

Especificidades de aprendizagem nas organizações de um município de médio porte sob a ótica de modelos de universidade corporativa: um estudo de multicaseos

Alvacir Cili Comper Conte*
Flávio Ramos**
Sérgio Saturnino Januário***

Resumo

Estudar a realidade empresarial envolvendo as especificidades de aprendizagem em empresas locais, suas estruturas e práticas como desenvolvimento da aprendizagem se faz necessário para que se possa compreender a significativa tendência do crescimento do número de universidades corporativas no Brasil. O tema universidade corporativa adquiriu relevância nesses últimos anos no país porque houve migração do centro de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) tradicional para a universidade corporativa. Constata-se na literatura, um discurso envolvendo a relação das universidades corporativas com as transformações das organizações em um contexto de mudanças. Para tanto, a pesquisa analisou se tais iniciativas são práti-

* Mestre; Diretora; Senac, Rua Visconde de Cairú, 60, Rio do Sul, 89160-000, Santa Catarina; alvacir@sc.senac.br

** Doutor; professor; Univali, Rua Uruguai, 458 – Bloco 16 - sala 412, 88302-202, Centro, Itajaí, Santa Catarina; flauni@univali.com

*** Doutor; professor; Rua Uruguai, 458 – Bloco 16 – sala 412, 88302-202, Centro, Itajaí, Santa Catarina; januario@univali.br

cas institucionalizadas em um município catarinense de médio porte. As pesquisas sobre mudanças organizacionais, no Brasil, contemplam grandes organizações públicas ou privadas e, muitas vezes, deixam de analisar experiências e iniciativas locais. Uma pesquisa qualitativa e descritiva analisou as especificidades dos modelos de universidade corporativa no município de Rio do Sul, estado de Santa Catarina e descreveu as iniciativas e ações no desenvolvimento de práticas voltadas à universidade corporativa, à avaliação da percepção dos gestores e à identificação das congruências entre as práticas de universidade corporativa e os modelos propostos por Karen Barley. Como recurso metodológico de análise foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas diretamente com os sujeitos do processo de aprendizagem continuada das organizações, observação direta no decorrer das visitas às instalações e análise dos documentos, como relatórios e mapas de levantamento de necessidades de treinamento. As cinco organizações foram selecionadas de acordo com o número de funcionários, a diversificação do ramo de atividade e o fato de estarem sediadas em uma região do estado de Santa Catarina em que o tema ainda é inédito. Por meio de tópicos relacionados ao treinamento e desenvolvimento foi possível conhecer de forma parcial, por intermédio das entrevistas, a atualidade do processo de educação continuada dentro da estrutura organizacional das empresas pesquisadas. O modelo desenvolvido por Karen Barley foi utilizado como principal referência. Este estudo não ressaltou números que comprovem o crescimento dessas experiências nas organizações na região. Concluiu-se que a aproximação da academia com a realidade empresarial é essencial, pois, apesar de escassas experiências, existem, na região pesquisada, organizações que implementam sistemas educacionais pautados pelos princípios e práticas de universidade corporativa, mas há evidentes dificuldades dessas organizações perceberem que desenvolvem modelos encontrados na literatura; ou seja, estão participando, ainda que de forma embrionária, de um processo inovador sem, no entanto, perceberem a importância dessas novas iniciativas.

Palavras-chave: Universidade corporativa. Educação corporativa. Organizações. Treinamento. Desenvolvimento. Gestão de pessoas.

1 INTRODUÇÃO

O aprendizado contínuo, cada vez mais, é visto como o grande responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, das organizações e da sociedade. Não é de se estranhar que, atualmente, toda a ênfase da educação dentro das organizações recaia sobre o desenvolvimento da capacidade de o indivíduo aprender (MASCARENHAS; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2004; VASCONCELOS; MASCARENHAS, 2007). Mas os modelos de gestão parecem refletir as ambiguidades e os paradoxos organizacionais (REED, 1998; CLEGG; HARDY, 1998; NOGUEIRA, 2004; MASCARENHAS; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2004; BERTERO, 2006; ASTLEY; VAN DE VEN, 2007). As variáveis culturais e sociais que interagem sobre o campo organizacional considerado como um sistema se apresentam de forma especial nos processos que envolvem as políticas de recursos humanos (BARBOSA, 2002; SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006).

Os discursos se multiplicam nos congressos e eventos que abordam a “função recursos humanos (RH)” com apelos, muitas vezes, monistas: a área de recursos humanos precisa ser estratégica; o RH precisa desenvolver novas metodologias de trabalho; o foco agora é na pessoa; é preciso gerir o conhecimento (apesar da imprecisão dos conceitos correspondentes a conhecimento, saber e senso comum); o capital intelectual precisa ser preservado; a gestão agora é por competências; a remuneração precisa ser estratégica; etc. Para Gaujejac (2007), diante do discurso gerencialista, até mesmo a ética e os valores humanistas são preteridos diante do pragmatismo e da eficácia.

É aparentemente consensual que, apesar dos novos modelos de gestão que surgiram recentemente, esses ainda não proporcionaram as respostas esperadas pelas organizações nesse início de milênio. Isto principalmente em razão dos desafios organizacionais diante das incertezas crescentes de uma sociedade na qual a imprevisibilidade está presente em todas as iniciativas e propostas de mudanças em um ambiente de riscos e incertezas que permeiam a sociedade moderna (BAUMAN, 2001).

Nesse ambiente de incertezas e riscos, como observado anteriormente, as próprias organizações deixam de oferecer segurança aos indivíduos e esses, conseqüentemente, demonstram-se vulneráveis aos efeitos de mercado a respeito das organizações e das fontes de lealdade dedicadas às empresas. Na atualidade, um curioso paradoxo se apresenta. Afinal, como conciliar o que é exigido pelas organizações, ou seja, um maior desempenho das pessoas, com um menor comprometimento das empresas? Há, evidentemente, novas formas de se organizar o trabalho e novos contratos psicológicos entre empresas e trabalhadores estão surgindo (LACOMBE; TONELLI, 2004).

O setor de recursos humanos das organizações, especificamente a área de treinamento e desenvolvimento, responsável pelo desenvolvimento das pessoas, sofreu mudanças significativas nesses últimos anos (WOOD JÚNIOR, 2004; LA-COMBE; TONELLI, 2004). As mudanças não foram apenas nos nomes, métodos ou técnicas, na sua ampliação ou sofisticação, mas na forma de um novo conceito de aprendizagem: a Educação Corporativa ou Universidade Corporativa (MEISTER, 1999, 2005; TEIXEIRA, 2001; EBOLI, 2004; MARCONDES, 2008).

As pesquisas sobre mudanças organizacionais, no Brasil, contemplam grandes organizações públicas ou privadas e, muitas vezes, deixam de analisar experiências e iniciativas locais. Por se tratar de um tema pouco explorado nas organizações e a partir da constatação de que o discurso envolvendo universidades corporativas está relacionado às transformações das organizações em um contexto de mudanças, este estudo explica se tais iniciativas são práticas institucionalizadas nas organizações de um município catarinense de médio porte.

2 METODOLOGIA

As transformações pelas quais passa o processo de produção de conhecimento científico nos últimos anos têm deflagrado oportunidades criativas e de mudanças paradigmáticas a respeito de conhecimento, ciência, pesquisa, intervenção sobre grupos sociais, proposições teóricas, sobretudo a partir da emergência da questão ambiental. A partir da década de 1960, os desconfortos ou problemas gerados pelos estilos de vida e sistemas de apropriação e de gestão de recursos ambientais e sociais, associados ao paradigma das ciências reducionistas possibilitaram um enorme esforço de superação da fragmentação dessas dimensões (GARCÍA, 1984; SANTOS, 1989, 2000; HOGAN; VIEIRA, 1992; VIEIRA, 1998; MORIN, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2005; CASANOVA, 2006).

O tema – Universidade Corporativa, segundo Garrido (2006, p. 84), “[...] é um fenômeno social que tem por base a aprendizagem; trata-se de um processo inerente à complexidade do ser humano integral e de suas relações com o próximo e com o meio ambiente.” Dessa forma, a pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa e tem por objeto um fenômeno social, contemporâneo, de difícil quantificação, que apresenta indefinição entre o fenômeno e o contexto, além de múltiplas fontes de evidências que ocorrem no ambiente da pesquisa, visando a reconhecer os problemas e suas causas (YIN, 2001; GROULX, 2008).

O delineamento desta pesquisa foi de caráter descritivo com o *design* de estudo de caso, a partir de uma pesquisa qualitativa. Deslauriers e Kérisit (2008) afirmam que tal modalidade de pesquisa é utilizada para explorar determinadas questões que dificilmente o pesquisador consegue abordar na

quantitativa. Uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva “[...] é, a maior parte do tempo, completa em si mesma, e não tem obrigatoriamente necessidade de ser continuada por outros pesquisadores, por meio de outras técnicas.” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 130).

Nesta pesquisa foram estudadas cinco empresas e isso caracteriza um estudo de múltiplos casos. Como técnica para coleta de dados, os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada, realizada diretamente com os sujeitos do processo de aprendizagem continuada das organizações e a observação direta no decorrer das visitas às instalações e análise dos documentos como relatórios e mapas de levantamento de necessidades de treinamento. Para Godoy (2006, p. 134), as entrevistas semiestruturadas “[...] são pertinentes quando o assunto a ser pesquisado é complexo, pouco explorado ou confidencial e delicado.” As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos participantes, mediante contato direto com os pesquisadores, gravadas e, posteriormente, transcritas.

O universo pesquisado é composto por empresas de porte médio de diversos ramos, como: cooperativa agrícola, carnes suínas e bovinas, fabricação de pedais e selins, fabricação de telhas, fabricação de máquinas e equipamentos e com o maior número de funcionários.¹

Os critérios de escolha preestabelecidos para definir os participantes da pesquisa foram intencionais. As pessoas entrevistadas ocupam cargos com poder de decisão nas organizações: um diretor administrativo, um diretor da divisão de recursos humanos, dois gestores de recursos humanos e um responsável pelo setor de treinamento, cargos e salários.

De qualquer forma, a decisão sobre quantos e quais seriam os entrevistados surgiu como um desafio de pesquisa. Godoi e Mattos (2006) alertam sobre tal dificuldade, pois a pesquisa não apresentou fundamentações estatísticas envolvendo o grupo de entrevistados. O entendimento quanto ao grau de representatividade residiu exclusivamente no porte das empresas selecionadas.

Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados e das organizações pesquisadas, tanto na transcrição quanto no decorrer da análise e interpretação dos dados, foram utilizadas as letras E para denominar o entrevistado e O para denominar as organizações investigadas, diferenciando por meio dos números de 1 a 5. Dessa forma, os entrevistados ficaram classificados da seguinte maneira: E-1, E-2, E-3, E-4 e E-5 e as organizações O-1, O-2, O-3, O-4 e O-5.

3 A UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Ao longo do século XX, as teorias organizacionais sofreram, evidentemente, muitas transformações: as relações humanas foram ressaltadas a partir

da década de 1930, as abordagens sistêmicas emergiram, a teoria da contingência assumiu lugar de destaque, passando pelo determinismo ambiental de mercado até que, mais recentemente, as perspectivas teóricas do aprendizado organizacional, baseadas no conhecimento, permeassem o debate contemporâneo, profundamente marcado pela fragmentação teórica, bem como pelo pluralismo metodológico no campo das teorias organizacionais. De modo mais abrangente, a orientação dos modelos de análise de base científica durante a modernidade operaram por oposição binária, por exemplo, objetivismo e subjetivismo, estruturalismo e teoria compreensiva, *taylorismo/fordismo* e escola das relações humanas, etc. Por base na tentativa de exclusividades discursivas, as *grand narratives* constituem-se em obstáculos ao desenvolvimento das teorias científicas, ou seja, essa constatação marca as primeiras características do que se denomina crise de paradigma da ciência moderna.

Ao analisar as formas como as empresas buscam alguma sintonia com a sociedade, e desta sofrem influências, é no desenvolvimento dessas práticas que melhor se pode vislumbrar os ajustes e a interação entre o econômico e o social dentro e fora da organização, simultaneamente. Compreender o comportamento das empresas, influenciado por outros agentes sociais, passa necessariamente pela abordagem das políticas e práticas de recursos humanos, criticando, nessa abordagem, as correntes funcionalistas. Imaginar organizações a partir de uma racionalidade instrumental, no entanto, ainda permanece como algo hegemônico no pensamento administrativo.

A crescente importância dada ao fenômeno organizacional como algo socialmente construído pelos atores envolvidos no ambiente das organizações, faz com que as análises se concentrem nos grupos, nas equipes, nas relações sociais estabelecidas, no comportamento gerencial, etc. (CHANLAT, 2000; SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006). Contudo, as explicações que envolvem o aprendizado não podem ser simplificadas ou reduzidas. O aprendizado individual, por exemplo, é um processo dinâmico (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). Teorias, como o *behaviorismo*, centradas na indução do comportamento e estimuladas por variáveis externas, ou o modelo cognitivo, que busca analisar o aprendizado como percepção do indivíduo face a um processo de apreensão da realidade, fazem com que as abordagens referentes às organizações e aprendizagem se tornem um tema delicado e pouco consensual, do ponto de vista metodológico.

A partir da década de 1980, surge, portanto, a necessidade das organizações de se adaptarem a novos contextos, de conhecerem suas relações eco-organizadas. A aprendizagem organizacional emerge nesse contexto histórico. Competitividade, diferenciação no mercado, etc., parecem sinalizar, uma vez mais, a necessidade de reconhecimento, por parte da organização, dos processos de mudança em contextos de risco, perigos, incertezas e surpresas.

No entanto, as organizações lidam com situações conflitantes ou paradoxais. Ao mesmo tempo que, em um ambiente de risco e grande competitividade, buscam reduzir incertezas, a aprendizagem faz com que a diversidade aumente, pois situações novas trazem inevitavelmente algum risco.

O sistema de recursos humanos de uma organização apresenta-se, portanto, como o foco intelectual da sistematização das organizações em seus processos de geração de autoidentidade grupal e como imagem organizacional. O RH corresponde, para além dos processos de auto-organização, aos processos de ajustes com o externo, aos processos de compreender e atuar sobre e sob condições eco-organizadas. Em síntese, um subsistema facilitador da construção interna da organização ante as condições de eco-organização. Como resultado, uma conjunção moderadora em contextos de autoeco-organização.

É nesse contexto de significativas mudanças e indefinições que surge um novo tema. A expressão universidade corporativa surgiu “[...] a partir da segunda metade da década de 1980, ante o acirramento da competitividade em meio ao processo de internacionalização e globalização da economia.” (MARCONDES, 2004, p. 271). Primeiro, no mundo empresarial, para depois ganhar espaço no mundo acadêmico. Sua conceituação não está legitimada na literatura,² mas na prática empresarial. O modelo das universidades corporativas foi desenvolvido para solucionar problemas advindos das práticas organizacionais (EBOLI, 2004).

Grande parte da literatura emprega as expressões “educação corporativa” e “universidade corporativa” como equivalente para tratar da educação que ocorre no âmbito formal das organizações. Observa-se também, na literatura, que os conceitos estão em evolução, o que representa um tema ainda em construção.

Como não há um consenso em torno do conceito de universidade corporativa, apresentam-se os principais entendimentos referentes ao tema, na escassa literatura encontrada. As abordagens prescritivas, a partir de uma racionalidade gestonária, são as mais evidenciadas.

O conceito foi proposto em 1999 pela norte-americana Jeanne Meister (2005, p. 29), descrevendo universidade corporativa como “[...] guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais.”

Eboli (2004) define a concepção de universidade corporativa como um processo no qual os funcionários se envolvem em um constante aprendizado, que visa a melhorar o desempenho e aumentar sua produção nos negócios.

Segundo Allen (2002), para que uma ação educativa seja qualificada como universidade corporativa é necessário ter requisitos mínimos que vão além do treinamento; pois precisa ao menos ter um programa de desenvolvimento e as atividades educacionais devem ter uma ligação clara com a estratégia corporativa.

A aprendizagem nas universidades corporativas passa a ser contínua, com programas sob medida, currículo flexível e alinhamento estratégico realizados

em parceria com instituições educacionais, atendendo a empregados, clientes, fornecedores e comunidade (MEISTER, 2005; VERGARA; RAMOS, 2002).

No entanto, esses novos modelos de gerenciamento, baseados em valores, não estão isentos de ambiguidade, pois apesar dos discursos que valorizam a participação das pessoas no ambiente organizacional, a alta administração estará sempre na expectativa de lucratividade crescente. Lipovetsky (2005, p. 248), em uma perspectiva mais crítica, ressalta que a intenção dos gestores, em última instância, é algo “[...] inconfessável, e não pode ser invocado sem que se anule o processo participativo, o qual pressupõe um objetivo superior a si mesmo.” O próprio conceito de aprendizagem organizacional apresenta-se distante de qualquer tipo de consenso (WEICK; WESTLEY, 2004).

4 OS MODELOS DE UNIVERSIDADE CORPORATIVA DESENVOLVIDOS POR BARLEY

Para Barley (2002), a estrutura de uma universidade corporativa pode ser afetada pela cultura organizacional, pelas hierarquias estabelecidas e pelos estilos de liderança. As melhores estruturas de universidades corporativas são aquelas que se harmonizam com as iniciativas e influências internas da organização e espelham a cultura organizacional. As universidades corporativas são estratégicas à medida que são planejadas e modeladas para cumprir a missão da organização; a autora explora diversos tipos de estruturas de universidades corporativas. Esse trabalho trata de dois grandes eixos dessas estruturas, que são o alinhamento corporativo e a organização do conteúdo, ou seja, o desenvolvimento de uma estrutura ou a imagem visual de como o conteúdo e o funcionamento de uma universidade corporativa deva ser organizado.

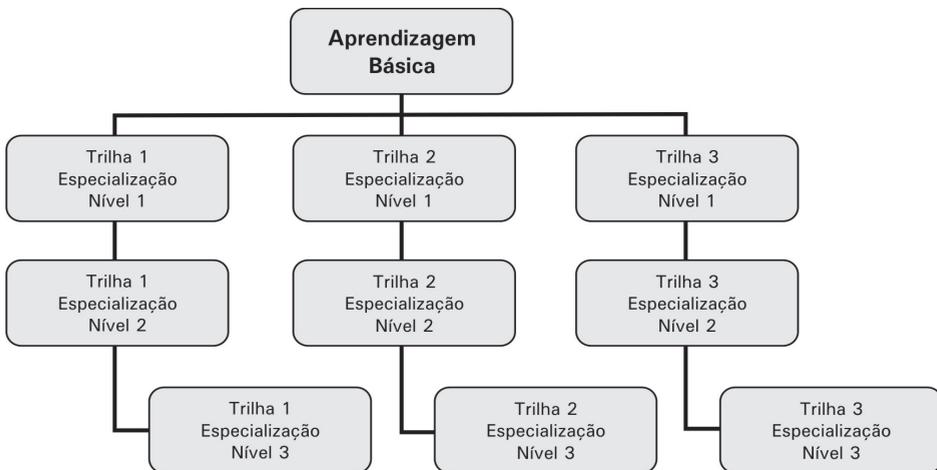
Quanto ao alinhamento corporativo, segundo Barley (2002), a posição da universidade corporativa dentro da estrutura da organização é um dos primeiros fatores a ser considerado quando se seleciona a forma ou o modelo de qualquer universidade corporativa. Existem três pontos citados pela autora, em que uma universidade corporativa pode se alojar: diretoria executiva (abordagem *top-down*), departamento de recursos humanos (abordagem lateral) e unidade de negócios (abordagem do esforço de base).

Barley (2002) afirma também que o desenvolvimento de uma estrutura ou a imagem visual de como o conteúdo e o funcionamento de uma universidade corporativa deve ser organizado é tão crítico para a aceitação da universidade pela organização quanto à posição em que ela se originou, foi lançada e será administrada. A maneira como o conteúdo é organizado deve ajustar-se à

estrutura e à cultura da organização. A seguir, serão apresentados cinco modelos de organização, segundo Barley (2002).

4.1 O MODELO DO ORGANOGRAMA DE BARLEY

Este modelo permite identificar facilmente as trilhas³ de aprendizagem que podem percorrer, por estarem diretamente vinculadas às unidades em que operam. O modelo mostra uma linha clara de desenvolvimento dos funcionários e coloca ênfase na formação acadêmica.



Organograma 1: Modelo do organograma de Barley

Fonte: adaptado de Barley (2002).

4.2 O MODELO DO TEMPLO DE BARLEY

Com forte conexão acadêmica, é usado para retratar a educação superior e a estabilidade da aprendizagem tradicional. Assim como o modelo do organograma, retrata a hierarquia ou a sequência dos passos da aprendizagem. A aprendizagem básica é a base para o desenvolvimento multifuncional que, por sua vez, leva à aprendizagem específica e, por último, culmina com a aprendizagem executiva ou de desenvolvimento de liderança.



Esquema 1: Modelo do templo
Fonte: adaptado de Barley (2002).

4.3 O MODELO DA PIRÂMIDE DE BARLEY

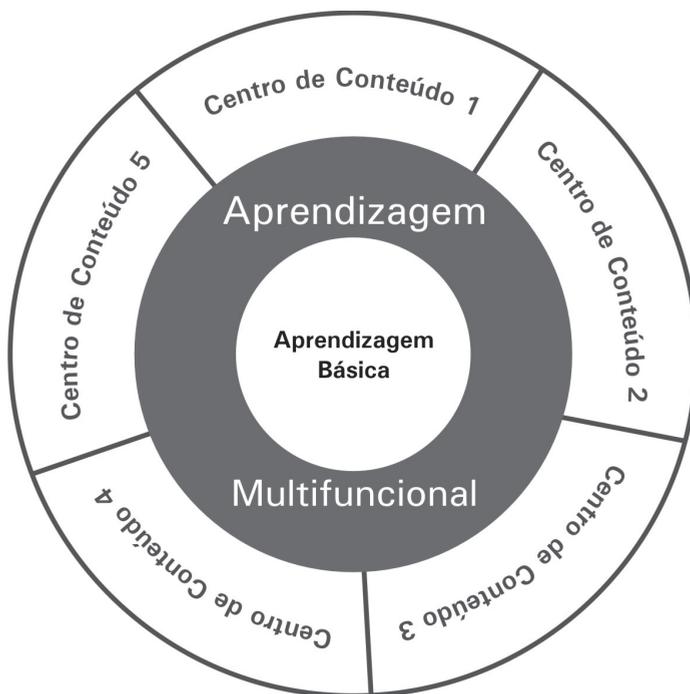
Como no modelo do templo, este inclui a ideia da hierarquia, ou seja, os programas básicos levam às áreas mais especializadas. Conceitualmente, mostra a aprendizagem mais ampla na base e mais específica à medida que vai se estreitando, finalizando no ápice, com os programas executivos ou de liderança.



Esquema 2: Modelo da pirâmide
Fonte: adaptado de Barley (2002).

4.4 O MODELO DA TORTA CORPORATIVA DE BARLEY

O modelo da torta corporativa é uma maneira fluida de agrupar e formar as oportunidades de aprendizagem dos empregados. A aprendizagem básica posiciona-se no centro, visualizando claramente a sua importância. Permite a integração rápida de novas unidades 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. Novas unidades de conteúdos podem ser incluídas sem prejudicar as existentes e sem violar a integridade do modelo. O modelo de torta corporativa considera o desenvolvimento de liderança equivalente às outras unidades de conteúdo.



Esquema 3: Modelo da torta corporativa
Fonte: adaptado de Barley (2002).

4.5 O MODELO DO CATA-VENTO DE BARLEY

De todos os modelos de conteúdo descritos pela autora, o do cata-vento é talvez o mais consistente e o que melhor retrata a proposta integral de uma verdadeira universidade corporativa. Como no modelo da torta corporativa, a aprendizagem básica do modelo cata-vento fica no centro do círculo e é circundado por anéis de aprendizagens multifuncionais e específicas. O que o distingue do modelo da torta corporativa, porém, são as setas que projetam a aprendizagem para fora do anel interno, saindo da abordagem centrada unicamente no empregado com ênfase no componente externo; uma vez que os programas de aprendizagem não são feitos somente para o uso interno dos empregados, mas também externamente para uma variedade de afiliados à organização, com base na concepção de que todos contribuem para o crescimento e a efetividade da organização.



Esquema 4: Modelo do cata-vento
Fonte: adaptado de Barley (2002).

Após a apresentação desses dois grandes eixos, Barley (2002) conclui que não importa se a organização é profissional, acadêmica, hierárquica, circular ou progressiva, pois a estrutura de uma universidade corporativa, a imagem gráfica dela e do arranjo do conteúdo, devem se adaptar às diferenças e às mudanças encontradas e orientar a maneira como os empregados compreendem a conexão existente entre currículo e desempenho funcional. Algumas organizações aproveitam as boas práticas de outras, mas enquanto um modelo funciona bem para uma empresa, para outra já pode encontrar resistência na adoção do mesmo modelo.

A universidade corporativa pode se apresentar de diferentes formas quanto ao posicionamento que ocupa dentro da estrutura organizacional ou quanto à organização do conteúdo. Mas a forma como a organização escolhe e define estes modelos deve ser flexível o suficiente para combinar com a cultura organizacional e garantir que estejam alinhadas com suas estratégias organizacionais, com a missão, a visão e os valores (BARLEY, 2002).

5 AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS E FUNCIONAMENTO DA APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES FRENTE AO MODELO DE UNIVERSIDADE CORPORATIVA

A condução das entrevistas contemplou tópicos relacionados ao treinamento e desenvolvimento para que, a partir da compreensão da área de recursos humanos, ou de sua estrutura, fosse possível desenvolver análises comparativas quanto às semelhanças possíveis entre a concepção de aprendizagem nessas organizações e os desenhos, ainda que embrionários, de universidades corporativas.

Por meio da análise das entrevistas foi possível conhecer, de forma parcial, a atualidade do processo de educação continuada dentro da estrutura organizacional das empresas pesquisadas.

5.1 O ALINHAMENTO CORPORATIVO

Para Barley (2002), no alinhamento corporativo reside a base para a institucionalização de uma universidade corporativa. Ao escolher um modelo de universidade corporativa, o desenho organizacional e o posicionamento da “universidade” no contexto organizacional são determinantes para o reconhecimento, aceitação e fortalecimento desta diante do quadro de pessoas que desenvolvem atividades profissionais na organização.

O Quadro 1 apresenta uma síntese do atual estágio das empresas pesquisadas ante uma nova concepção de gestão, envolvendo a criação das chamadas universidades corporativas, por intermédio do relato dos entrevistados quanto ao posicionamento do processo de educação continuada dentro das estruturas das organizações investigadas.

E-1	E-2	E-3	E-4	E-5
Dentro da diretoria existe a área de treinamento, que está alojada dentro do setor de recursos humanos da empresa.	Os dois juntos, departamento de pessoal e RH estão subordinados diretamente à presidência.	Não existe um setor dentro do RH que seja responsável pelo treinamento e desenvolvimento das pessoas, não existe nada.	Ocorre dentro do departamento de pessoal que está diretamente subordinado à diretoria administrativa.	Não tem setor de T&D.

Uma equipe de um setor é a responsável pelas atividades de treinamento.	O responsável é o gerente de RH.	Não há responsável por esse setor, cada um é responsável pelo seu setor.	Duas pessoas são responsáveis pela área de treinamento.	O RH é o responsável por este trabalho.
Esta equipe tem a responsabilidade de monitorar todo o processo, desde a identificação de necessidades, a contratação de profissionais até a avaliação das atividades.	Desenvolve todas as atividades pertinentes ao setor, como treinamento, contratação, demissão; resolve problemas do diretor, do chão de fábrica.	Cada setor é responsável pelo levantamento das necessidades de treinamento nas empresas (LNT), execução e avaliação final.	Sua responsabilidade é dar apoio, orientar, apontar as diretrizes para as áreas desenvolverem as atividades.	A responsabilidade de planejar e avaliar está no setor. O RH executa de acordo com a solicitação das diretorias de setores.

Quadro 1: Posição do processo da educação continuada dentro da estrutura organizacional

5.1.1 Análise teórica do alinhamento corporativo

Os cinco entrevistados, ao definirem o posicionamento das unidades de aprendizagem em suas respectivas organizações, ressaltaram que a aprendizagem está alojada no departamento de recursos humanos.

Na O-1, esta unidade reporta-se ao diretor da área que, por sua vez, encontra-se no organograma formal um nível abaixo da superintendência, ou seja, o principal executivo da organização. Nesse caso, portanto, existe um comprometimento da alta administração, que é peça fundamental para garantir o apoio do conselho e dos demais departamentos às iniciativas da unidade. Percebe-se, pelas palavras do entrevistado, que no processo de aprendizagem dessa empresa existe o envolvimento, comprometimento e trocas entre todas as divisões. Na O-2, por outro lado, a aprendizagem está alojada no departamento de recursos humanos, mas não há apoio nem da alta administração, nem das demais divisões. Na O-3, a aprendizagem está distribuída em todas as divisões, mas não acontecem formas de planejamento estratégico; a concepção de aprendizagem não está vinculada aos rumos da empresa. Nas O-4 e O-5 a aprendizagem é conduzida pela área de recursos humanos, mas as iniciativas são exclusivamente desta, sem a participação efetiva das demais unidades da organização.

5.2 MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Outro eixo explorado por Barley (2002) é relativo à organização do conteúdo dentro da universidade corporativa. Segundo a autora, desenvolver uma estrutura ou um diagrama de como o conteúdo e o funcionamento devem ser organizados, é tão crucial para o sucesso de uma universidade corporativa como a posição onde ela se originou e está sendo administrada.

Nesta seção, procurou-se identificar as possíveis semelhanças entre o modelo de universidade corporativa proposto por Barley (2002) e as iniciativas das organizações pesquisadas.

5.2.1 Análise teórica dos modelos de organização do conteúdo

Neste estudo foi observado que, das cinco empresas, apenas uma adota o modelo de universidade corporativa. A aprendizagem nesta organização, aqui denominada de O-1, é contínua, com currículo flexível, alinhada à estratégia organizacional, realizada em parceria com instituições educacionais e atende a empregados, clientes, fornecedores e comunidade. A empresa O-4 apresenta algumas características das universidades corporativas e as demais organizações pesquisadas não apresentam semelhanças com o modelo proposto pela literatura.

A aprendizagem na empresa O-1 apresenta diversas características do modelo do cata-vento explorado por Barley (2002), modelo que melhor retrata a proposta integral de uma verdadeira universidade corporativa. Uma das características está no currículo básico que, segundo Barley (2002, p. 49), “[...] é um programa de aprendizagem que envolve competências, habilidades ou áreas de conhecimento que todos os empregados, independente do nível hierárquico, precisam saber para manter a empregabilidade dentro da organização.” O E-1 relatou que uma das competências desenvolvidas de forma contínua e em todos os níveis da empresa O-1 são as técnicas de atendimento ao cliente, considerando que 50% do seu faturamento baseia-se na área comercial, já que atua na área do varejo com 30 lojas agrícolas e supermercados. Os outros 50% do faturamento são oriundos de diversas unidades de recebimento, classificação, beneficiamento e armazenagem de cereais; uma fábrica de rações e concentrados e uma unidade industrial de parboilização de arroz.

Anualmente, a empresa O-1 estabelece competências para serem desenvolvidas pelos funcionários. Em 2009, a competência de negociação foi o destaque, pressupondo que, na opinião dos gestores daquela empresa, as pessoas negociam em todos os momentos da vida, tanto profissional quanto pessoal e/

ou social. Tal competência foi desenvolvida e estimulada para cargos de liderança e confirma mais uma característica do modelo do cata-vento de Barley (2002), que considera o desenvolvimento de liderança equivalente ao conteúdo em uma dimensão paralela, e não ao ápice do diagrama.

O E-1 cita que nos programas de aprendizagem da empresa O-1, o conteúdo desenvolvido pelos facilitadores internamente ou pelas parcerias externas é avaliado para que estejam de acordo com os princípios éticos, com os valores e com a missão da empresa. Esse relato corrobora com mais uma característica do modelo de Barley (2002), o qual declara que os conteúdos dos programas de aprendizagem de uma universidade corporativa precisam estar de acordo com a cultura organizacional da empresa.

Outra característica percebida na empresa O-1 é a integração de novas escolas de conteúdos específicos. Nesta empresa, são realizados treinamentos específicos por meio da contratação de parceiros como consultoria, assessoria e instituições educacionais. O E-1 relata, ainda, que sempre discute com eles o conteúdo e o objetivo da realização dos trabalhos, bem como o resultado desejado.

O que se destaca também é a rotatividade gerencial, ou seja, a motivação que os empregados recebem para trabalhar como parceiros e em cooperação com as lideranças na organização. É mais uma característica que relaciona essa empresa com a forma direta de categorizar o conteúdo da universidade corporativa com o modelo cata-vento. Segundo o E-1, esta é uma prática realizada atualmente apenas como experiência devido às dificuldades que a legislação trabalhista apresenta, ou seja, alguns funcionários são convidados a exercer momentaneamente um cargo com nível superior ao seu, com o objetivo de futuras promoções.

Contudo, a característica mais evidente e que retrata a proposta integral de uma verdadeira universidade corporativa é o fato de a aprendizagem da empresa O-1 sair da abordagem centrada unicamente no empregado e se estender para os clientes, os fornecedores e a comunidade em geral, porque o modelo pressupõe que todos contribuem para o desenvolvimento e a efetividade da organização (BARLEY, 2002).

6 CONCLUSÃO

Entre as cinco organizações pesquisadas, percebeu-se que em quatro delas o que se evidencia é o desenvolvimento de treinamentos que, segundo os autores mencionados neste trabalho, constitui uma atividade viável da universidade corporativa, mas que, por si, caracteriza-se como uma área tradicional de treinamento. A empresa O-1 desenvolve o aprendizado contínuo de toda a

cadeia de valor da organização, ou seja, empregados, clientes, fornecedores e comunidade e, dessa forma, tem o modelo puro de universidade corporativa, citado por diversos autores neste trabalho. Demonstra-se nesta organização um esforço notável no sentido de desenvolver as pessoas em todos os níveis, nas qualificações, nos conhecimentos e nas competências necessárias para cumprir com a missão da empresa.

Constatou-se que na O-1 estão disseminados comportamentos por meio de uma visão compartilhada entre as lideranças e as pessoas envolvidas na cadeia de valor: empregados, clientes, fornecedores e comunidade. Percebeu-se, também, na análise das melhores práticas da aprendizagem contínua da O-1, a evidência do comprometimento dos líderes e gestores. Observou-se o envolvimento, o comprometimento e a responsabilidade destes gestores e de suas equipes com a educação continuada e com todo o processo que envolve a aprendizagem dentro da organização. Na prática, desempenham papel de educadores, formadores, multiplicadores e facilitadores, outra característica que molda a universidade corporativa da referida empresa. Com tal comportamento, criam um ambiente de motivação, levando as equipes de trabalho a buscar a aprendizagem e a utilizar a potencialidade para melhorar o desempenho dentro das organizações.

Nas demais organizações, não ficaram evidenciadas as preocupações dos gestores com a possibilidade de promover um ambiente organizacional propício não somente para trabalhar, mas também para aprender, educar e crescer. Observou-se que, segundo o relato dos entrevistados, em duas organizações, existe apoio dos principais líderes do alto escalão, mas falta envolvimento e comprometimento esperados. Nas outras duas organizações, os entrevistados afirmaram que os líderes não apoiam e não consideram importante a aprendizagem dentro das organizações.

Ao serem analisadas as práticas, pode-se observar que, na empresa O-1, o modelo de universidade corporativa visto na literatura apresenta-se de forma mais evidente. Nas empresas O-4 e O-5 existem práticas de treinamento pontuais e, nas empresas O-2 e O-3, os atores organizacionais apenas desenvolvem eventuais treinamentos.

Dessa forma, este estudo não ressaltou números que comprovem o crescimento dessas experiências nas organizações da região. O que encontrou foi a falta de entendimento dos gestores locais com a necessidade de desenvolverem pessoas independentes das intuições educacionais no ambiente de trabalho.

Espera-se que este estudo contribua para disseminar o tema nas organizações, em especial nas regiões envolvendo municípios de pequeno porte, já que se observa o ineditismo do tema em uma região do estado de Santa Catarina pouco explorada em termos de pesquisas acadêmicas. A aproximação da academia com a realidade empresarial é essencial, pois se percebe que,

apesar de escassas, existem, na região pesquisada, organizações que implementam sistemas educacionais pautados pelos princípios e práticas de universidade corporativa, mas há evidentes dificuldades dessas organizações atentarem que desenvolvem modelos encontrados na literatura. Ou seja, estão participando, ainda que de forma embrionária, de um processo inovador sem, no entanto, observarem a importância dessas inovadoras iniciativas.

Specificity of Learning in Organizations a medium-sized city in the Optical Model of Corporate University: A Study of multi

Abstract

Study the business situation involving the specific learning in local firms, their structures and practices such as development of learning, it is necessary for us to understand the significant growth trend in the number of corporate universities in Brazil. The theme corporate university acquired relevance in recent years in the country because there was a migration of T & D center for traditional corporate university. There is a discourse on literature involving the relationship between corporate universities with transformations of organizations in a context of change. For this, the research examined whether such initiatives are institutionalized practices in a midsize city in Santa Catarina. The research on organizational changes in Brazil include large public or private organizations, and often fail to analyze experiential and local initiatives. A qualitative and descriptive research examined the specificity of the models of corporate university in Rio do Sul, Santa Catarina State, describing the initiatives and actions in the development of practices aimed at the corporate university, the assessment of the perception of managers, and the identification of congruences between the practices of corporate university and the models proposed by Karen Barley. As a methodology of analysis, we used semi-structured interviews with the subjects directly in the process of continuous learning organizations, direct observation during the site visits and review of documents such as reports and maps of survey of training needs. The five organizations were selected according to the number of employees, the diversification of business activity and the fact of being located in a region of Santa Catarina State in which the subject is still unpublished. Through topics related to training and development it was possible to partially, through interviews, actuality of the process of continuing education within the organizational structure of the companies surveyed. The model developed by Karen Barley was used as the main reference. Our study did

not reveal figures showing the growth of these experiences in organizations in the region. It was concluded that the approach of academics with business reality is essential because, although few experiments exist in the study region, organizations that implement educational systems guided by the principles and practices of corporate university, but there are obvious difficulties these organizations realize that develop models in the literature. That is, are participating, albeit in embryonic form, an innovative process without, however, realize the importance of these innovative initiatives.

Keywords: Corporate Universities. Corporate Education. Organizations. Training. Development. People.

Notas explicativas

¹ Organização – 1 (560 funcionários); Organização – 2 (896 funcionários); Organização – 3 (260 funcionários); Organização – 4 (896 funcionários) e Organização – 5 (290 funcionários).

² Profissionais e acadêmicos têm se apoiado na publicação de J. C. Meister desde o ano de 1999 e M. Eboli a partir de 2001, para discutir os processos de implantação e de gestão das universidades corporativas. São poucas as obras editadas no Brasil que contemplam o tema “universidades corporativas”.

³ Utilizou-se, em tradução livre, a expressão *track* (no original trilhas) para definir a noção de direção e da sequência dos passos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALLEN, M. Introduction: what is a corporate university, and why should an organization have one? In: ALLEN, M. (Org.). **Corporate University Handbook: designing, managing, and growing a successful program**. New York: Amacon, 2002.

ASTLEY, W. G.; VAN DE VEN, A. H. Debates e perspectivas centrais na teoria das organizações. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (Org.). **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

BARBOSA, L. **Cultura e empresas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BARLEY, K. Corporate University Structures. That reflect organizational Cultures. In: ALLEN, M. (Org.). **Corporate University Handbook: designing, managing, and growing a successful program**. New York: Amacon, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CASANOVA, P. G. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. São Paulo: Boitempo, 2006.

CHANLAT, J. F. **Ciências Sociais e management**. Reconciliando o econômico e o social. São Paulo: Atlas, 2000.

CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cyntia. Organização e estudos organizacionais. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cyntia; NORD, Walter R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. Modelos de análises e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. São Paulo: Vozes, 2008.

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

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional**. Evolução e crítica. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GARCÍA, R. Interdisciplinariedad y sistemas complejos. In: LEFF, Enrique (Org.). **Ciências sociais y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, 1984.

GARRIDO, P. O. **Educação corporativa policêntrica**: aplicação trans-disciplinar da engenharia pedagógica para a produção da aprendizagem transformadora. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. Paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **A pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. São Paulo: Vozes, 2008.

HOGAN, D. J.; VIEIRA, Paulo F. (Org.). **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. [s.l.]. Ed. Unicamp, 1992.

LACOMBE, B. M. B.; TONELLI, M. J. O paradoxo básico da administração de recursos humanos: o discurso versus a prática de gestão de pessoas nas empresas. In: VANCONCELOS, F. C.; VASCONCELOS, I. F. G. (Org.). **Paradoxos organizacionais**: uma visão transformacional. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade pós-moralista**. O crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri: Manole, 2005.

MARCONDES, R. C. Desenvolvendo Pessoas: do Treinamento e Desenvolvimento à Universidade Corporativa. In: **Construindo a gestão do fator humano**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MARCONDES, R. C. Desenvolvendo Pessoas: do Treinamento e Desenvolvimento à Universidade Corporativa. In: **Construindo a gestão do fator humano**. Cap. 9. São Paulo: Saraiva, 2008.

MASCARENHAS, André Ofenhejm; KUNDA, Gideon; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia. Cultura organizacional e antropologia interpretativa – ultrapassando a abordagem de integração na pesquisa e na prática. In: VASCONCELOS, Flávio de Carvalho; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia. (Org.). **Paradoxos organizacionais: uma visão transformacional**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

MASCARENHAS, André Ofenhejm; VASCONCELOS, Flávio Carvalho; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia. Gestão do paradoxo: discurso versus prática – aprendizagem e informatização da administração de RH. In: VASCONCELOS, Flávio de Carvalho; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia. (Org.). **Paradoxos organizacionais: uma visão transformacional**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativa**. São Paulo: Makron Books, 2005.

_____. **Corporate Universities; lessons in building a world-class work force. Rev. and updated edition**, New York: McGraw Hill, 1999.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**. Um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de (Org.). **Ensaio de complexidade**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **O problema epistemológico da complexidade.** Mem-Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 2002b.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil.** São Paulo: Cortez, 2004.

REED, Michael. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cyntia; NORD, Walter R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais.** São Paulo: Atlas, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social. Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SAINSAULIEU, Renaud; KIRSCHNER, Ana Maria. **Sociologia da empresa: organização, poder, cultura e desenvolvimento no Brasil.** Rio de Janeiro: DPA Editora, 2006.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, A. **Universidades corporativas x educação corporativa.** O Desenvolvimento do Aprendizado Contínuo. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

VASCONCELOS, I. F. G.; MASCARENHAS, A. O. **Organizações em aprendizagem.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VERGARA, S. C.; RAMOS, D. R. M. Motivos para a criação de universidades corporativas – Estudo de casos. **Revista de Administração Mackenzie**, ano 3, n. 2, p. 79-98, 2002. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/edioramackenzie/revistas/administracao/adm3n2/revadm3n2_art4.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2009.

VIEIRA, Paulo F. Gestão patrimonial de recursos naturais: construindo o ecodesenvolvimento em regiões litorâneas. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Desenvolvimento e natureza: um estudo para sociedade sustentável**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1998.

WEICK, K.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cyntia; NORD, Walter. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. v. 3.

WOOD JÚNIOR, T. Mudança organizacional e transformação da função de recursos humanos. In: WOOD JÚNIOR. (Org.). **Mudança organizacional**. São Paulo: Atlas, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 6 de julho de 2010
Aceito em 3 de novembro de 2010

