargos de gerência, ficando o restante dos cargos prejudicados, pois o planejamento é feito de forma simplória em 4 das 8 UCs investigadas.

Figura 30 – Críticas das UCs da Estrutura 1 – Planejamento Estratégico

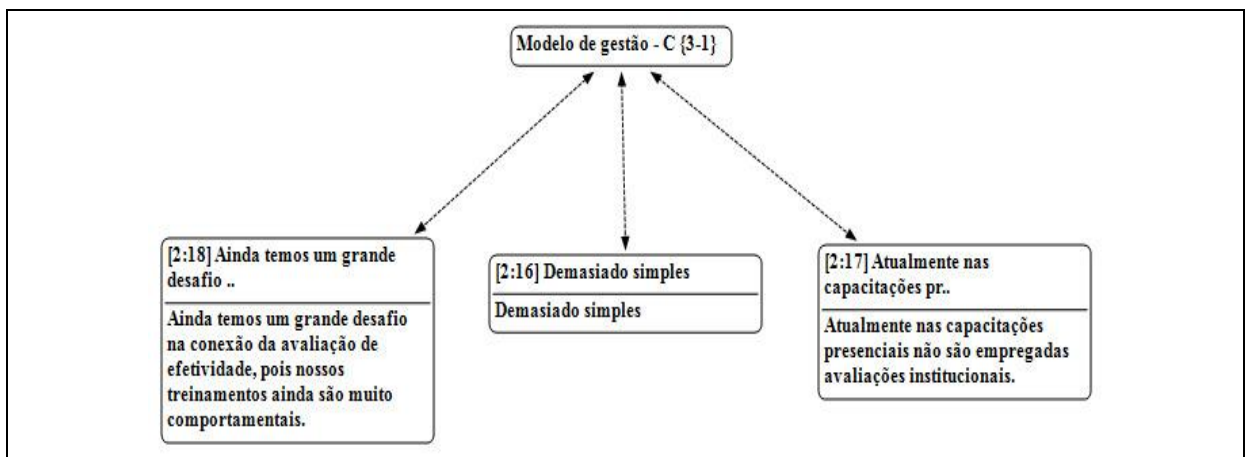


Fonte: Elaborada pela autora.

A Estrutura 2 – Avaliação Institucional não foi citada nas críticas durante as análises dos resultados, mas apareceu na rede da Estrutura 3 – Modelo de Gestão como sendo falha a avaliação.

Na Estrutura - 3 – Modelo de Gestão, os respondentes executaram críticas bem interessantes, mesmo em menor escala em relação aos elogios.

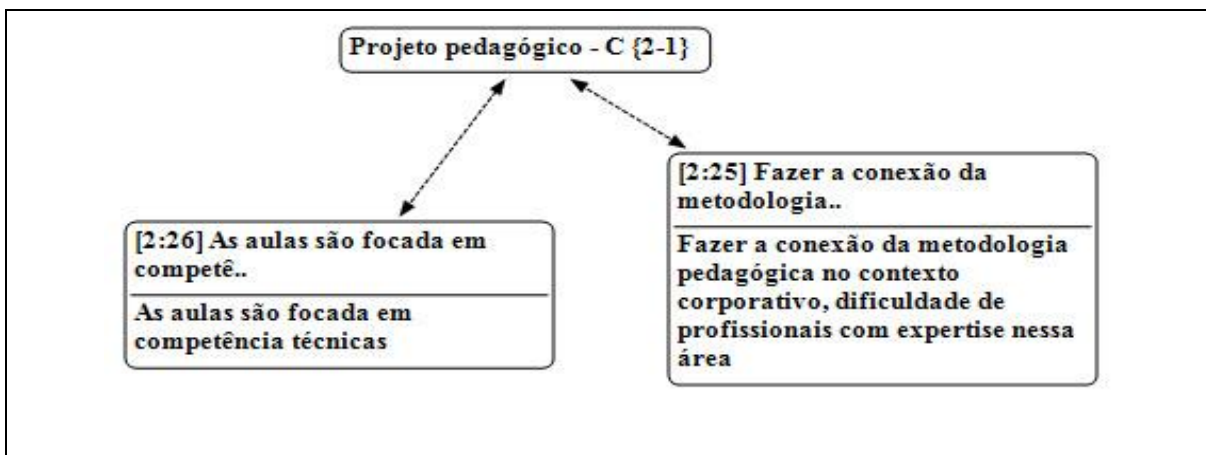
Figura 31 – Críticas das UCs da Estrutura 3 – Modelo de Gestão



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à Estrutura 4 – Projeto Pedagógico, pode-se perceber que as críticas versaram acerca das aulas se limitarem a focar no desenvolvimento de competências, além da externalização de que, apesar do projeto conter uma abordagem metodológica voltada para as metodologias que se fundamentam na Andragogia, os professores têm dificuldade de exercer na prática de forma especializada.

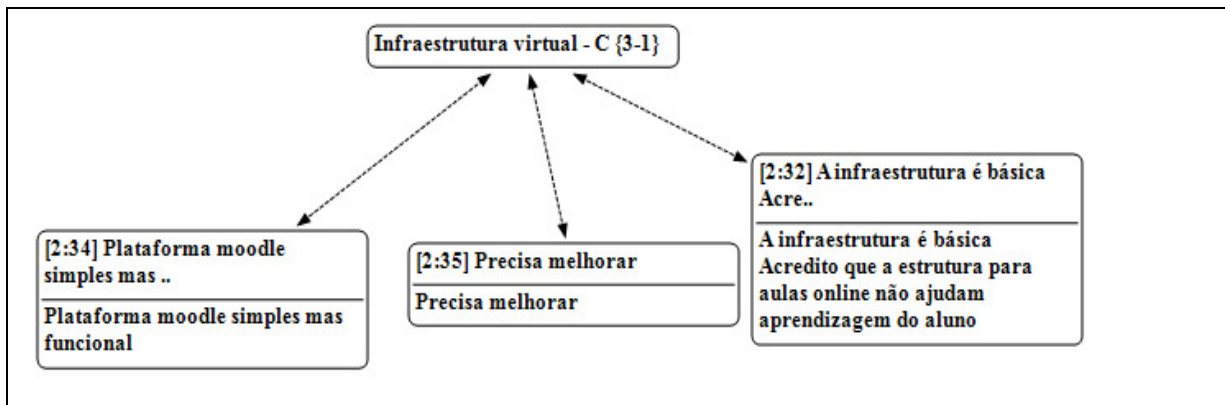
Figura 32 – Críticas das UCs da Estrutura 4 – Projeto Pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora.

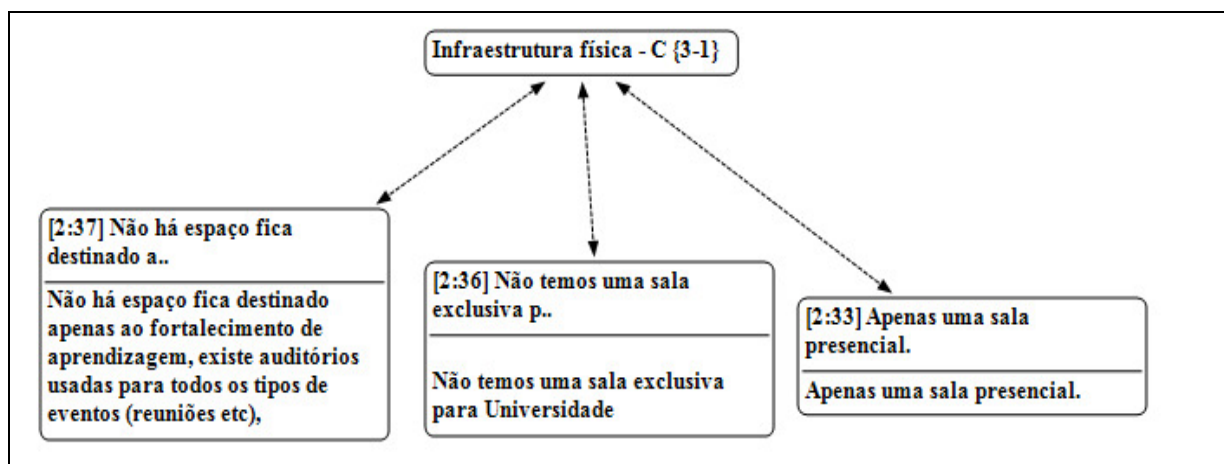
Na Estrutura 5, ligada à Infraestrutura, indica que, ao construir as redes, houve uma necessidade de separá-las em virtual e físicas, o que foi possível destacar. A análise indicou que, para a infraestrutura virtual, as respostas sofreram uma variação, pois oscilaram entre a existência de uma infraestrutura básica e funcional que atende às necessidades das UCs. Outro grupo comentou que as aulas online, não ajudam, e os alunos não aprendem na velocidade que se almeja.

Figura 33 – Críticas das UCs da Estrutura 5 Infraestrutura (virtual)



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 34 – Críticas das UCs da Estrutura 5 Infraestrutura (física)

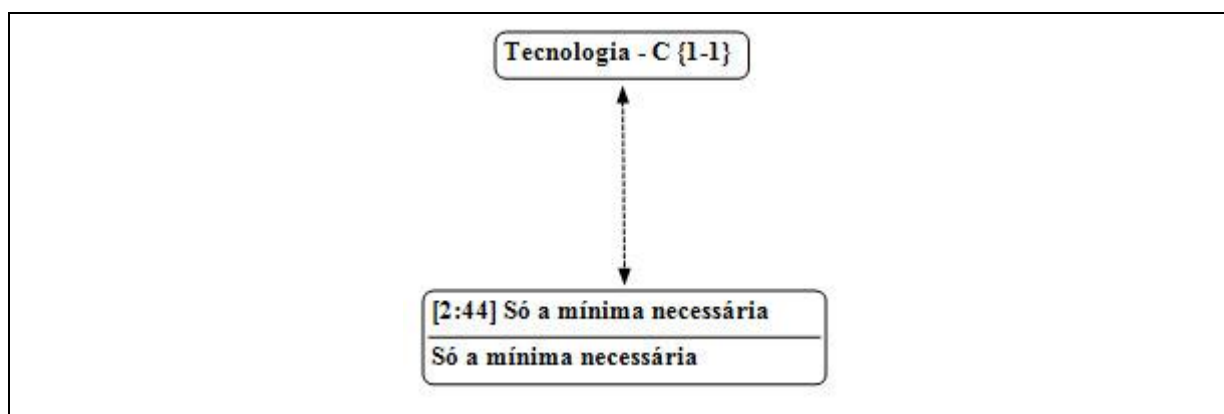


Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das análises das respostas nesta seção, observou-se que apenas as UCs 5 e 7 não responderam nesse indicador, as demais comentaram que não existe um espaço exclusivo para as ações pertinentes à Educação Corporativa, e que utilizam as da organização mediante agendamento, mas não têm a identidade das respectivas UCs.

Quanto aos indicadores que compuseram a Estrutura 6 – Tecnologia, pelas UCs 1, 2, 6 e 8, elas são dos segmentos: industrial e de serviços, atestando que só existe uma estrutura básica ou mínima. Já as UCs 3 e 4 estão satisfeitas com as estruturas, e as UCs 5 e 7, dos segmentos comércio e saúde, respectivamente, não opinaram nesse quesito.

Figura 35 – Críticas das UCs da Estrutura 6 – Tecnologia

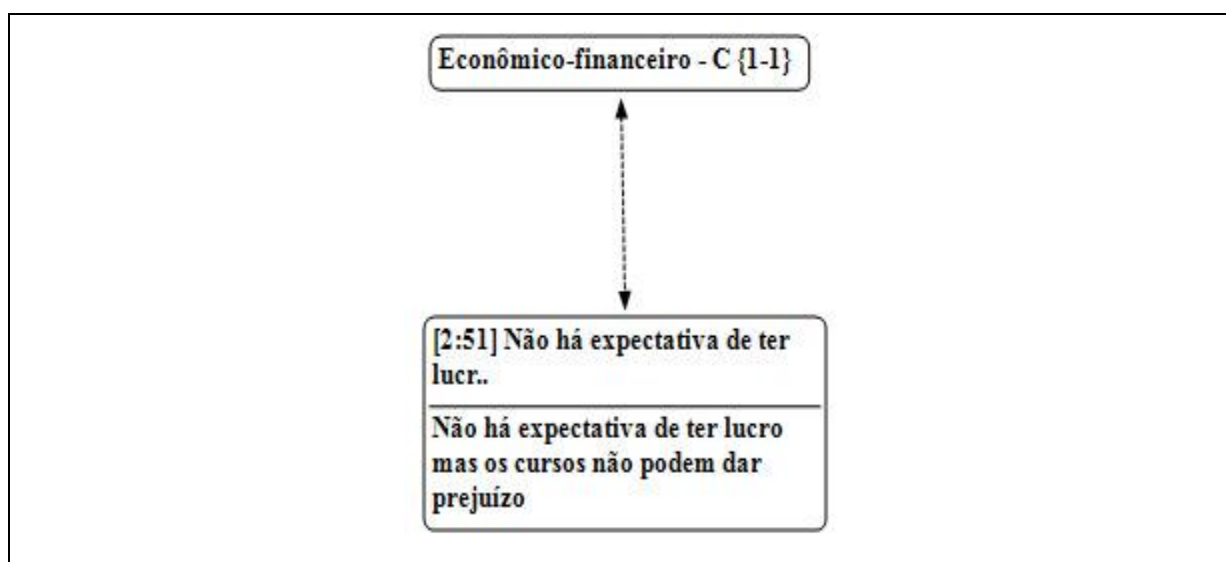


Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação aos respondentes, no viés qualitativo das demais estruturas, verificou-se que a Estrutura 7 – Econômico – Financeiro, da Figura 36, apareceu na

seção como crítica. A expectativa de ter lucro com as ações de educação corporativa não é o foco, mas existe uma pressão para que os cursos não deem prejuízos sob o ponto de vista dos indicadores da gestão, e isso é complexo frente ao alto fluxo de atividade *versus* a disponibilidade e estímulo para cursarem as ações em EaD e nas atividades síncronas nas plataformas e na modalidade presencial.

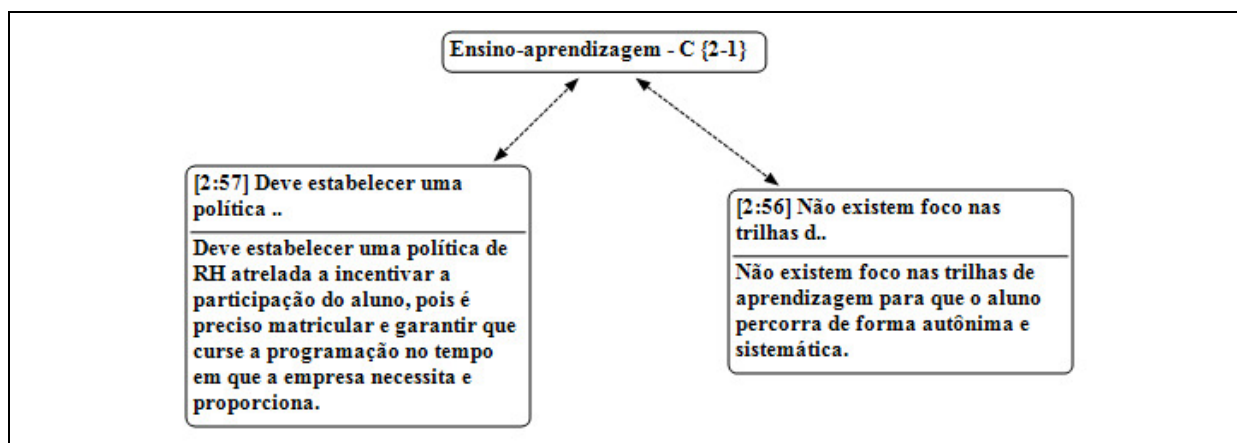
Figura 36 – Críticas das UCs da Estrutura 7 – Econômico-Financeiro



Fonte: Elaborada pela autora.

Com as análises das demais respostas, é prudente que se atenha à importância da avaliação da aprendizagem nos processos educativos das UCs, porque ainda precisam atuar de forma a disponibilizar as trilhas embasada numa política de RH consistente e madura a qual seja ofertada de maneira lógica para que o próprio aluno adulto construa seu caminho, o que, infelizmente, não acontece em 6 das 8 UCs investigadas. Nas frases, vieram “não existe foco nas trilhas de aprendizagem para que o aluno percorra de forma autônoma e sistemática”, como sistematizada na Figura 37.

Figura 37 – Críticas das UCs da Estrutura 8 – Ensino-Aprendizagem

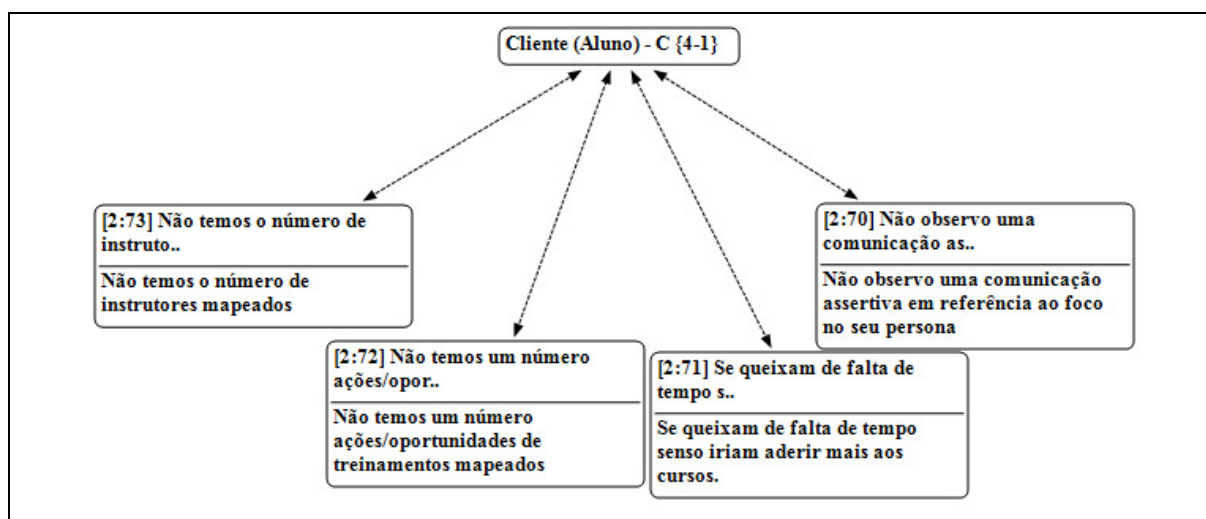


Fonte: Elaborada pela autora.

Na Estrutura 9 – Comercial e Negócios, em observância às análises das críticas inerentes às estruturas, não pontuaram nenhuma crítica para os indicadores.

Já nas verificações quanto à Estrutura 10 – Cliente (Aluno), as críticas constatadas pelos respondentes foram de que não existem alguns controles elementares nas UCs, não se consegue mapear o número de alunos, oportunidade e de instrutores por ano, de forma ágil e em tempo real, pois o engajamento dos alunos é bem abaixo do que esperam as UCs. Se comparado com as demais estruturas, a escassez de políticas de educação ou capacitação dos colaboradores é desarticulada com a operação das organizações, o que causa desmotivação e baixo volume de acessos nas plataformas e baixo número de participante nas ações presenciais, segundo o Figura 38 mais adiante.

Figura 38 – Críticas das UCs da Estrutura 10 Cliente (Aluno)



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, ao se interpretar todas as redes possíveis de serem construídas até este tópico, vale a pena dar uma visão macro de todas as estruturas segundo as 8 UCs investigadas durante a pesquisa de campo.

5.8.2.3 Resultados quanto às sugestões das Universidades Corporativas

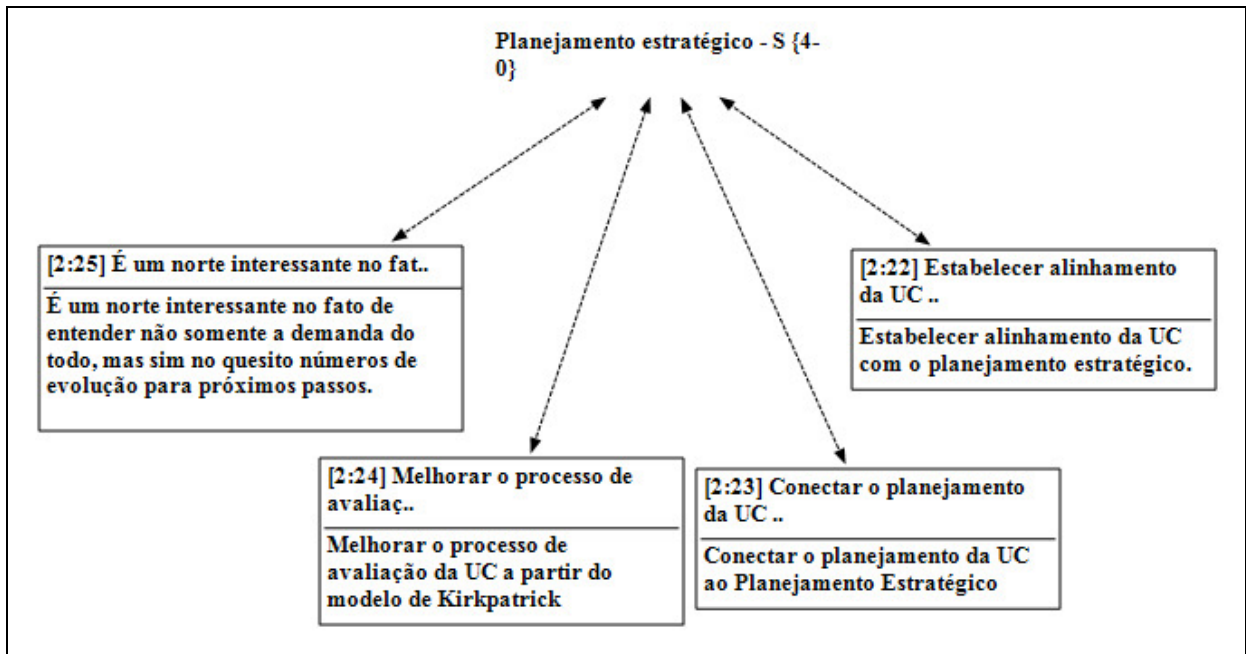
A partir das respostas do formulário sobre a janela oportunizada na pesquisa para a exposição das sugestões advindas dos gestores das UCs e demais partes interessadas, a análise qualitativa final levantou as sugestões como forma de compreensão dos modelos a partir do cotidiano dos respondentes descritos nos quadros constantes nesse subitem, já que não comentaram em todas as 10 estruturas, mas apenas nas Estruturas que estarão listadas e relatadas, conforme as respostas.

As sugestões foram coerentes com os demais pontos achados na pesquisa, sempre na percepção de que as UCs possam vir a melhorar seus resultados, conforme é exposto nos Quadros e Figuras ao longo da Tese.

Ao observar os dados encontrados, após a aplicação do formulário, as sugestões quanto à Estrutura 1 – Planejamento Estratégico se consolidou em 3 UCs, as quais afirmaram que ainda precisam estabelecer uma maior conexão e alinhamento do planejamento da organização mencionada, com o objetivo de melhor compreensão de todos e melhor planejamento das ações pelas UCs 1, 2, 4 e 6, já a 3 e a 8 citaram que a avaliação tem de avançar e abranger os níveis de Kirkpatrick, e a 5 não comentou.

Apesar da Estrutura 2 – Avaliação não ter sugerido nenhuma sugestão, ficou expresso na Estrutura 1 e na 3 que a avaliação deveria ser sistematizada e ligada aos processos de gestão, conforme Figuras 39 e 40, as quais citam a necessidade de melhorar o processo de avaliação.

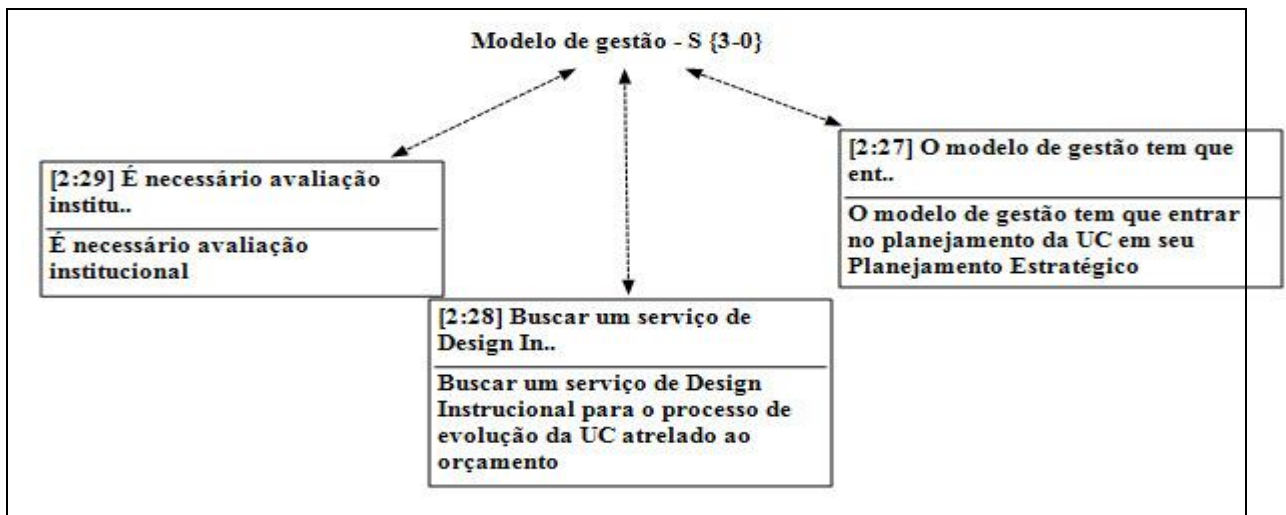
Figura 39 – Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 8 – Ensino-Aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora.

Para o Modelo de Gestão que trata a Estrutura 3, os respondentes sugerem a melhoria na conexão da avaliação institucional ao modelo de gestão. Inclusive, uma variável de planejamento que é o design instrucional foi citada como forma de auxiliar o alinhamento com a gestão das organizações, como consta na Figura 40 a seguir:

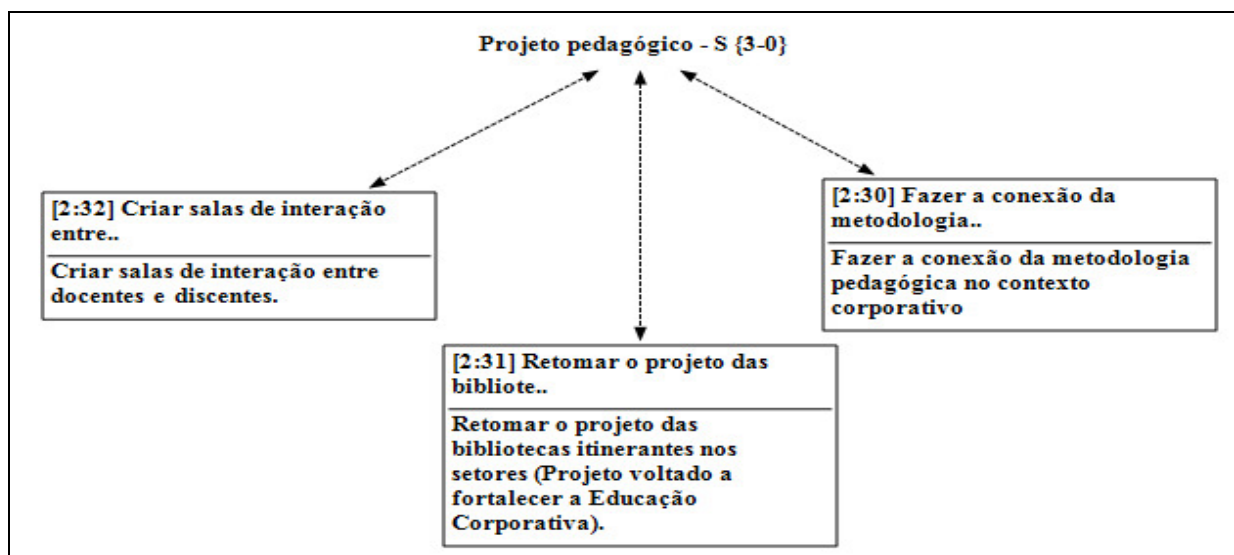
Figura 40 – Sugestões para a melhoria das UCs da Estrutura 3 – Modelo de Gestão



Fonte: Elaborada pela autora.

Importante destacar que essa estrutura foi uma das que mais tiveram aderência com os dados quantitativos quando se reportam à necessidade de ter salas exclusivas para as UCs que possam atender aos docentes e discentes, tanto para áreas de convivência quanto para a disponibilidade de bibliotecas itinerantes como mencionado pelos respondentes das UCs 1 e 8 na Figura 41 a seguir:

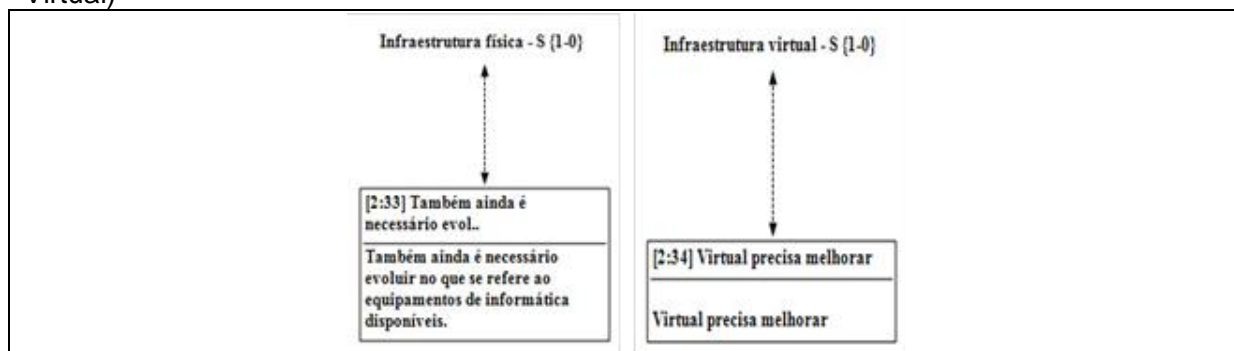
Figura 41 – Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 4 – Projeto Pedagógico



Fonte: Elaborada pela autora.

Já na Estrutura 5 – Infraestrutura, surgiram 2 sugestões, e optou-se por demonstrá-las juntas, pois retratam a necessidade de melhorias na aquisição e disponibilidade de equipamentos de informática e espaços virtuais, respectivamente, como forma de melhorar o acesso dos alunos aos cursos e ações de educação corporativa ofertados pelas UCs. Foi mencionado pelas UCs 2 e 6, as demais não pontuaram nessa estrutura, mas citaram nas críticas da Estrutura 6 – Tecnologia.

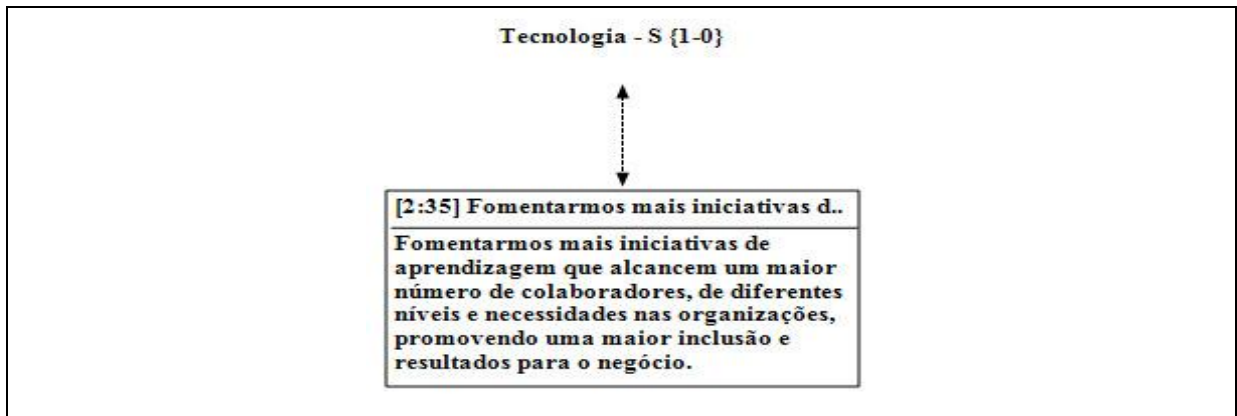
Figura 42 – Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 5 Infraestrutura (física e Virtual)



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como as demais, as sugestões versaram no apoio da tecnologia no processo de aprendizagem quanto à disponibilidade de equipamentos mais intuitivos nos espaços de aprendizagem ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em que se pode organizar os conteúdos com uma linguagem simples, objetiva e de fácil acesso em qualquer lugar onde o aluno estiver, sendo citado como sugestão pelas duas UCs, a 1 e 8.

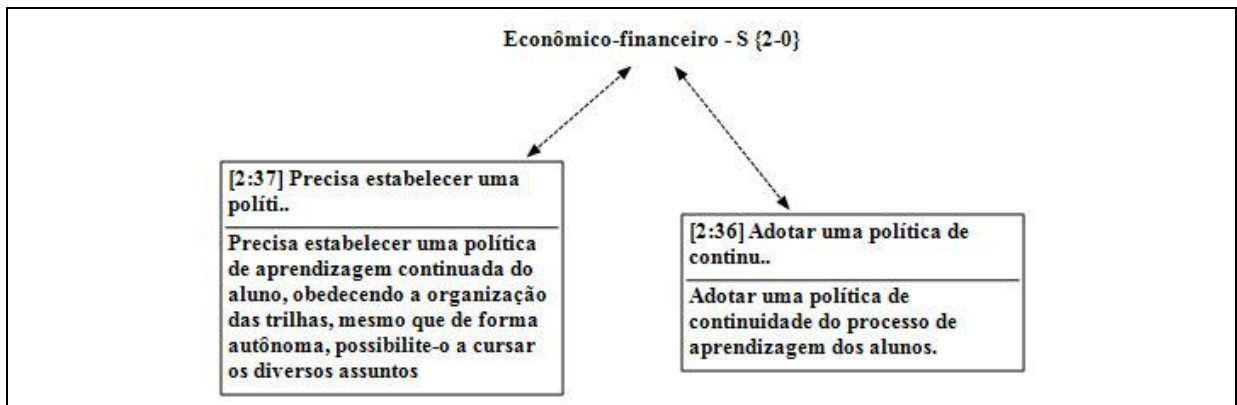
Figura 43 – Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 6 Tecnologia



Fonte: Elaborada pela autora.

Já na Estrutura 7 – Econômico-Financeira, sugeriu-se como otimização de recursos investir numa política de recursos humanos para a educação corporativa para garantir que os alunos cursem todas as trilhas, evitando a evasão e melhorando os resultados das UCs, que, muitas vezes, por não terem um acompanhamento da gestão, tanto dos indicadores quanto dos aspectos de investimento, acabam não usufruindo das oportunidades de qualificação, sendo citados pelas UCs 2 e 6.

Figura 44 – Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 7 – Econômico-Financeira

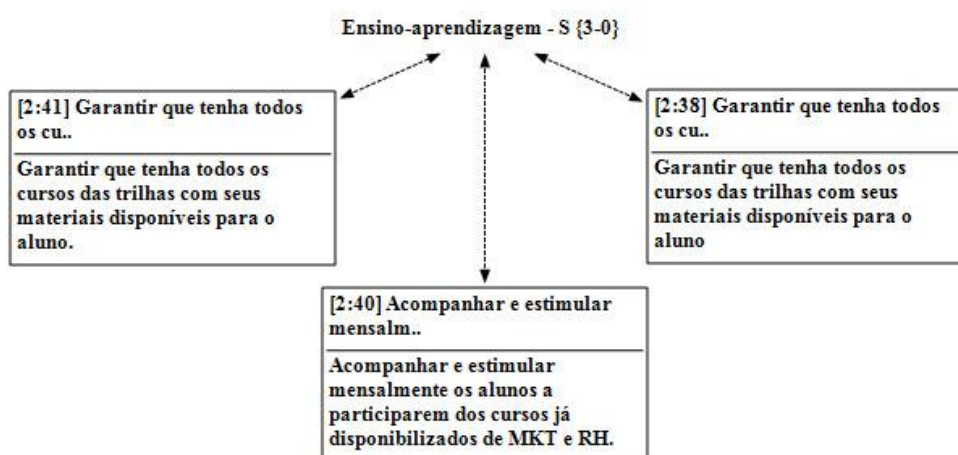


Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das apreciações da Estrutura 8, as afirmações dos respondentes casam com os da Estrutura 7 – Econômico Financeiro, pois se reportam à necessidade de constituírem uma política de educação corporativa mais voltada às UCS, envolvendo a melhor e mais qualitativa oferta de materiais didáticos que possam ajudar na permanência e na retenção dos alunos nas trilhas de aprendizagem, com uma melhor definição do que sejam os cursos obrigatórios e indispensáveis para a qualificação técnica dos alunos, e os que sejam mais focados nas competências em que se desenvolveriam os comportamentos.

As sugestões das UCs 1, 2, 4, 6 e 8 sinalizam a importância de disponibilizar todos os materiais durante o processo, selando o engajamento dos alunos para concluírem as trilhas ofertadas como forma de otimização dos recursos, bem como o entendimento dos gestores das organizações sobre a necessidade de investir mais.

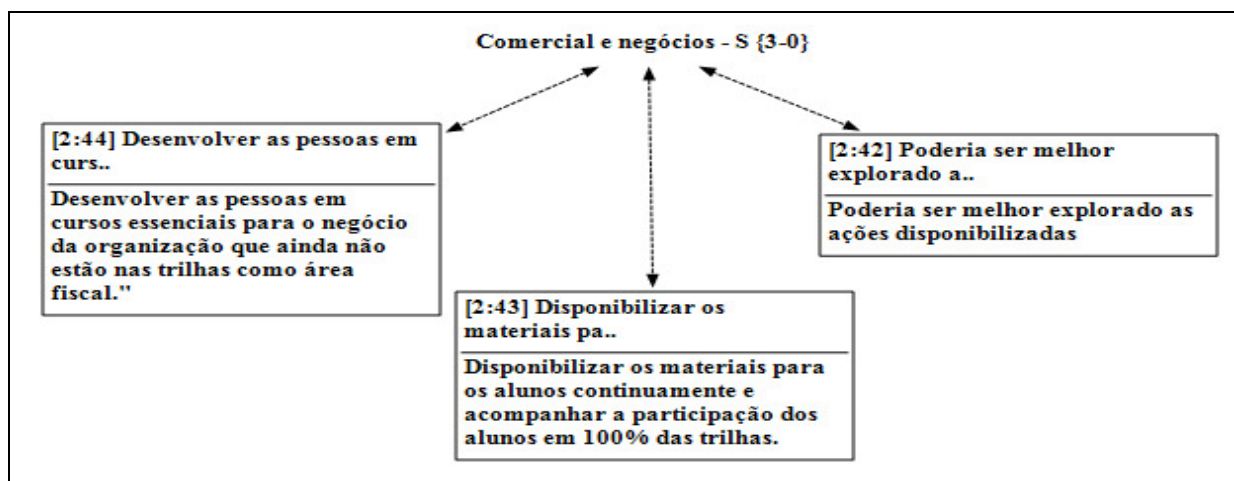
Figura 45 – Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 8 Ensino-Aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 45, observou-se que as sugestões perpassaram, coerentemente, as indicadas pelas Estruturas 7 e 8, em que se reporta a importância de disponibilização de materiais e trilhas com acompanhamento mais próximo dos alunos na busca da motivação para o engajamento maior dos colaboradores e, assim, ampliar o número de alunos e fechamento em 100% das trilhas, otimizando recursos e investimentos. Inclusive, isso deve se dar, implementando temas que o mercado tende a cobrar dos profissionais, como na área fiscal e de controle, o que foi citado pelas UCs 2 e 6 na área de serviços.

Figura 46 – Sugestões para a Melhoria das UCs da Estrutura 9 Comercial e Negócios



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que, mesmo que a Estrutura 10 – Cliente (Aluno) não tenha apresentado sugestões, entende-se que, nas demais Estruturas 6, 7, 8 e 9, está explícita a necessidade de suporte pedagógico e atendimento ao aluno como forma de garantir sucesso nas políticas de qualificação, formação e de desenvolvimento dos colaboradores.

5.9 Síntese dos resultados: perfil mapeado

A partir das reflexões construídas no polo epistemológico em que Edgar Morin (2015) retrata a importância do ser humano e das conexões mediante a possibilidade de conexão como espaço complexo de evolução na vida em sociedade planetária, bem com a partir dos saberes necessários para a educação do futuro (Morin, 2004) e da ligação que se estabeleceu com a educação corporativa e do meio em que ela se estabelece e se finca com as Universidades Corporativas, pode-se “diagnosticar a situação decorre da investigação empreendida no que se refere à cultura, à fundamentação e à coerência do objeto” (Marinho, 2017, p. 46), partindo para a importância da compreensão da comunidade acadêmica em relação à avaliação de programa de educação corporativa na fase da sociedade que requer velocidade e dinamicidade à luz da contemporaneidade.

Entretanto, no polo teórico, buscou-se sintetizar um espaço, na tese, que trouxesse para a fundamentação autores que estudaram e articularam suas ideias no mundo corporativo do mercado de trabalho. Assim, Senge (2005); Dewey (1970);

Argyris e Schön (1996); Bertalanffy (1968); Knowles (2005) e demais autores citados no escopo da tese dialogam acerca das bases teóricas que, muitas vezes, as organizações não disseminam entre os gestores e demais *stakeholders* no que tange à sistematização das informações para a construção do polo técnico pertinente ao instrumental utilizado e constante nos Apêndices B e C.

No polo morfológico, foi um momento muito rico de descobertas de modelos que extrapolam os de Meister (1999) e Eboli (2004), tendo como base os citados por Barley (1998); Vargas (2003), os quais deram uma guinada na elaboração do Formulário proposto, pois foi possível revelar muitas outras possibilidades de construção e execução de modelos mais adequados ou possíveis no Ceará, respeitando a cultura organizacional proveniente à local.

Por fim, no polo técnico, pode-se perceber a relevância de todos os demais polos na busca de um perfil para Universidades Corporativas, voltado à nossa realidade e à cultura dos empresários cearenses que ainda carecem de desenvolvimento enquanto empreendedores. Nesse instante, centrou-se em conceber um formulário que buscasse olhar os aspectos qualitativos e quantitativos, com auxílio de software estatístico na compilação dos dados coletados na pesquisa, os quais foram reveladores para a construção das análises.

Ademais, no âmbito da Avaliação institucional, o paradigma de avaliação vigente nas universidades corporativas remete ao objetivista, utilitarista. Além disso, a exploração dos resultados é reservada aos envolvidos na gestão e aos empresários, o que dificulta a interação mais aproximada dos alunos colaboradores das organizações. Nesse caso, as UCs que aceitaram participar desta pesquisa estão nos segmentos: industrial, comércio e serviços.

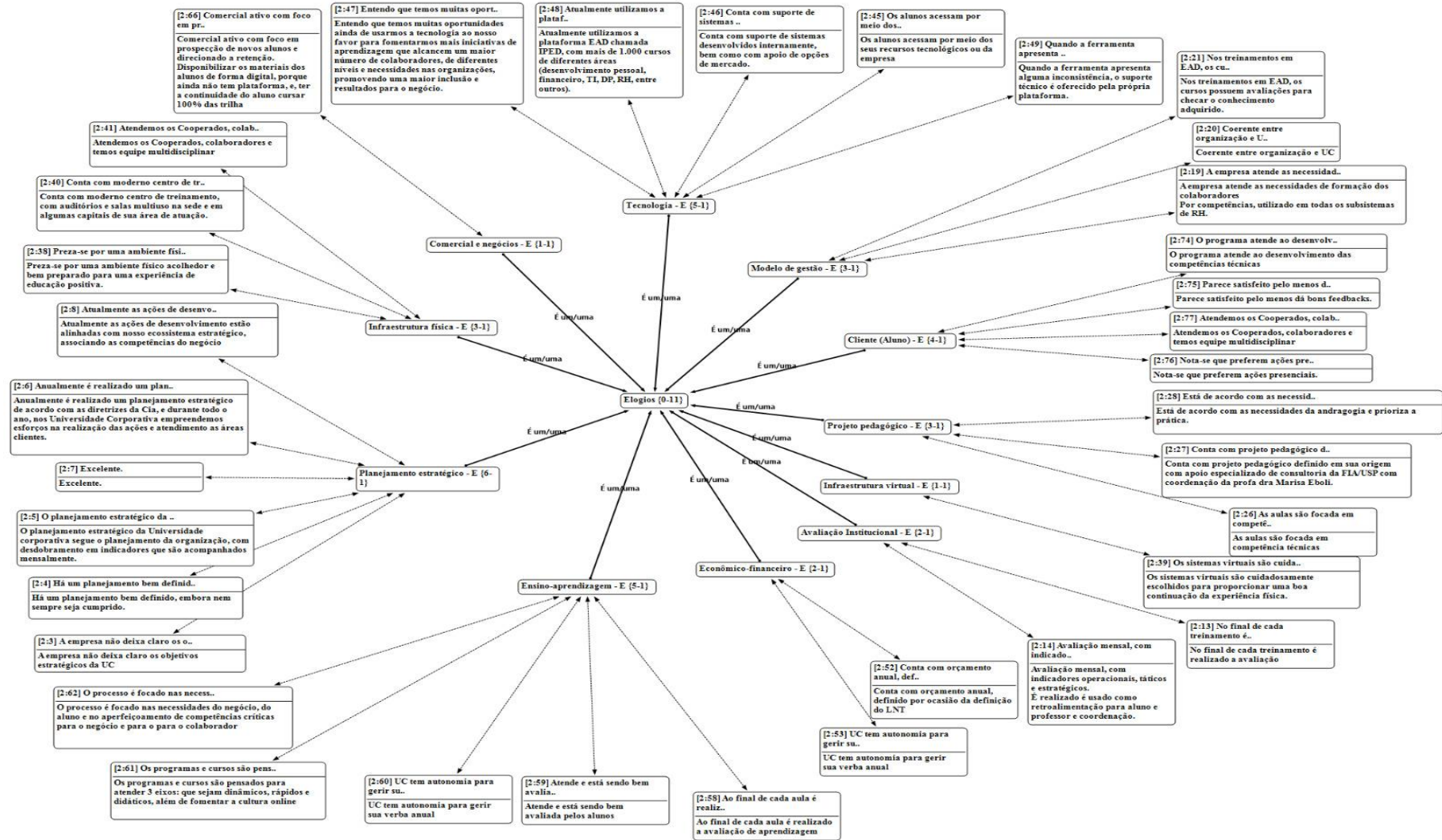
O presente estudo buscou explorar um tema na avaliação institucional no âmbito das Universidades Corporativas e da educação corporativa, por ser uma temática pouco explorada no Ceará.

Para o acesso a essas UCs, foram necessárias articulações com a ABRH/CE e gestores atuantes nesse tipo de organização, mediante a aplicação do Instrumental constante no Apêndice B e tendo como pano de fundo um Gabarito com todos os indicadores em investigação, com os objetivos de realmente propor o perfil de UCs para a Região Metropolitana de Fortaleza mediante análises expostas nos polo morfológico e técnico, contendo 10 (dez) Estruturas Essenciais e 38 (trinta e oito) Estruturas de segundo nível com seus respectivos 43 (quarenta e três)

indicadores, os quais foram propostos como grande objetivo desde estudo, a saber: mapear e propor um modelo de avaliação para o perfilamento das UCs no estado do Ceará, considerado como um grande avanço do olhar acadêmico sobre o tipo de educação estabelecida – a não formal, segundo (Libâneo, 2001).

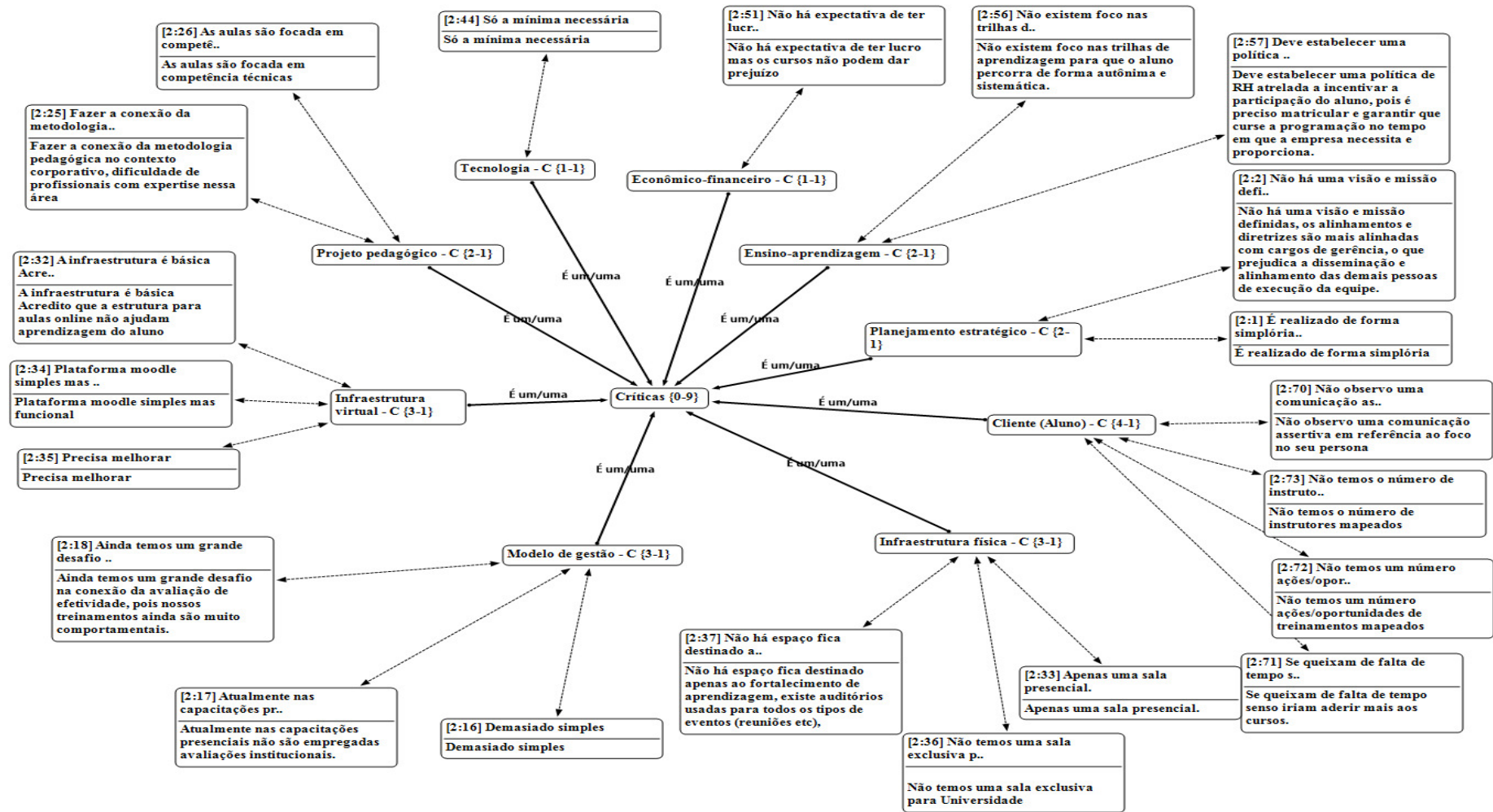
Por ser inédito, esse tipo de estudo, junto às UCs, e devido a todas as dificuldades enfrentadas, os resultados aqui apresentados possibilitam elaborar um conjunto de evidências sobre as principais características dos sistemas de educação corporativa dos segmentos pesquisados, bem como das dimensões, estruturas e proposições dos vários modelos investigados para traçar um perfil das UCs que atuam na Região Metropolitana, mais especificamente, as que aderiram à pesquisa, situadas nos municípios de Eusébio e Fortaleza, envolvendo todas as variáveis importantes e decisivas à elaboração de modelo de avaliação de sistemas de educação corporativa propostos pelas Universidades Corporativas. Isso pôde ser verificado com as 3 redes construídas a partir dos dados coletados em campo e do software utilizado, o Atlas. Ti, com a ajuda do pesquisador e professor Sandro Vasconcelos, que brilhantemente organizou os dados brutos em informações altamente necessárias para a conclusão da pesquisa na visão qualitativa, conforme consta nas Figuras 47, 48 e 49 a seguir.

Figura 47 – Rede Completa de todas as Estruturas Essenciais (Elogios)



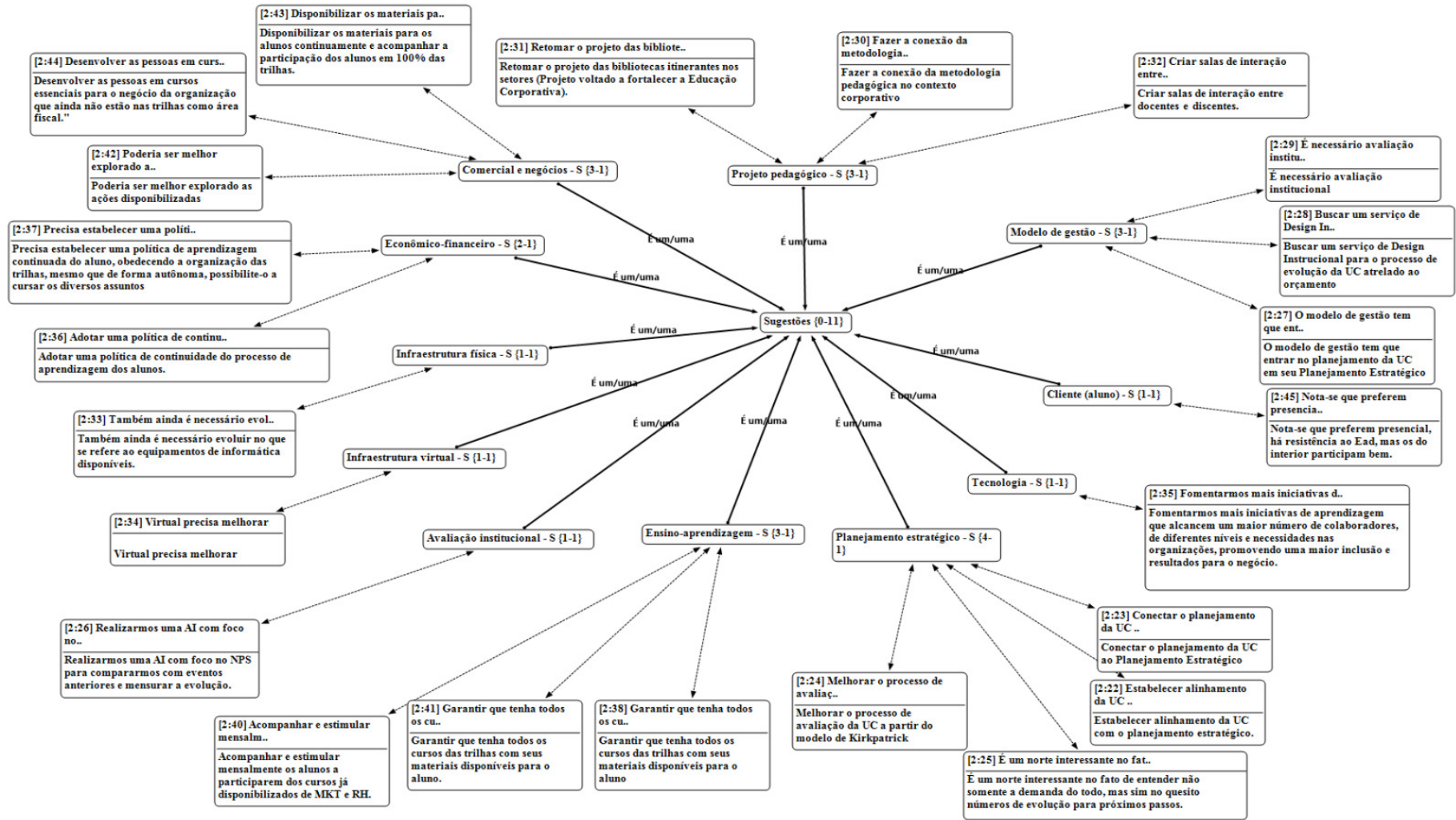
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 48 – Rede Completa de todas as Estruturas Essenciais (Críticas)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 49 – Rede Completa de todas as Estruturas Essenciais (Sugestões)



Fonte: Elaborada pela autora

5.10 Proposta de modelo do perfil de UC aplicável

A partir de todo o arcabouço da tese e das implicações investigativas do que se buscava analisar, morfologicamente sugerido, num processo lógico e complexo e não linear, esta pesquisa visa a auxiliar nas pesquisas vindouras para a evolução das organizações no tocante ao universo das Universidades Corporativas.

Todos os polos se conversaram para se chegar a essa propositura de Perfil das UCs, objeto-alvo do que se propôs como objetivo da investigação na caminhada do doutoramento, sendo inicialmente construído um instrumental com a proposição de Estruturas Essenciais, conforme modelo de pesquisa defendido por Lima (2008). Assim, construiu-se um método avaliativo no olhar da processologia em sua tese, que foi utilizado também nessa proposta junto às UCs, sendo muito oportuno para a academia e para as organizações que aceitaram participar da pesquisa e que investem na educação corporativa, perfazendo um orçamento total observado nas declarações da Seção A do Formulário, no valor de R\$ 24.441.545,70 em somente 8 UCs investigadas, tendo, assim, muito a avançar.

Quadro 22 – Modelo de Avaliação de Perfil de UCs

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR |
|------------------------------------|--|---|
| 1. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO | IDENTIDADE INSTITUCIONAL | 1.1 A identidade institucional (valores, missão e visão de futuro) está mapeada e referenciada nos objetivos estratégicos da universidade corporativa. |
| | INDICADORES E METAS | 1.2 As metas e ações são sistematicamente avaliadas como mecanismo de monitoramento. |
| | OBJETIVOS E MAPA ESTRATÉGICO | 1.3 Segue-se um mapa estratégico que oferece uma visão integrada, combinando três elementos fundamentais para uma gestão harmoniosa e previsível: foco, sinergia e controle. |
| | RESPONSABILIDADE SOCIAL | 1.4 As ações contemplam o compromisso social da instituição na qualidade de portadora da educação corporativa de respeito pela diferença, solidariedade, inclusão e a diversidade. |
| 2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | AUTOAVALIAÇÃO | 2.1 Há um processo de autoavaliação na educação corporativa, com acompanhando do desenvolvimento dos atores envolvidos em alinhamento ao desenvolvimento organizacional gerados na universidade corporativa. |
| | AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE COLABORADORES | 2.2 Avalia-se as Soluções de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de competências humanas exigidas para a sustentação do negócio. |
| | AVALIAÇÃO DE RESULTADOS | 2.3 Realiza avaliação de resultados com objetivo de identificar os pontos fortes e fracos da equipe e trabalhar para melhoria da organização, contribuindo efetivamente para o negócio. |
| | AVALIAÇÃO EXTERNA | 2.2 Há avaliação realizada por um agente externo, envolvendo toda a rede de alunos atendidos, colaboradores e parceiros envolvidos para avaliar o grau de satisfação com atuação da universidade corporativa. |

Continua

Quadro 22 – Modelo de Avaliação de Perfil de UCs (Continuação)

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR |
|------------------------------------|--------------------------------------|---|
| 3. MODELO DE GESTÃO | GESTÃO DE PESSOAS | 3.1 Avalia-se os meios de gestão de pessoas para cumprir os objetivos e projetos institucionais nas relações entre estruturas pedagógicas e administrativas na definição de políticas de educação corporativa. |
| | GESTÃO DE PROCESSOS | 3.2 A gestão de processos é avaliada em observância ao cumprimento dos objetivos, seguindo seus fluxos, visando garantir a qualidade da gestão. |
| | GESTÃO DE MARKETING | 3.3 Executa-se o planejamento de marketing, conforme plano de ação, buscando a conexão entre orçamento, marketing, educação e planejamento estratégico. |
| 4. PROJETO PEDAGÓGICO | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | 4.1 Oferta-se oportunidades de aprendizagem que deem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização: o modelo de universidade é baseado em competências. |
| | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | 4.2 Adota-se o modelo didático embasado no aprender fazendo e na possibilidade de aprender com as experiências. |
| | MODELO DIDÁTICO | 4.3 As soluções de aprendizagens perpassam a cultura de educação corporativa que valorize a investigação, na andragogia, baseadas na solução de problemas e projetos e metodologias ativas. |
| | REGULAMENTO INTERNO | 4.4 A universidade atua com a responsabilidade da organização de todos os setores e ambientes, para garantir a aprendizagem em todas as etapas do projeto pedagógico. |
| 5. INFRAESTRUTURA (FÍSICA/VIRTUAL) | BIBLIOTECA | 5.1 Existe a disponibilidade de biblioteca e espaços para guarda e organização do acervo, com as estações para os alunos, de forma individual e coletiva, focando na aprendizagem. |
| | ESPAÇO FÍSICO | 5.2 Disponibiliza-se os espaços de convivência para discentes e docentes. |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.3 As salas de aulas estão sempre disponíveis, pois o processo de ensino-aprendizagem depende da utilização de recursos audiovisuais e didáticos. |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.4 Existe uma preocupação com a estrutura dos docentes, disponibilizando a sala de professores bem estruturada para viabilizar o trabalho de planejamento e ação. |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.5 Os espaços para atendimento aos estudantes são projetados e de fácil acesso via remoto ou canais de <i>chatbot</i> ou <i>whatsapp</i> e redes sociais. |
| | LABORATÓRIO PARA ACESSO À PLATAFORMA | 5.6 Os laboratórios de informática estão adequados e disponíveis para todos os alunos matriculados. |
| 6. TECNOLOGIA | MINDSET DIGITAL | 6.1 Diariamente é disseminado o conhecimento sobre a Política de Segurança da Informação e Comunicação da Instituição facilitando a pesquisa online. |
| | PLATAFORMA EAD | 6.2 Realiza-se o atendimento prestado pela Coordenação de Tecnologia da Informação/CTI, referente aos atendimentos dos discentes para acessarem os equipamentos e plataformas. |
| | SISTEMA PEDAGÓGICO | 6.3 Utiliza-se plataforma de educação a distância, com linguagem acessível, e módulos de tecnologia <i>Mobile</i> focando na satisfação dos clientes na execução de atividades da universidade corporativa. |
| | TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 6.4 O acompanhamento aos estudantes realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA pela coordenação do curso, equipe pedagógica, com orçamento destinado pela diretoria. |
| | TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 6.5 As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor no uso das TICs. (Aulas Virtuais/Videoconferências, Atendimento online, Web conferências, Chats, Podcasts, Leituras, Resumos, Resenhas e Apostilas, jogos eletrônicos, wiki, quiz). |

Continua.

Quadro 22 – Modelo de Avaliação de Perfil de UCs (*Continuação*)

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR |
|---------------------------------|--|--|
| 7. ECONÔMICO -FINANCEIRO | BOLSAS/PARCEIROS | 7.1 As ações são custeadas pela organização e captação de recursos e concedidas bolsas de estudos destinadas à educação corporativa. |
| | INVESTIMENTOS | 7.2 A autonomia de execução orçamentária Universidades Corporativas versa a aplicação dos recursos nas áreas de capacitação/qualificação, referente ao Ensino, à Pesquisa e a Inovação e Extensão. |
| | ORÇAMENTO | 7.3 O orçamento institucional está implantado e é uma ferramenta econômico-financeira efetivamente praticada na UC. |
| | ORÇAMENTO | 7.4 Efetua-se a divulgação do recurso aplicado e os resultados atingidos, com clareza nos critérios de utilização do orçamento. |
| 8. ENSINO- APRENDIZAGEM | AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM | 8.1 Avalia-se o nível de aprendizagem dos conteúdos curriculares planejados e os ensinados nas soluções de aprendizagem. |
| | SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM | 8.2 Os conteúdos são selecionados a partir das demandas da organização, do mercado e das necessidades dos alunos adultos para o aprender fazendo. |
| | CURRÍCULO | 8.3 O currículo da universidade corporativa é a base da prática pedagógica envolvendo os conteúdos e atividades realizadas para o desenvolvimento das competências comportamentais e valores. |
| | MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS | 8.4 Utiliza-se uma diversidade de instrumentos, para despertar o interesse dos alunos, bom processo de design instrucional com todas as etapas de realização dos programas pautados na andragogia (educação de adultos) |
| | COMPETÊNCIAS | 8.5 O professor age como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos, de forma a permitir a educação libertária focada na autogestão da educação. |
| | PERFIL DO DOCENTE | 8.6 Os docentes valorizam as experiências pessoais dos alunos, unindo o conteúdo trabalhado em sala de aula a contextos autênticos, propiciando o aprendizado no mercado de trabalho. |
| | QUALIFICAÇÃO DOCENTE | 8.7 Os docentes possuem graduação ou certificações na sua área dos cursos que ministram. |
| 9. COMERCIAL E NEGÓCIOS | LEVANTAMENTO DE DEMANDAS | 9.1 A organização faz o levantamento da demanda de cursos e interesses, analisando as interações em suas mídias digitais e sociais, dos alunos alinhando os objetivos organizacionais com o desenvolvimento de competências profissionais. |
| | SERVIÇOS E PRODUTOS EDUCACIONAIS | 9.2 As soluções de aprendizagem (cursos, palestras, seminários, fóruns e outros) visam o fortalecimento da marca no mercado para atrair mais investidores e clientes. |
| 10. CLIENTE (ALUNADO) | ESCOLARIDADE | 10.1 Os programas atendem a todas as faixas etárias dos alunos, e respeita a forma e metodologias adequadas ao adulto. |
| | PERFIL DO ALUNO | 10.2 Os alunos jovens e adultos com perfil de aprendiz estabelece conexões com o aprender fazendo, na busca de soluções imediatas, investiga por interesse de forma autônoma e busca o desenvolvimento de suas competências. |
| | SUPORTE PEDAGÓGICO | 10.3 Oportunizam-se canais de comunicação para todos os clientes/alunado por meio das redes sociais e canais de intranet. |
| | ATENDIMENTO AO ALUNO | 10.4 Disponibiliza-se um sistema online, de fácil acesso, uso de intranet, para que ocorra o gerenciamento educativo e a interação entre alunos e tutores ou professores. |

Continua.

Quadro 22 – Modelo de Avaliação de Perfil de UCs (*Conclusão*)

| |
|---|
| SEÇÃO C: ESTRUTURAS ESSENCIAIS DAS UNIVERIDADES CORPORATIVAS – AVALIAÇÃO QUALITATIVA |
| 15. Registre suas considerações (elogios, críticas e sugestões) sobre as Estruturas Essenciais na seção B. |
| 1 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO |
| 2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL |
| 3 MODELO DE GESTÃO |
| 4 PROJETO PEDAGÓGICO |
| 5 INFRAESTRUTURA (FÍSICA/VIRTUAL) |
| 6 TECNOLOGIA |
| 7 ECONÔMICO-FINANCEIRO |
| 8 ENSINO-APRENDIZAGEM |
| 9 COMERCIAL E NEGÓCIOS |
| 10 CLIENTE (ALUNADO) |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os passos dados para se chegar até essa proposta de avaliação institucional, quanto ao perfilamento das UCs, se deu num processo inicial de construção do Modelo exposto no Quadro 23, partindo de 10 (dez) Estruturas Essenciais, constantes no Apêndice C desta tese, que gabarita o referido formulário, sendo possível mapear fidedignamente o que se propôs neste estudo, mediante o levantamento de mais e 150 (cento e cinquenta e uma) estruturas de segundo nível, sequenciadas em análise mais apurada, sob orientação direta do professor orientador, o qual ajudou muito nesse momento intempestivo; avançou-se na aplicação de uma escala likert, optando-se pela concordância na perspectiva de analisar todos os 121 (cento e vinte e um) indicadores, de forma a avaliar como: Pouco importante, Importante e Muito Importante.

Como já descrito no escopo deste estudo, após essa verificação, chegou-se ao número de 45 (quarenta e cinco) indicadores sob a avaliação de Muito Importante, consideradas como importantíssimos para este estudo, inclusive fazendo uma fusão de alguns com o intuito de garantir que todos os aspectos relevantes dos fundamentos nos polos epistemológico, teórico e morfológico fossem checados, principalmente as categorias da pesquisa: avaliação institucional, universidade corporativa, perfil institucional, educação corporativa e Andragogia.

Após essa análise, o formulário foi definido e submetido a uma rodada teste, conforme o Apêndice A, como parte desta tese, em que se contou com a participação de 4(quatro) gestores de universidades corporativas cooperando com a

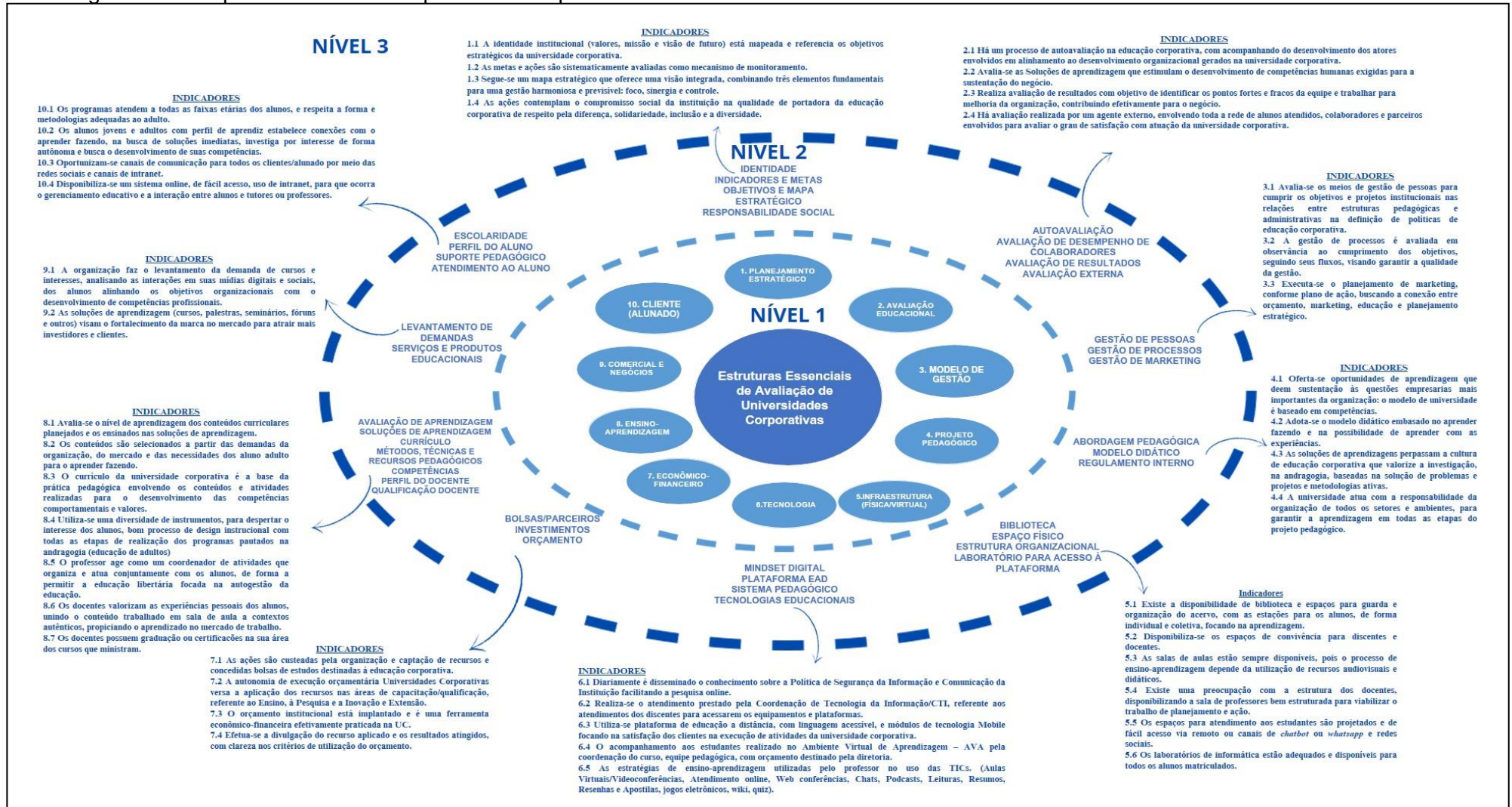
pesquisa, os quais auxiliaram na análise, pontuando que o formulário um pouco extenso, mas entendiam a necessidade de aplicação, pois se trata de um perfil.

Diante disso, o instrumental, conforme Quadro 23, foi finalizado com 10 Estruturas Essenciais, 38 Estrutura de 2º Nível e 44 Indicadores, como forma de atender a todos os olhares relevantes para se constituir e alavancar uma Universidade Corporativa voltada para a realidade cearense.

Após a segunda qualificação, observou-se a necessidade de estruturar melhor o instrumental para a ampliação da abordagem qualitativa, já que a tendência era mais quantitativa, o que de forma assertiva e ágil se propôs ampliar para a escuta dos participantes quanto a elogios, críticas e sugestões constantes na Seção C no Apêndice B deste documento.

Toda a estrutura lógica se pautou na missão de construir algo inovador que possa ter utilidade para as próximas pesquisas e que auxiliem as UCS a caminharem numa metodologia que realmente atenda às necessidades organizacionais e alicerce a verdadeira significação da importância da Educação Corporativa no Ceará.

Figura 50 – Proposta de modelo do perfil de UC aplicável



Fonte: Elaborada pela autora.

6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

O presente estudo foi inovador, extremamente desafiante e propositivo para o mundo da educação corporativa no Ceará e no Brasil, pois aborda sobre algo inédito e com baixo número de publicações para que se possa explorar nas análises, tratando-se de um estudo acerca da avaliação institucional no âmbito das Universidades Corporativas e da educação corporativa.

Os resultados da pesquisa mostraram que existe um perfil que deve ser ajustado às características e à cultura das organizações, desde o tamanho dos negócios, as necessidades de qualificação dos *stakeholders* até a evolução permanente das informações e do processo na era do conhecimento em que se vive atualmente.

As informações descritas neste estudo fazem parte de um contexto educação profissional das organizações vivenciado pela pesquisadora, durante mais de 20 anos, que revelou formas singulares e peculiares da educação corporativa, em que se buscou atingir o objetivo de propor um modelo de avaliação de perfil institucional para Universidades Corporativas, o que foi atingido e está devidamente descrito no escopo desta tese.

Como pressupostos metodológicos, a pesquisa teve por característica as abordagens quantitativa e qualitativa, porquanto se faz enriquecedor pensar, com certa clareza, e propor esse modelo de avaliação de perfil institucional das UCs, buscando respostas ao problema sob exame, em que se constatou que: realmente inexistente a preocupação com a epistemologia da avaliação institucional nos processos de autoavaliações praticados pelas Universidades Corporativas; os modelos de avaliações institucionais necessitam de maior acompanhamento na execução, pois falta comunicação com os programas ou trilhas de aprendizagem, como se validou nas respostas dos participantes da pesquisa, em todas as 10 Estruturas Essenciais identificadas e apresentadas de forma organizada nos quatro polos, metodologia adotada neste estudo.

Ademais, realmente se comprovou que existe uma lacuna entre os modelos teóricos e os praticados pelas UCs, principalmente no que tange às Estruturas: Projeto Pedagógico, Infraestrutura (Física/Virtual), Tecnologia, Econômico-Financeiro e Ensino-Aprendizagem.

Já o pressuposto de que os modelos de avaliações praticados refletiam os resultados atingidos junto aos beneficiários, de maneira superficial, não havendo um sistema de avaliação com bases tecnológicas para se mensurar os resultados qualitativos, se confirmou em parte, mas ainda prevalece a superficialidade da avaliação institucional e de aprendizagem, pois se observam os indicadores de resultados nas organizações sob o prisma da quantificação, dos números e dos recursos financeiros, ficando o acompanhamento pedagógico e a multiplicidade de metodologias ativas e seus recursos tecnológicos para o futuro.

Ademais, vale destacar que este estudo acelerou a compreensão do que a sociedade precisa para entender acerca das categorias das UCs na Região Metropolitana ora investigada, propostas na tese. Ou seja, o que são essas Universidades Corporativas, como se pode conceituar a educação corporativa diferentemente de um plano de ações como parte do treinamento e desenvolvimento de uma organização? Outra categoria proposta atinou-se para a importância da educação do aluno adulto ou Andragogia, seu mapa conceitual, princípios e etapas de como ocorre o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, as aplicações das avaliações diagnósticas e institucional. Em continuidade a isso, foi proposto o perfil institucional de uma UC, como objetivo da tese de doutoramento que foi construir e apresentar um modelo a partir do mapeamento das UCs, propondo um modelo de avaliação para o perfilamento das UCs no estado do Ceará, considerado como um grande avanço do olhar acadêmico sobre o tipo de educação estabelecida – a de educação não formal, segundo (Libâneo, 2001).

Conforme o polo epistemológico, foi necessária uma ruptura epistemológica, de Gaston Bachelard, pois permite a observação para além do positivismo comtiano, retratando a relevância dos resultados desta tese como possibilidades de desenvolvimento das UCs enquanto formadoras de colaboradores das organizações em todos os níveis: estratégicos, táticos e operacionais, corroborando as ideias de Edgar Morin com a Teoria da Complexidade, ao apoiar-se na perspectiva da ciência como Novo Conhecimento Científico, da ciência como possibilidade de se reinventar a cada momento e de atuar de forma sistêmica.

Com isso, é importante destacar que a Teoria de Sistemas, de Ludwig von Bertalanffy, se pauta nas organizações como sistemas abertos, reforçando que dificilmente sobreviveriam sem trocas de energia com seu ambiente, o que pode ser percebido na tipologia de Catavento das UCs de Barley (1998), figurando como

sistemas abertos em que se abrem possibilidades de formar colaboradores e demais stakeholders envolvendo também a comunidade, em que as ações são ofertadas a partir das demandas. Isso dialoga com Morin (2004) quanto à importância da reforma do pensamento, pois “um conhecimento só é pertinente na medida em que se situa num contexto” (Morin, 2007, p. 58).

A pesquisa ainda auxiliou a pautar a UC enquanto certificadora em aprofundado estudo certificador sobre a sua existência e sobre a legislação vigente. Sobre isso, a banca examinadora desta tese teve um papel fundamental para colocá-la nos moldes em que está hoje, sob a maestria do prof. Marcos Lima, orientador que criticou, sugeriu, acompanhou, acatou, questionou, aconselhou, desaprovou e aprovou as inquietudes, ora de refração, ora de impulsão da caminhada da pesquisadora à frente de algo tão complexo, inédito e desbravador.

Este estudo trouxe relevante contribuição ao posicionar as UCs como organizações que exercem uma educação não formal e se pautam numa legislação, não tanto direta, como se poderia contar, contribuindo para que estas atuem sob a ótica de um norte, pois a legislação que se observou foi apenas voltada à educação profissionalizante e corporativa e muito aberta, sendo elas: Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996; Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008; Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004; e Decreto n.º 8.268, de 18 de junho de 2014, apoiado na Resolução n.º 390 10 de novembro de 2004, corroborando a legitimidade das UCs poderem ofertar os cursos livres, posicionando-se como uma modalidade de ensino profissional legal e válida em todo o território nacional, ainda que esses cursos não sejam regulamentados pelo MEC e pela Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023, em que estabelece a organização em eixos e itinerários formativos, importantes na estruturação da proposta pedagógica dessas organizações de ensino.

Este estudo ainda auxiliou a pautar a UC enquanto entidade certificadora, em aprofundado estudo certificador de sua existência, tendo uma legislação vigente, e observada pela banca examinadora desta tese teve um papel fundamental para colocá-la nos moldes em que consta nos quatro polos, mais especificamente no polo técnico, em que se possibilitou organizar toda a legislação compilada com o intuito de esclarecer para a sociedade informações relevantes para o aprimoramento das UCs no Ceará, destacando quais os aspectos legais, a aproximação com a educação informal e, ainda, podendo comprovar a Classificação Nacional das

Atividades Econômicas (CNAE). Segundo o IBGE, até então não se percebeu a possibilidade de comercializarem ações para a comunidade.

Ademais, cabe afirmar que as universidades corporativas podem oferecer uma variedade de programas de treinamento e desenvolvimento, que oportunizem incluir cursos, workshops, palestras, treinamentos online, mentorias por meio de trilhas e níveis, dentre outros métodos de aprendizagem percorridos durante a tese. Esses programas são projetados para melhorar as competências dos colaboradores, capacitá-los para desafios específicos no ambiente de trabalho e promover o crescimento profissional, o que na realidade cearense investigada mostrou que existe uma intenção, porém nem todas conseguem ofertar toda essa possibilidade de capacitação junto ao público-alvo.

Além disso, as universidades corporativas podem desempenhar um papel fundamental na disseminação da cultura organizacional, na transmissão de conhecimentos específicos em todos os segmentos, em especial o da indústria, quanto à preparação dos funcionários para enfrentar mudanças e inovações no seu nicho de mercado. Para isso, a pesquisa apontou que as UCs precisam investir mais na estrutura essencial de Planejamento Institucional e no Projeto Pedagógico, bem como necessitam garantir a gestão, enquanto estrutura essencial de nível 1, Econômico-financeiro de forma sistêmica e interdependente, pois o que se percebeu nos resultados da pesquisa é a necessidade da comunicação dentro do que se propõe, se planeja e do que se executa e avalia.

O modelo que se propõe a partir deste estudo corresponde a 10 (dez) Estruturas Essenciais, 38 (trinta e oito) Estruturas de Segundo Nível e 44 (quarenta e quatro) Indicadores, conforme Figura 50. Isso demonstra a análise realizada de forma pioneira junto às Universidades Corporativas instaladas na Região Metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará, mais especificamente, nos municípios de Fortaleza e Eusébio, as quais decidiram participar na pesquisa, sendo observadas a fim de fundamentar os futuros estudos envolvendo tais UCs na missão de desenvolver a educação corporativa.

É importante destacar que a educação oferecida pelas universidades corporativas foi conceituada no polo teórico como uma ferramenta estratégica para as empresas que desejam manter uma força de trabalho qualificada e alinhada às suas metas e valores; no entanto, na execução, as organizações ainda trabalham

com os Modelos de Templo e Pirâmide, segundo Barley (1998), pontuados no polo técnico.

Diante do exposto, espera-se que este estudo possa ser útil para novas pesquisas, que a academia possa compreender que a educação não formal existe nas organizações que buscam qualificar seu quadro funcional e demais *stakeholders*, na busca de melhores resultados dos negócios e da formação das pessoas.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; SALLORENZO, L. H.; COELHO Jr., F. A.; ZERBINI, T.; VASCONCELOS, L.; TODESCHINI, K. Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In ABBAD, G., L. *et. al.* (org.), **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 127-144
- ALLEN, Mark. **The corporate university handbook: Designing, managing, and growing a successful program**. AMACOM Div American Mgmt Assn, 2002.
- ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 1., 2000. Florianópolis: **Anais [...]** Florianópolis: Anpad, 2000.
- ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 149-165, 2001
- ALPERSTEDT, Cristina. **Educação corporativa: estratégias de promoção da gestão do conhecimento**. São Paulo: Aprender, 2003.
- ALVARES, Lilian e BATISTA, Fábio Ferreira. Ciência da Informação e gestão do conhecimento: a convergência a partir da sociedade da informação. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 8, 2007. Anais [...]. Salvador: VIII Enancib, 2007. CD-ROM.
- ARGYRIS, C. **Personality and organization: the conflict between system and the individual** New York: Harper & Row, 1957.
- ARGYRIS, Chris. **Personalidade e Organização: o conflito entre o Sistema e o Indivíduo**. Rio de Janeiro: Editora Renes, 1968.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational Learning II – Theory, Method and Practice**. New York: Addison-Wesley, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico traduzido: Le Nouvel Esprit Scientifique**, da Press Universitaires de France. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. Lisboa: Edições 70. Rio de Janeiro, 1971.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARLEY, K.L. **Adult learning in the workplace**: a conceptualization and model of the corporate university. 1998. 253f. Dissertação (Master of Science in Adult and Continuing Education) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia, 1998.

BARLEY, K. Corporate university structures that reflect organizational cultures. In: ALLEN, Mark (org.). **The corporate university handbook**. New York: AMACOM — American Management Association, 2002. 278p

BAUER, M. W., GASKELL, G., ALLUN, N. C., Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões, In: BAUER, M. W., GASKELL, G. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERTALANFFY Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**: fundações, desenvolvimento. Nova York: George Braziller, 1968

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973. 351p.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

BLOOM, Benjamim S. *et. al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOGOYA, Daniel. Evaluación de competencias. **Revista Javeriana**. [S. /], abr. 2000.

BONFIM, David F. **Pedagogia no treinamento**: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BOOG, Gustavo G. **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD**. 3. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 486 de 18 de novembro de 2005.** Ministério do Trabalho e Emprego. Estabelece as diretrizes, critérios e cronogramas para a implantação da Matriz de Informações sobre a Qualificação Profissional e Social, a ser implementada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=193093>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.** Portal de Educação Corporativa. Brasília, DF: Casa Civil. 2008. Disponível em:

<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/universidades.html>. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.645 de 2 de agosto de 2023**. Estabelece a organização em eixos e itinerários formativos. Brasília, DF: Presidência da República, 2023 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 27 de out. 2023.

CAVALCANTI, Roberto de A. Andragogia - a Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**. ANDRAGOGIA: A Aprendizagem nos Adultos. [S. l.], n. 6, ano 4, jul. 1999.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceitos**. [S. l.], n. 12, jun. 2005. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pdf>. Acesso em 04 nov. 2007.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceitos**. [S. l.], n. 11-12, jul. 2005.

CEARÁ. **Resolução nº 390 10 de novembro de 2004**. Dispõe sobre credenciamento ou cadastramento de instituições que ofertam cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito da educação profissional. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2004. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0390-2004.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

CHAVES, Flávio Muniz; BARRA, Tiago Bruno Areal; OLIVEIRA, Renata Tavares. **Reflexões e perspectivas na pandemia**. Curitiba: CRV, 2021.

CISNEROS-COHERNOUR, E. J. E STAKE, R. E. Using evaluation results for improving teaching practice: A research case study. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 40-51, 2012

COPRI, J. Elizabeth; Ortiz, Sergio. La **Educación Basada en competencias**. México: Publicaciones de la UIA-Noroeste, 2001.

CRONBACH, Lee J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**. New York, v. 16, n. 3, set. 1951.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Trad. Ruth Jojjily. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 5. ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 1998

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

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/722>. Acesso em: 7 jul. 2012.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 28, jan./abr. 2005, p. 164-173. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional: Marcos Teóricos e Políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/722>. Acesso em: 18 set. 2023.

ÉBOLI, Mariza. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ÉBOLI, Mariza. **Educação corporativa: muitos olhares**. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

FERNANDES, Maria Estrela Araujo. **Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto**. Fortaleza, Demócrito Rocha, 2007.

FERREIRA, Rogério Resende Martins; PAIM, Fernando Antônio de Pádua; RODRIGUES, Valéria Guimarães Silvestre; CASTRO, Gustavo Spadotti Amaral. **Análise de cluster não supervisionado em R: agrupamento hierárquico**. [S. l.]: Infoteca, 2020. Disponível em: <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/1126478>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, C. Carolina. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização; teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULMER, R. M. Best practices in corporate universities. In: ALLEN, M. (Org.). **The Corporate university handbook**: designing, managing and growing a successful program. New York: Amacon, 2002. p. 107-146.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A educação não-formal e a relação escola-comunidade ECCOS. **Revista Científica UNINOVE**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-6541, dez. 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Access on: 9 sep. 2023.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa; SILVA, Lucas Melgaço da; CARVALHO, Wirla Risany Lima; CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima. Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de avaliação da aprendizagem na formação docente. **IMPA - Revista de Instrumentos, Modelos e em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 1, n. 2, e020012, 2020.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1982.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. NewburyPark: Sage, 1989.

GUIMARÃES, Carlos Antônio Fragoso. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação**: um diálogo epistemológico. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 335p.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Atica, 1993.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HAYES, Bruce. **Teoria da tensão métrica: Princípios e estudos de caso**. Chicago: Universidade de Chicago Press, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Comissão Nacional de Classificação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENADE 2007 avaliará 16 áreas do conhecimento no dia 11 de novembro**. [S. l.]: INEP, 2007. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior//enade/news07_05.html. Acesso em: 17 jul. 2020.

JIMÉNEZ, M. Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y sociedad. **Universidad de Alicante**, [S. l.], v. 24, p. 21-48, 2000.

KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. L. **Manual internacional de avaliação educacional**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KIRKPATRICK, Donald L. **Evaluating training programs: the four levels**. 3. ed. San Francisco: Berrett-koehler Publishers, Ins. 2005.

KIRKPATRICK, Donald L. **Transformando conhecimento em comportamento: use o modelo dos quatro níveis para melhorar seu desempenho**. São Paulo: Futura, 2006.

KNOWLES, M. S. **Uma nova abordagem para a educação de adultos**. [S. l.]: Mimeo, 1980.

KNOWLES, Malcolm. **A champion of andragogy, self-direction in learning and informal adult education**. [S. l.]: Infed, 2011. Disponível em: www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm. Acesso em: 8. set. 2008.

KNOWLES, Malcolm; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard, A. **The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development**. 6. ed. San Diego - California-EUA, Elsevier, 2005.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 2001a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para que?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas.** In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática.* Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento.** Fortaleza: Editora UFC, 2005.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Autoavaliação e desenvolvimento institucional da educação superior: projeto aplicado em cursos de administração.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIMA, Marcos Antônio Martins; MARINHO, Gabrielle Silva. *Gestão escolar: práticas nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza/CE.* In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. **Anais [...].** Campinas: Anfope, 2012.

LIMA FILHO Gilvan Dias de; TROMPIERI FILHO, Nicolino. *As cinco gerações da avaliação educacional – características e práticas educativas.* **Revista Científica Semana Acadêmica.** Fortaleza, ano MMXII, n. 11, jul. 2012. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acessado em: 25 ago. 2023.

LIMA, Marcos Antônio Martins; OLIVEIRA, Valmir Guimarães de; SOUSA, Jacqueline Ramos M. A. de. **Epistemologias e avaliação de programas: projetos e pesquisas.** 2021 (p.244-266).

LUCKESI, Cipriano Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LUCKESI, Cipriano Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, Ilana Maria de Oliveira. **Avaliação de programas de educação profissional**: estudo em organizações do Sistema "S". Fortaleza: s. n., 2009.

MAGER, R. F. **Preparing instructional objectives**. Belmont: Lake Publishers Co, 1984. 136 p.

MARINELLI, Marcos. **Autoavaliação institucional**: estudo de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiros. 2013. p. 441. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MARINHO, Gabriele Silva. **Avaliação de Programas de Educação Profissional: Paradigma Conceitual Aplicável em Instituições Do Sistema "S" Em Fortaleza-CE**. p. 223, 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MEISTER, J.C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MERTENS, Leonard. **Competencia laboral**: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor, 1996.

MERTENS, Leonard. **La Gestión por competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional**. Madrid, España: IBERFOP, 1998.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORA VARGAS, Ana Isabel. La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos Revista Electrónica "**Actualidades Investigativas en Educación**", v. 4, núm. 2, jul-dic, 2004. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

MORALES, Damaris. (s.f.). Desarrollo del Talento Humano basado en Competencias Laborales: el Nuevo enfoque de la formación profesional. **Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Competencias**. San José, C.R.: Instituto Nacional de Aprendizaje, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **Método I**: a natureza da natureza. Portugal: Europa-América, 1977 (Coleção Biblioteca Universitária, n. 28).

MORIN, E. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAND, D. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem – feira**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PARLETT M., HAMILTON D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. *In*: HAMILTON, D. *et al.* **Beyond the numbers game**: a reader on educational evaluation. London: MacMillan Education Ltda., 1977.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; SOUZA, Janice Aparecida Janissek de. Longe dos olhos, longe do coração: desafios de gestão de uma universidade pública a partir da percepção dos seus Gestores out of Sight. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 240-260, set. 2015.

PEREIRA, Costa. Análise de Dados Qualitativos Aplicados às Representações Sociais. **Revista Psicologia**, [S. l.], v. 15, p.177-204, 2001,

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 15ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SCRIVEN, M. **The Methodology of Evaluation**. TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. Perspectives on Curriculum Evaluation, AERA Monograph Series - Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally & Co, 1967.

SENGE, Peter. **Quinta Disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1990.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem**: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SIMÕES, Lincon Rodrigues Dias Maria; CIASCA Isabel Filgueiras Lima. Um estudo sobre a declaração de missão das universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023.

STAKE, Robert. E. Case study methodology: An epistemological advocacy. In W. Wele (Ed.), **Case study methodology in educational evaluation**. Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center, 1981.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. **Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica**. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica, 1995.

VALADARES, J.; GRAÇA, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.1998.

VARGAS, M.R.M, **Universidade Corporativa: diferentes modelos de configuração**. **R. Adm.**, São Paulo, v.38, n.4, p.373-379, out. /nov./dez. 2003.

VIANNA, Heraldo Merelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a Avaliação Educacional. **Revista em Avaliação Educacional Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2 jul./dez. 1990.

VIANNA, Heraldo Merelim. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004. 730p.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – INSTRUMENTAL PRÉ-TESTE

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: ESTUDO DO PERFIL INSTITUCIONAL EM ORGANIZAÇÕES INSTALADAS NO CEARÁ

SEÇÃO A: DADOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO

| | | |
|--|---|--|
| 1. Segmento de Atuação da Organização: <input type="checkbox"/> 1. Indústria <input type="checkbox"/> 2. Comércio <input type="checkbox"/> 3. Serviços <input type="checkbox"/> 4. Micro e Pequenas Empresas <input type="checkbox"/> 5. Rural <input type="checkbox"/> 6. Logística | 2. N° Colaboradores na Equipe de Educação Corporativa/Universidade Corporativa 2.1 Gestores: <input type="checkbox"/> 1. 1 (hum) <input type="checkbox"/> 2. de 1 a 3 <input type="checkbox"/> 3. mais de 3 2.2 Técnicos: <input type="checkbox"/> 1. 1 (hum) <input type="checkbox"/> 2. de 1 a 3 <input type="checkbox"/> 3. mais de 32.4 Terceirizados: <input type="checkbox"/> 1. 1 (hum) <input type="checkbox"/> 2. de 1 a 3 <input type="checkbox"/> 3. mais de 3 2.3 Estagiários: <input type="checkbox"/> 1. 1 (hum) <input type="checkbox"/> 2. de 1 a 3 <input type="checkbox"/> 3. mais de 3 | |
| 3. N° Total de Instrutores Externos <input type="checkbox"/> 1. 1 (hum) <input type="checkbox"/> de 1 a 5 <input type="checkbox"/> mais de 5 | 4. N° Instrutores Internos <input type="checkbox"/> 1. 1 (hum) <input type="checkbox"/> 2. de 1 a 3 <input type="checkbox"/> 3. mais de 3 | 5. N° Tutores <input type="checkbox"/> 1. 1 (hum) <input type="checkbox"/> 2. de 1 a 3 <input type="checkbox"/> 3. mais de 3 |
| 5. Valor (R\$) do Investimento Anual na Educação Corporativa R\$ _____ | | 6. Quantidade de Horas de Treinamento/ano por discente |
| 7. Quantidade de Oportunidades/ano de Treinamento | | 8. Quantidade de Treinandos/ano de Treinamento |
| 9. Tempo de existência da Organização: <input type="checkbox"/> 1. de 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> 2. De 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 3. De 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> 4. De 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> 5. Acima de 20 anos | | 10. Qual a atuação da universidade: <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Digital <input type="checkbox"/> Híbrida |

SEÇÃO B: ESTRUTURAS ESSENCIAIS DAS UNIVERIDADES CORPORATIVAS

Ciente de que será um trabalho importante na busca da consolidação junto à comunidade científica, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, em nível de Doutorado em Educação, por intermédio da discente Ilana Maria de Oliveira Maciel, solicita a vossa participação na pesquisa para o mapear as estruturas essenciais, como uma unidade de negócio, uma empresa educacional. Contamos com a vossa atenção e cooperação.

Ciente de que será um trabalho importante na busca da consolidação junto a comunidade científica, o Doutorado em Educação da UFC por intermédio da discente Ilana Maria de Oliveira Maciel, solicita a vossa participação na pesquisa para o mapear as Estruturas Essenciais, como uma unidade de negócio em uma empresa educacional. Contamos com a vossa atenção e cooperação.

13. Registre, em todos os itens abaixo, as opções: (1) Discordo Totalmente; (2) Discordo Parcialmente; (3) Nem discordo e nem concordo; (4) Concordo Parcialmente (5) Concordo Totalmente (0) Não sei responder ou não se aplica.

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO |
|------------------------------------|------------------------------|--|---|
| 1. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO | IDENTIDADE INSTITUCIONAL | 1.1 A identidade institucional (valores, missão e visão de futuro) está mapeada e referencia os objetivos estratégicos da universidade corporativa. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 0 |
| | INDICADORES E METAS | 1.2 Mensura-se, sistematicamente, as metas e ações previstas com as efetivamente realizadas como mecanismo de monitoramento. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 0 |
| | OBJETIVOS E MAPA ESTRATÉGICO | 1.3 Segue-se um mapa estratégico que oferece uma visão integrada, combinando três elementos fundamentais para uma gestão harmoniosa e previsível: foco, sinergia e controle. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 0 |
| | RESPONSABILIDADE SOCIAL | 1.4 As ações contemplam o compromisso social da instituição na qualidade de portadora da educação corporativa de respeito pela diferença, solidariedade, inclusão e a diversidade. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 0 |

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO |
|-----------------------------------|---|--|-------------------------------------|
| 2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | AUTOAVALIAÇÃO | 2.1 Há um processo de autoavaliação na educação corporativa, com acompanhando do desenvolvimento dos atores envolvidos em alinhamento ao desenvolvimento organizacional gerados na universidade corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE COLABORADORES | 2.2 Avalia-se as Soluções de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de competências humanas exigidas para a sustentação do negócio. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | AVALIAÇÃO DE RESULTADOS | 2.3 Realiza avaliação de resultados com objetivo de identificar os pontos fortes e fracos da equipe e trabalhar para melhoria da organização, contribuindo efetivamente para o negócio. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | AVALIAÇÃO EXTERNA | 2.4 Há avaliação realizada por um agente externo, envolvendo toda a rede de alunos atendidos, colaboradores e parceiros envolvidos para avaliar o grau de satisfação com atuação da universidade corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 3. MODELO DE GESTÃO | GESTÃO DO ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO | 3.1 As metas estabelecidas no planejamento estratégico atentam para a área de ensino, pesquisa, extensão e inovação. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | GESTÃO DE PESSOAS | 3.2 Avalia-se os meios de gestão de pessoas para cumprir os objetivos e projetos institucionais nas relações entre estruturas pedagógicas e administrativas na definição de políticas de educação corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | GESTÃO DE PROCESSOS | 3.3 A gestão de processos é avaliada em observância ao cumprimento dos objetivos, seguindo seus fluxos, visando garantir a qualidade da gestão. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | GESTÃO DE MARKETING | 3.4 Executa-se o planejamento de marketing, conforme plano de ação, buscando a conexão entre orçamento, marketing, educação e planejamento estratégico. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 4. PROJETO PEDAGÓGICO. | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | 4.1 Oferta-se oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresarias mais importantes da organização: o modelo de universidade é baseado em competências. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | 4.2 Adota-se o modelo didático embasado no aprender fazendo e na possibilidade de aprender com as experiências. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | MODELO DIDÁTICO | 4.3 As soluções de aprendizagens perpassam a cultura de educação corporativa que valorize a investigação, na andragogia, baseadas na solução de problemas e projetos e metodologias ativas. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | REGULAMENTO INTERNO | 4.4 A universidade atua com a responsabilidade da organização de todos os setores e ambientes, para garantir a aprendizagem em todas as etapas do projeto pedagógico. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | QUALIFICAÇÃO DOCENTE | 4.5 Os docentes possuem graduação ou certificações na sua área de atuação no mercado nos cursos por ele desenvolvidos e responsáveis. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO |
|------------------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------------|
| 5. INFRAESTRUTURA (FÍSICA/VIRTUAL) | BIBLIOTECA | 5.1 Existe a disponibilidade de biblioteca e espaços para guarda e organização do acervo, com as estações para os alunos, de forma individual e coletiva, focando na aprendizagem. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ESPAÇO FÍSICO | 5.2 Disponibiliza-se os espaços de convivência para discentes e docentes. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.3 As salas de aulas estão sempre disponíveis, pois o processo de ensino-aprendizagem depende da utilização de recursos audiovisuais e didáticos. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.4 Existe uma preocupação com a estrutura dos docentes, disponibilizando a sala de professores bem estruturada para viabilizar o trabalho de planejamento e ação. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.5 Os espaços para atendimento aos estudantes são projetados e de fácil acesso via remoto ou canais de <i>chatbot</i> ou <i>whatsapp</i> e redes sociais. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | LABORATÓRIO PARA ACESSO À PLATAFORMA | 5.6 Os laboratórios de informática estão adequados e disponíveis para todos os alunos matriculados. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 6. TECNOLOGIA | MINDSET DIGITAL | 6.1 Diariamente é disseminado o conhecimento sobre a Política de Segurança da Informação e Comunicação da Instituição facilitando a pesquisa online. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | PLATAFORMA EAD | 6.2 Realiza-se o atendimento prestado pela Coordenação de Tecnologia da Informação/CTI, referente aos atendimentos dos discentes para acessarem os equipamentos e plataformas. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SISTEMA PEDAGÓGICO | 6.3 Utiliza-se plataforma de educação a distância, com linguagem acessível, e módulos de tecnologia <i>Mobile</i> focando na satisfação dos clientes na execução de atividades da universidade corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 6.4 O acompanhamento aos estudantes realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA pela coordenação do curso, equipe pedagógica, com orçamento destinado pela diretoria. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 6.5 As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor no uso das TICs. (Aulas Virtuais/Videoconferências, Atendimento online, Web conferências, Chats, Podcasts, Leituras, Resumos, Resenhas e Apostilas, jogos eletrônicos, wiki, quiz). | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 7. ECONÔMICO-FINANCEIRO | BOLSAS/PARCEIROS | 7.1 As ações são custeadas pela organização e captação de recursos e concedidas bolsas de estudos destinadas à educação corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | INVESTIMENTOS | 7.2 A autonomia de execução orçamentária Universidades Corporativas versa a aplicação dos recursos nas áreas de capacitação/qualificação, referente ao Ensino, à Pesquisa e a Inovação e Extensão. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ORÇAMENTO | 7.3 O orçamento institucional está implantado e é uma ferramenta econômico-financeira efetivamente praticada na UC. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ORÇAMENTO | 7.4 Efetua-se a divulgação do recurso aplicado e os resultados atingidos, com clareza nos critérios de utilização do orçamento. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO |
|--------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| 8. COMUNICAÇÃO | AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM | 8.1 Avalia-se o nível de aprendizagem dos conteúdos curriculares planejados e os ensinados nas soluções de aprendizagem. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM | 8.2 Os conteúdos são selecionados a partir das demandas da organização, do mercado e das necessidades dos aluno adulto para o aprender fazendo. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | CURRÍCULO | 8.3 O currículo da universidade corporativa é a base da prática pedagógica envolvendo os conteúdos e atividades realizadas para o desenvolvimento das competências comportamentais e valores. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS | 8.4 Utiliza-se uma diversidade de instrumentos, para despertar o interesse dos alunos, bom processo de design instrucional com todas as etapas de realização dos programas pautados na andragogia (educação de adultos) | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | COMPETÊNCIAS | 8.5 O professor age como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos, de forma a permitir a educação libertária focada na autogestão da educação. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | PERFIL DO DOCENTE | 8.6 Os docentes valorizam as experiências pessoais dos alunos, unindo o conteúdo trabalhado em sala de aula a contextos autênticos, propiciando o aprendizado no mercado de trabalho. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 9. COMERCIAL E NEGÓCIOS | LEVANTAMENTO DE DEMANDAS | 9.1 A organização faz o levantamento da demanda de cursos e interesses, analisando as interações em suas mídias digitais e sociais, dos alunos alinhando os objetivos organizacionais com o desenvolvimento de competências profissionais. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SERVIÇOS E PRODUTOS EDUCACIONAIS | 9.2 As soluções de aprendizagem (cursos, palestras, seminários, fóruns e outros) visam o fortalecimento da marca no mercado para atrair mais investidores e clientes. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SERVIÇOS E PRODUTOS EDUCACIONAIS | 9.3 A oferta do pacote de produtos e serviços é voltado para os atender as necessidades do negócio da empresa, seus clientes e <i>stakeholders</i> . | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 10. CLIENTE (ALUNADO) | ESCOLARIDADE | 10.1 Os programas atendem a todas as faixas etárias dos alunos, e respeita a forma e metodologias adequadas ao adulto. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | PERFIL DO ALUNO | 10.2 Os alunos jovens e adultos com perfil de aprendiz estabelece conexões com o aprender fazendo, na busca de soluções imediatas, investiga por interesse de forma autônoma e busca o desenvolvimento de suas competências. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SUPORTE PEDAGÓGICO | 10.3 Oportunizam-se canais de comunicação para todos os clientes/alunado por meio das redes sociais e canais de intranet. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ATENDIMENTO AO ALUNO | 10.4 Disponibiliza-se um sistema online, de fácil acesso, uso de intranet, para que ocorra o gerenciamento educativo e a interação entre alunos e tutores ou professores. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DA PESQUISA REFORMULADO

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: MODELO DE AVALIAÇÃO DO PERFIL INSTITUCIONAL EM ORGANIZAÇÕES INSTALADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA

SEÇÃO A: DADOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO

| | | |
|---|--|---|
| 1. Segmento de Atuação da Organização: <input type="checkbox"/> 1. Indústria <input type="checkbox"/> 2. Comércio e Serviços <input type="checkbox"/> 3. Micro e Pequenas Empresas <input type="checkbox"/> 4. Rural <input type="checkbox"/> 5. Logística | 2. N° Colaboradores na Equipe de Educação Corporativa/Universidade Corporativa 2.1 Gestores: () 1. 1 (hum) () 2. de 1 a 3 () 3. mais de 3 4. () Não tenho 2.2 Técnicos: () 1. 1 (hum) () 2. de 1 a 3 () 3. mais de 3 4. () Não tenho 2.3 Estagiários: () 1. 1 (hum) () 2. de 1 a 3 () 3. mais de 3 4. () Não tenho 2.4 Terceirizados: () 1. 1 (hum) () 2. de 1 a 3 () 3. mais de 3 4. () Não tenho | |
| 3. N° Total de Educadores Externos | 4. N° Educadores Internos | 5. N° Tutores |
| 5. Valor (R\$) do Investimento Anual na Educação Corporativa R\$ _____ | | 6. Quantidade de Horas de Treinamento/ano por aluno |
| 7. Quantidade de Oportunidades/ano de treinamento | | 8. Quantidade de treinandos/ano de treinamento |
| 9. Tempo de existência da Organização: | | 10. Qual a principal forma de trabalho na Organização? () Presencial () Remota () Híbrida |
| 11. Tempo de existência da Universidade Corporativa: | | 12. Qual a modalidade de atuação da Universidade Corporativa: () Física () Digital () Híbrida |

SEÇÃO B: ESTRUTURAS ESSENCIAIS DAS UNIVERIDADES CORPORATIVAS

Ciente de que será um trabalho necessário na busca da consolidação junto a comunidade científica, o Doutorado em Educação da UFC por intermédio da discente Ilana Maria de Oliveira Maciel, solicita a vossa participação na pesquisa para o mapear as Estruturas Essenciais, como uma unidade de negócio em uma empresa educacional. Contamos com a vossa atenção e cooperação.

13. Registre, em todos os itens abaixo, as opções: (1) Discordo Totalmente; (2) Discordo Parcialmente; (3) Nem discordo e nem concordo; (4) Concordo Parcialmente (5) Concordo Totalmente (0) Não sei responder ou não se aplica.

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO |
|------------------------------------|------------------------------|--|-------------------------------------|
| I. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO | IDENTIDADE INSTITUCIONAL | 1.1 A identidade institucional (valores, missão e visão de futuro) está mapeada e referenciada nos objetivos estratégicos da universidade corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | INDICADORES E METAS | 1.2 As metas e ações são sistematicamente avaliadas como mecanismo de monitoramento. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | OBJETIVOS E MAPA ESTRATÉGICO | 1.3 Segue-se um mapa estratégico que oferece uma visão integrada, combinando três elementos fundamentais para uma gestão harmoniosa e previsível: foco, sinergia e controle. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | RESPONSABILIDADE SOCIAL | 1.4 As ações contemplam o compromisso social da instituição na qualidade de portadora da educação corporativa de respeito pela diferença, solidariedade, inclusão e a diversidade. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO |
|-----------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| 2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | AUTOAVALIAÇÃO | 2.1 Há um processo de autoavaliação na educação corporativa, com acompanhando do desenvolvimento dos atores envolvidos em alinhamento ao desenvolvimento organizacional gerados na universidade corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE COLABORADORES | 2.2 Avalia-se as Soluções de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de competências humanas exigidas para a sustentação do negócio. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | AVALIAÇÃO DE RESULTADOS | 2.3 Realiza avaliação de resultados com objetivo de identificar os pontos fortes e fracos da equipe e trabalhar para melhoria da organização, contribuindo efetivamente para o negócio. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | AVALIAÇÃO EXTERNA | 2.4 Há avaliação realizada por um agente externo, envolvendo toda a rede de alunos atendidos, colaboradores e parceiros envolvidos para avaliar o grau de satisfação com atuação da universidade corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 3. MODELO DE GESTÃO | GESTÃO DE PESSOAS | 3.1 Avalia-se os meios de gestão de pessoas para cumprir os objetivos e projetos institucionais nas relações entre estruturas pedagógicas e administrativas na definição de políticas de educação corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | GESTÃO DE PROCESSOS | 3.2 A gestão de processos é avaliada em observância ao cumprimento dos objetivos, seguindo seus fluxos, visando garantir a qualidade. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | GESTÃO DE MARKETING | 3.3 Executa-se o planejamento de marketing, conforme plano de ação, buscando a conexão entre orçamento, marketing, educação e planejamento estratégico. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 4. PROJETO PEDAGÓGICO | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | 4.1 Oferta-se oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização: o modelo de universidade é baseado em competências. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | 4.2 Adota-se o modelo didático embasado no aprender fazendo e na possibilidade de aprender com as experiências. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | MODELO DIDÁTICO | 4.3 As soluções de aprendizagens perpassam a cultura de educação corporativa que valorize a investigação, na andragogia, baseadas na solução de problemas e projetos e metodologias ativas. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | REGULAMENTO INTERNO | 4.4 A universidade atua com a responsabilidade da organização de todos os setores e ambientes, para garantir a aprendizagem em todas as etapas do projeto pedagógico. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO |
|------------------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------------|
| 5. INFRAESTRUTURA (FÍSICA/VIRTUAL) | BIBLIOTECA | 5.1 Existe a disponibilidade de biblioteca e espaços para guarda e organização do acervo, com as estações para os alunos, de forma individual e coletiva, focando na aprendizagem. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ESPAÇO FÍSICO | 5.2 Disponibiliza-se os espaços de convivência para discentes e docentes. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.3 As salas de aulas estão sempre disponíveis, pois o processo de ensino-aprendizagem depende da utilização de recursos audiovisuais e didáticos. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.4 Existe uma preocupação com a estrutura dos docentes, disponibilizando a sala de professores bem estruturada para viabilizar o trabalho de planejamento e ação. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.5 Os espaços para atendimento aos estudantes são projetados e de fácil acesso via remoto ou canais de <i>chatbot</i> ou <i>whatsapp</i> e redes sociais. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | LABORATÓRIO PARA ACESSO À PLATAFORMA | 5.6 Os laboratórios de informática estão adequados e disponíveis para todos os alunos matriculados. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 6. TECNOLOGIA | MINDSET DIGITAL | 6.1 Diariamente é disseminado o conhecimento sobre a Política de Segurança da Informação e Comunicação da Instituição facilitando a pesquisa online. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | PLATAFORMA EAD | 6.2 Realiza-se o atendimento prestado pela Coordenação de Tecnologia da Informação/CTI, referente aos atendimentos dos discentes para acessarem os equipamentos e plataformas. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SISTEMA PEDAGÓGICO | 6.3 Utiliza-se plataforma de educação a distância, com linguagem acessível, e módulos de tecnologia <i>Mobile</i> focando na satisfação dos clientes na execução de atividades da universidade corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 6.4 O acompanhamento aos estudantes realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA pela coordenação do curso, equipe pedagógica, com orçamento destinado pela diretoria. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 6.5 As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor no uso das TICs. (Aulas Virtuais/Videoconferências, Atendimento online, Web conferências, Chats, Podcasts, Leituras, Resumos, Resenhas e Apostilas, jogos eletrônicos, wiki, quiz). | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 7. ECONÔMICO-FINANCEIRO | BOLSAS/PARCEIROS | 7.1 As ações são custeadas pela organização e captação de recursos e concedidas bolsas de estudos destinadas à educação corporativa. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | INVESTIMENTOS | 7.2 A autonomia de execução orçamentária Universidades Corporativas versa a aplicação dos recursos nas áreas de capacitação/qualificação, referente ao Ensino, à Pesquisa e a Inovação e Extensão. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ORÇAMENTO | 7.3 O orçamento institucional está implantado e é uma ferramenta econômico-financeira efetivamente praticada na UC. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ORÇAMENTO | 7.4 Efetua-se a divulgação do recurso aplicado e os resultados atingidos, com clareza nos critérios de utilização do orçamento. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO |
|--------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| 8. ENSINO-APRENDIZAGEM | AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM | 8.1 Avalia-se o nível de aprendizagem dos conteúdos curriculares planejados e os ensinados nas soluções de aprendizagem. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM | 8.2 Os conteúdos são selecionados a partir das demandas da organização, do mercado e das necessidades dos alunos adultos para o aprender fazendo. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | CURRÍCULO | 8.3 O currículo da universidade corporativa é a base da prática pedagógica envolvendo os conteúdos e atividades realizadas para o desenvolvimento das competências comportamentais e valores. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS | 8.4 Utiliza-se uma diversidade de instrumentos, para despertar o interesse dos alunos, bom processo de design instrucional com todas as etapas de realização dos programas pautados na andragogia (educação de adultos) | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | COMPETÊNCIAS | 8.5 O professor age como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos, de forma a permitir a educação libertária focada na autogestão da educação. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | PERFIL DO DOCENTE | 8.6 Os docentes valorizam as experiências pessoais dos alunos, unindo o conteúdo trabalhado em sala de aula a contextos autênticos, propiciando o aprendizado no mercado de trabalho. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | QUALIFICAÇÃO DOCENTE | 8.7 Os docentes possuem graduação ou certificações na sua área dos cursos que ministram. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 9. COMERCIAL E NEGÓCIOS | LEVANTAMENTO DE DEMANDAS | 9.1 A organização faz o levantamento da demanda de cursos e interesses, analisando as interações em suas mídias digitais e sociais, dos alunos alinhando os objetivos organizacionais com o desenvolvimento de competências profissionais. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SERVIÇOS E PRODUTOS EDUCACIONAIS | 9.2 As soluções de aprendizagem (cursos, palestras, seminários, fóruns e outros) visam o fortalecimento da marca no mercado para atrair mais investidores e clientes. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| 10. CLIENTE (ALUNADO) | ESCOLARIDADE | 10.1 Os programas atendem a todas as faixas etárias dos alunos, e respeita a forma e metodologias adequadas ao adulto. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | PERFIL DO ALUNO | 10.2 Os alunos jovens e adultos com perfil de aprendiz estabelece conexões com o aprender fazendo, na busca de soluções imediatas, investiga por interesse de forma autônoma e busca o desenvolvimento de suas competências. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | SUPORTE PEDAGÓGICO | 10.3 Oportunizam-se canais de comunicação para todos os clientes/alunado por meio das redes sociais e canais de intranet. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |
| | ATENDIMENTO AO ALUNO | 10.4 Disponibiliza-se um sistema online, de fácil acesso, uso de intranet, para que ocorra o gerenciamento educativo e a interação entre alunos e tutores ou professores. | () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 0 |

| SEÇÃO C: ESTRUTURAS ESSENCIAIS DAS UNIVERIDADES CORPORATIVAS – AVALIAÇÃO QUALITATIVA |
|---|
| 15. Registre suas considerações (elogios, críticas e sugestões) sobre as Estruturas Essenciais na seção B. |
| 15.1 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO |
| 15.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL |
| 15.3 MODELO DE GESTÃO |
| 15.4 PROJETO PEDAGÓGICO |
| 15.5 INFRAESTRUTURA (FÍSICA/VIRTUAL) |
| 15.6 TECNOLOGIA |
| 15.7 ECONÔMICO-FINANCEIRO |
| 15.8 ENSINO-APRENDIZAGEM |
| 15.9 COMERCIAL E NEGÓCIOS |
| 15.10 CLIENTE (ALUNO) |

APÊNDICE C – DOCUMENTO ORIENTADOR DO INSTRUMENTAL FINALIZADO

Estrutura Essencial: Planejamento Institucional (NA ESCALA MARCAR APENAS 1 OPÇÃO)

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|------------------------------------|------------------------------|--|---|
| 1. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO | IDENTIDADE INSTITUCIONAL | 1.1 A identidade institucional (valores, missão e visão de futuro) está mapeada e referenciada nos objetivos estratégicos da universidade corporativa. | Avalia a existência ou potencial de valores, missão e visão de futuro das universidades corporativas. |
| | INDICADORES E METAS | 1.2 Mensura-se, sistematicamente, as metas e ações previstas com as efetivamente realizadas como mecanismo de monitoramento. 1.2 As metas e ações são sistematicamente avaliadas como mecanismo de monitoramento. | Avalia o nível de articulação entre a existência dos objetivos estratégicos e os resultados. |
| | OBJETIVOS E MAPA ESTRATÉGICO | 1.3 Segue-se um mapa estratégico que oferece uma visão integrada, combinando três elementos fundamentais para uma gestão harmoniosa e previsível: foco, sinergia e controle. | Avalia o nível da visão integrada por combinação dos três elementos: foco, sinergia e controle. |
| | RESPONSABILIDADE SOCIAL | 1.4 As ações contemplam o compromisso social da instituição na qualidade de portadora da educação corporativa de respeito pela diferença, solidariedade, inclusão e a diversidade. | Identifica a relação da existência do planejamento e dos resultados de projetos específicos da UC. |

Estrutura Essencial: Avaliação Institucional

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|-----------------------------------|--|---|---|
| 2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | AUTOAVALIAÇÃO | 2.1 Há um processo de autoavaliação na educação corporativa, com acompanhando do desenvolvimento dos atores envolvidos em alinhamento ao desenvolvimento organizacional gerados na universidade corporativa. | Avalia o nível de articulação entre acompanhamento das ações e mudanças na proposta pedagógica. |
| | AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE COLABORADORES | 2.2 Avalia-se as Soluções de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de competências humanas exigidas para a sustentação do negócio. | Mede o grau de satisfação com o modelo de ensino adotado. |
| | AVALIAÇÃO DE RESULTADOS | 2.3 Realiza avaliação de resultados com objetivo de identificar os pontos fortes e fracos da equipe e trabalhar para melhoria da organização, contribuindo efetivamente para o negócio. | Mensura o nível de aprendizagem dos conteúdos curriculares estudados. |
| | AVALIAÇÃO EXTERNA | 2.4 Há avaliação realizada por um agente externo, envolvendo toda a rede de alunos atendidos, colaboradores e parceiros envolvidos para avaliar o grau de satisfação com atuação da universidade corporativa. | Mede a satisfação quanto ao modelo adotado de avaliação de aprendizagem. |

Estrutura Essencial: Modelo de Gestão

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|----------------------------|-------------------------------|--|---|
| 3. MODELO DE GESTÃO | GESTÃO DE PESSOAS | 3.1 Avalia-se os meios de gestão de pessoas para cumprir os objetivos e projetos institucionais nas relações entre estruturas pedagógicas e administrativas na definição de políticas de educação corporativa. | Avalia o nível de integração das práticas de gestão. |
| | GESTÃO DE PROCESSOS | 3.2 A gestão de processos é avaliada em observância ao cumprimento dos objetivos, seguindo seus fluxos, visando garantir a qualidade da gestão. | Avalia o nível de satisfação das estruturas de relacionamento entre o acadêmico e o administrativo da UC. |
| | GESTÃO DE MARKETING | 3.3 Executa-se o planejamento de marketing, conforme plano de ação, buscando a conexão entre orçamento, marketing, educação e planejamento estratégico. | Avalia o nível atual de alcance da missão institucional. |

Estrutura Essencial: Projeto Pedagógico

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|------------------------------|-------------------------------|---|---|
| 4. PROJETO PEDAGÓGICO | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | 4.1 Oferta-se oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresarias mais importantes da organização: o modelo de universidade é baseado em competências. | Avalia quantitativa e qualitativamente as práticas pedagógicas adotadas nos cursos da universidade que obtiveram os melhores índices junto aos atendidos. |
| | ABORDAGEM PEDAGÓGICA | 4.2 Adota-se o modelo didático embasado no aprender fazendo e na possibilidade de aprender com as experiências. | Avalia o nível de atendimento pedagógico dos alunos disponibilizados e executados pela reitoria nos aspectos andragógicos. |
| | MODELO DIDÁTICO | 4.3 As soluções de aprendizagens perpassam a cultura de educação corporativa que valorize a investigação, na andragogia, baseadas na solução de problemas e projetos e metodologias ativas. | Descreve a avaliação decorrente da percepção e observação sobre os principais indicadores de desempenho. |
| | REGULAMENTO INTERNO | 4.4 A universidade atua com a responsabilidade da organização de todos os setores e ambientes, para garantir a aprendizagem em todas as etapas do projeto pedagógico. | Avalia a capacidade de integração dos ambientes das organizações em coerência com o projeto pedagógico. |

Estrutura Essencial: Infraestrutura (Física/Virtual)

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|------------------------------------|--------------------------------------|--|---|
| 5. INFRAESTRUTURA (FÍSICA/VIRTUAL) | BIBLIOTECA | 5.1 Existe a disponibilidade de biblioteca e espaços para guarda e organização do acervo, com as estações para os alunos, de forma individual e coletiva, focando na aprendizagem. | Mede o fluxo de movimentação do acesso a informações e retirada de documentos e obras pelos discentes e docentes. |
| | ESPAÇO FÍSICO | 5.2 Disponibiliza-se os espaços de convivência para discentes e docentes. | Mede a capacidade da organização de ofertar meios para ampliar a qualidade do ensino. |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.3 As salas de aulas estão sempre disponíveis, pois o processo de ensino-aprendizagem depende da utilização de recursos audiovisuais e didáticos. | Avalia o nível de satisfação com os espaços de convivência entre discentes e docentes. |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.4 Existe uma preocupação com a estrutura dos docentes, disponibilizando a sala de professores bem estruturada para viabilizar o trabalho de planejamento e ação. | Avalia o nível de satisfação dos discentes e docentes quanto a acessibilidade e qualidade dos materiais. |
| | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL | 5.5 Os espaços para atendimento aos estudantes são projetados e de fácil acesso via remoto ou canais de <i>chatbot</i> ou <i>whatsapp</i> e redes sociais. | Mede a relação do volume de investimentos para aquisição de recursos didáticos e a evolução dos números de registros de novos alunos. |
| | LABORATÓRIO PARA ACESSO À PLATAFORMA | 5.6 Os laboratórios de informática estão adequados e disponíveis para todos os alunos matriculados. | Mede o nível de satisfação dos docentes com a estrutura de trabalho para garantia de qualidade. |

Estrutura Essencial: Tecnologia

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|---------------------|------------------------|---|---|
| 6. TECNOLOGIA | MINDSET DIGITAL | 6.1 Diariamente é disseminado o conhecimento sobre a Política de Segurança da Informação e Comunicação da Instituição facilitando a pesquisa online. | Avalia o nível de desempenho dos discentes quanto ao acesso à educação corporativa. |
| | PLATAFORMA EAD | 6.2 Realiza-se o atendimento prestado pela Coordenação de Tecnologia da Informação/CTI, referente aos atendimentos dos discentes para acessarem os equipamentos e plataformas. | Avalia o número de acessos realizados aos equipamentos e plataformas da universidade. |
| | SISTEMA PEDAGÓGICO | 6.3 Utiliza-se plataforma de educação a distância, com linguagem acessível, e módulos de tecnologia <i>Mobile</i> focando na satisfação dos clientes na execução de atividades da universidade corporativa. | Mede o número de acessos qualitativamente dos discentes nas soluções de aprendizagem. |

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|---------------------|--------------------------|---|---|
| | TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 6.4 O acompanhamento aos estudantes realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA pela coordenação do curso, equipe pedagógica, com orçamento destinado pela diretoria. | Avalia o nível de conhecimento das políticas de segurança da informação por meio de pesquisa. |
| | TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 6.5 As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor no uso das TICs. (Aulas Virtuais/Videoconferências, Atendimento online, Web conferências, Chats, Podcasts, Leituras, Resumos, Resenhas e Apostilas, jogos eletrônicos, wiki, quiz). | Avalia o valor investido para o acompanhamento dos alunos nos ambientes virtuais. |

Estrutura Essencial: Econômico-financeiro

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|-------------------------|------------------------|--|---|
| 7. ECONÔMICO-FINANCEIRO | BOLSAS/ PARCEIROS | 7.1 As ações são custeadas pela organização e captação de recursos e concedidas bolsas de estudos destinadas à educação corporativa. | Mede o valor de recursos financeiros para a compra de recursos didáticos constantes no planejamento. |
| | INVESTIMENTOS | 7.2 A autonomia de execução orçamentária Universidades Corporativas versa a aplicação dos recursos nas áreas de capacitação/qualificação, referente ao Ensino, à Pesquisa e a Inovação e Extensão. | Acompanha o orçamento financeiro realizado em relação ao previsto no início do período para as ações da UC. |
| | ORÇAMENTO | 7.3 O orçamento institucional está implantado e é uma ferramenta econômico-financeira efetivamente praticada na Universidade Corporativa. | Avalia o nível de retorno de investimento na UC e o número de alunos matriculados. |
| | ORÇAMENTO | 7.4 Efetua-se a divulgação do recurso aplicado e os resultados atingidos, com clareza nos critérios de utilização do orçamento. | Avalia a o nível de retorno de investimento e o impacto no orçamento da empresa. |

Estrutura Essencial: Comunicação

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|---------------------|---------------------------|---|---|
| | AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM | 8.1 Avalia-se o nível de aprendizagem dos conteúdos curriculares planejados e os ensinados nas soluções de aprendizagem. | Mapeia e descreve os canais de comunicação quantitativa e qualitativamente sobre o conceito da marca. |
| | SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM | 8.2 Os conteúdos são selecionados a partir das demandas da organização, do mercado e das necessidades dos alunos adultos para o aprender fazendo. | Descreve o sistema de gerenciamento da educação corporativa. |

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|-------------------------------|--|---|--|
| 8. ENSINO-APRENDIZAGEM | AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM | 8.3 O currículo da universidade corporativa é a base da prática pedagógica envolvendo os conteúdos e atividades realizadas para o desenvolvimento das competências comportamentais e valores. | Avalia os impactos das ações de comunicação entre os públicos de interesse e o nº de acessos das ações. |
| | MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS | 8.4 Utiliza-se uma diversidade de instrumentos, para despertar o interesse dos alunos, bom processo de design instrucional com todas as etapas de realização dos programas pautados na andragogia (educação de adultos) | Indica a capacidade de levar os discentes a concluir com sucesso os cursos e trilhas matriculados. |
| | COMPETÊNCIAS | 8.5 O professor age como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos, de forma a permitir a educação libertária focada na autogestão da educação. | Estabelece uma comparação sobre a reputação da marca antes e depois de uma ação de Comunicação gerar resultados na imprensa. |
| | PERFIL DO DOCENTE | 8.6 Os docentes valorizam as experiências pessoais dos alunos, unindo o conteúdo trabalhado em sala de aula a contextos autênticos, propiciando o aprendizado no mercado de trabalho. | Avalia o nível de satisfação com os feedbacks dos atendimentos gerados pela comunicação. |
| | QUALIFICAÇÃO DO DOCENTE | 8.7 Os docentes possuem graduação ou certificações na sua área dos cursos que ministram. | Avalia a qualidade dos recursos utilizados adotados em aulas e disciplinas a partir da satisfação de discentes e docentes. |

Estrutura Essencial: Comercial e Negócios

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|--------------------------------|----------------------------------|--|---|
| 9. COMERCIAL E NEGÓCIOS | LEVANTAMENTO DE DEMANDAS | 9.1 A organização faz o levantamento da demanda de cursos e interesses, analisando as interações em suas mídias digitais e sociais, dos alunos alinhando os objetivos organizacionais com o desenvolvimento de competências profissionais. | Mede o nível de promoção de produtos educacionais e o alcance da marca UC, promovendo uma reputação positiva. |
| | SERVIÇOS E PRODUTOS EDUCACIONAIS | 9.2 As soluções de aprendizagem (cursos, palestras, seminários, fóruns e outros) visam o fortalecimento da marca no mercado para atrair mais investidores e clientes. | Verificação do nº de produtos e serviços divulgados e comercializados junto aos stakeholders. |
| | SERVIÇOS E PRODUTOS EDUCACIONAIS | 9.3 A oferta do pacote de produtos e serviços é voltado para os atender as necessidades do negócio da empresa, seus clientes e <i>stakeholders</i> . | Avalia o impacto das campanhas de marketing voltadas para a divulgação institucional. |

Estrutura Essencial: Ensino Aprendizagem

| ESTRUTURA ESSENCIAL | ESTRUTURA DE 2º. NÍVEL | INDICADOR | OBJETIVO DO INDICADOR |
|----------------------------|-------------------------------|--|--|
| 10. CLIENTE (ALUNA) | ESCOLARIDADE | 10.1 Os programas atendem a todas as faixas etárias dos alunos, e respeita a forma e metodologias adequadas ao adulto. | Avalia a utilização dos resultados das diversas estratégias metodológicas de educação corporativa. |
| | PERFIL DO ALUNO | 10.2 Os alunos jovens e adultos com perfil de aprendiz estabelece conexões com o aprender fazendo, na busca de soluções imediatas, investiga por interesse de forma autônoma e busca o desenvolvimento de suas competências. | Avalia a relação entre os métodos pedagógicos adotados e os resultados dos discentes. |
| | SUPORE PEDAGÓGICO | 10.3 Oportunizam-se canais de comunicação para todos os clientes/alunado por meio das redes sociais e canais de intranet. | Avalia o nível s satisfação das práticas pedagógicas e os instrumentos utilizados na sala de aula presencial ou virtual. |