

Didática e educação corporativa: o desafio empresarial da educação continuada

Eliane Maria Pires Giavina Bianchi

Doutoranda - FEA/USP

Mestre em administração - FEA/USP

São Paulo – SP [Brasil]

eliane.pires.bianchi@terra.com.br

O aumento expressivo das universidades corporativas, como resposta às mudanças no cenário econômico e à deficiência existente na educação formal, faz com que essas entidades tenham um papel importante na educação. A preocupação com estratégias de ensino e de aprendizagem é fundamental para o estabelecimento das competências humanas importantes ao desenvolvimento pessoal, o crescimento das empresas e, conseqüentemente, o progresso das nações. Neste artigo, tem-se como objetivo analisar as práticas didáticas presentes na educação corporativa, por meio de um estudo de caso em uma universidade corporativa de uma empresa de consultoria internacional. De forma não-conclusiva, percebe-se que a corporação apresenta um rico ambiente para a utilização de recursos técnicos de ensino e aprendizagem. No entanto, ainda não está definida a transformação do gestor em educador.

Palavras-chave: Didática. Educação. Educação continuada. Educação corporativa.

1 Introdução

A educação corporativa pode ser vista, por algumas pessoas, como um modismo, talvez por ter surgido na prática empresarial antes de ser teorizada na academia, como outros modelos e instrumentos de gestão da administração.

O aumento da competitividade global e a precariedade da educação tradicional foram dois fatores determinantes para a expansão da educação corporativa no Brasil. Neste contexto, a organização opta pela educação corporativa para desenvolver seus recursos e talentos, além de buscar a competitividade sustentada. Cabe a essa modalidade de ensino, portanto, desenvolver competências críticas empresariais e humanas para cada organização, priorizando a comunicação, a colaboração, a capacitação técnica, o raciocínio crítico, a liderança (MEISTER, 1999), com ênfase na renovação do conhecimento e, no desenvolvimento de novas atitudes e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Em alguns casos, uma organização estabelece parceria com uma instituição de ensino para pensar sua estratégia de educação e realizar seus programas. Em outros, seus recursos internos são responsáveis pelo planejamento, execução, avaliação e controle das atividades.

A bibliografia sobre didática no ensino superior tradicional ainda, é pouco explorada na educação corporativa. Neste contexto, compreender qual o conceito das organizações a respeito de educação, que recursos de ensino e aprendizagem utilizam, os novos papéis de seus atores e o processo de avaliação do aprendizado pode auxiliar a aprofundar o conhecimento sobre esse assunto, destacando, especialmente, a contribuição das empresas ao desenvolvimento humano.

O objetivo deste artigo é provocar uma reflexão sobre as práticas didáticas presentes na educação corporativa, com ênfase no aluno (estudante/funcionário) como paciente de um processo educativo contínuo, realizado de múltiplas formas, por meio de um estudo de caso em uma universidade corporativa de uma empresa de consultoria internacional.

2 Educação: base para o desenvolvimento humano

Para que serve a educação? Ioschpe (2004) utiliza esta pergunta para explicar que, ao longo do tempo, a educação teve significados distintos. Foi, contudo, com a Revolução Industrial e a reforma eleitoral na Inglaterra que se consolidou o processo compulsório de educação, base do sistema escolar atual. Ainda segundo Ioschpe, existem duas visões distintas sobre o processo educacional: de um lado, pedagogos, educadores e filósofos vêem a educação como uma ferramenta de libertação e, de outro, empresários e trabalhadores a interpretam como instrumento de adestramento-preparação para o trabalho e manutenção da ordem. A educação faz parte do desenvolvimento humano, seja na forma de um valor ou transformada em um requisito prático.

A educação é também um fenômeno político, argumenta Niskier (2001), uma vez que a política é a totalização do conjunto de experiências vividas em uma sociedade. Nessa perspectiva, a educação deve estar focada em fenômenos da realidade, amparada pelo conhecimento científico e alinhada à realidade social na qual está inserida.

Por meio da transmissão de conhecimentos e valores, a educação modifica a natureza do aluno, contribuindo para a formação de seu caráter e de sua personalidade. As mudanças que acontecem no indivíduo são de caráter duradouro. Nesse contexto, a escola representa apenas uma parte do processo de educação que começa quando um indivíduo nasce e o acompanha por toda a vida.

2.1 A educação no Brasil

Dado o caráter contínuo, político, econômico e social da educação, é fundamental entender sua evolução no Brasil. Souza (2005) constata que Portugal, enquanto colonizador do Brasil, deu pouca atenção a temas como educação e instrução pública. Uma consequência desse processo é que, em 1995, 16% da população acima de 15 anos ainda era analfabeta.

Brandão (2003) afirma que o cunho filosófico e religioso que pautava a educação jesuítica somente foi modificado no século XIX, quando a corte portuguesa transferiu-se para o Brasil. O

foco da reforma passou a ser o de formar burocratas, profissionais liberais e ligados à produção de bens, com influência francesa. A República Velha viabilizou a expansão das entidades de ensino superior, mas foi a partir da Era Vargas que as grandes mudanças ocorreram, tais como a expansão das universidades públicas e privadas; a criação das novas leis de diretrizes da educação e do Ministério da Educação.

Além do tom político na educação do Brasil, questões como o tamanho e a diversidade do País e a complexidade da gestão de um sistema de educação descentralizado acarretam uma série de conseqüências, em termos de qualidade e abrangência do ensino, no preparo de docentes, na pesquisa científica e no ensino continuado.

Souza (2005) desenvolveu uma visão para a educação brasileira. O sistema educacional brasileiro, segundo ele, deve levar em conta a cidadania e os valores éticos de uma sociedade do conhecimento inserida em um mundo globalizado. Os dois principais focos de sua visão são o desenvolvimento da capacidade de aprender e a criação de condições para a educação permanente. Nesse contexto, deve-se trabalhar na escola com questões como socialização, uso do conhecimento acumulado, desenvolvimento de habilidades de pensamento, crítica e raciocínio e formação do caráter. Além disso, um indivíduo deve alternar idas e vindas entre a academia e o mercado de trabalho e tirar proveito de recursos como a educação a distância e novas tecnologias aplicadas.

Enquanto essa visão não se consolida plenamente, a Universidade Corporativa tem muito que contribuir.

2.2 A educação corporativa

A expansão da educação corporativa no Brasil é decorrente de dois fatores: do aumento da competitividade global e da precariedade da educação tradicional. Embora suportado por boa visão e com algumas conquistas, como argumenta Souza (op. cit.), o sistema educacional brasileiro ainda está distante de ser um modelo educacional completo: com suporte à formação integral e educação continuada disponível e de qualidade.

Com relação ao ambiente competitivo atual, algumas forças contribuíram para o apareci-

mento do fenômeno Universidade Corporativa (MEISTER, 1999; ÉBOLI, 2004). As organizações tornaram-se mais flexíveis, estão mais enxutas e devem responder mais rapidamente ao mercado, num ambiente empresarial turbulento. Nesse cenário, a economia do conhecimento vem requisitando dos trabalhadores novos conhecimentos, que, em pouco tempo, tornar-se-ão obsoletos, daí a necessidade de um aprendizado contínuo, que é oferecido pelos empregadores em substituição à segurança vitalícia de emprego.

A educação corporativa difere em vários aspectos dos tradicionais programas de treinamento corporativos. Ela foca o desenvolvimento de competências críticas do negócio, isto é, aquelas que agregam valor a produtos e serviços e são difíceis de imitar, pois devem ser traduzir-se em competências humanas, ou seja, como as pessoas atuarão na consecução dessas competências críticas (FLEURY, 2002). A educação continuada, voltada ao aprendizado coletivo e ao fortalecimento da cultura organizacional, tem como finalidade suprir as necessidades do negócio, e não as individuais. Um sistema de educação corporativa está pautado por uma série de princípios que norteiam seu desenvolvimento. Éboli (2004) consolidou sete princípios, como mostra a figura 1.

Esses princípios, assim como a visão para a educação no Brasil desenvolvida por Souza

Sete princípios de sucesso da Educação Corporativa	
Competitividade	Elevar o patamar de competitividade por meio da consolidação das competências críticas.
Perpetuidade	Trasmissão da herança cultural, perpetuando a existência da empresa.
Conectividade	Comunicação e interação, relacionamento com públicos internos e externos.
Disponibilidade	Atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso.
Cidadania	Estimular o exercício da cidadania individual e corporativa.
Parceria	Estabelecimento de parcerias internas (gestores) externas (instituições de ensino superior).
Sustentabilidade	Ser um centro gerador de resultados para a empresa.

Figura 1: Os sete princípios de sucesso da educação corporativa

Fonte: Adaptação de Éboli: Educação corporativa no Brasil: mitos e verdade – 2004.

(2005), contribuem para a construção da educação corporativa.

3 Didática

O termo didática vem do grego e significa a arte de ensinar (GIL, 2006). Ao longo dos anos, com a evolução da educação, a didática passou a considerar o aluno como sujeito da aprendizagem. Caberia ao professor colocar o aluno em situações em que fosse mobilizada sua atividade global, ou seja, viabilizar o processo de aprendizagem.

Didática é um termo relacionado a vários outros, tais como educador, aluno, aprendizado, planejamento, conteúdo, estratégias e técnicas de ensino, recursos e avaliação. Abordar didática, portanto, significa discutir esses termos, enfocando seus significados e correlações. Para este trabalho, optou-se por utilizá-los com uma visão mais estratégica, com ênfase na importância e na efetividade, sem a pretensão de abordar minuciosamente questões como técnicas de ensino e o passo a passo dessas várias atividades e processos.

3.1 Professor ou educador?

A questão semântica dos termos professor e educador é bastante discutida, e há uma grande diferença entre eles. O professor, cuja preocupação principal é ensinar, é o centro do processo, com sua especialidade e conhecimento (GIL, 2006). Já o educador está preocupado em incentivar o aluno a expressar suas idéias e a buscar formas de desenvolvê-las. Como dizem Werner e Bower (1984), “[...] educar deixa de ser a arte de introduzir idéias na cabeça das pessoas, para fazer brotar essas idéias [...]”. Esse “novo” educador deve desenvolver competências e habilidades para ser eficaz em seu trabalho.

Perrenoud (2000) desenvolveu competências fundamentais para o educador em ambiente acadêmico. Os focos dessas competências estão na forma como se relacionam com os alunos, no seu envolvimento com a entidade de ensino e com as famílias dos estudantes e em sua preocupação com seu autodesenvolvimento.

Sant’Anna (1979) propõe habilidades técnicas para o ensino que giram em torno do conteúdo, da

forma de fazer perguntas, da criação do estímulo para o aprendizado, da conclusão de ciclos e processos, do uso de exemplos, da realimentação e reforços, da preocupação com a integração entre os conteúdos e com a sua forma de comunicação.

Gil (2006) faz referência a um trabalho de Elaine McEwan, que determina os traços que definem um educador eficaz e se dividem nas seguintes categorias: pessoal (paixão, visão realista e positiva e liderança), resultado pretendido (atenção permanente, estilo, persuasão e eficácia instrucional) e vida intelectual (conhecimento teórico, sabedoria mundana e capacidade intelectual).

Podem-se integrar as competências, habilidades e os traços de eficácia dos três autores para compor o que seria o educador ideal. Ressalta-se, no perfil desenvolvido, que, embora o conhecimento seja um aspecto importante do aprendizado, é a postura e estilo do educador que fazem a diferença no desenvolvimento de outra pessoa, especialmente quando se considera o aluno maduro.

3.2 O aluno adulto

Existem vários trabalhos de pesquisa que resultaram em classificações e tipificação dos alunos universitários. Algumas delas consideram o ponto de vista emocional; outras, o padrão de engajamento dos estudantes nas diversas atividades. Esses processos criaram modelos com muitos tipos, o que só reforça a diversidade presente em um grupo de aprendizado. Se, por um lado, a diversidade enriquece; por outro, dá mais trabalho, pois exige do educador preparo para lidar com diferenças de opinião, decorrentes das experiências acumuladas e das expectativas de vida, também distintas.

O aluno adulto precisa fazer correlações e perceber a aplicabilidade do aprendizado, pois tem maior senso de urgência, sendo, por isso, é mais crítico. Este perfil complexo e diverso do aluno estudante representa para os educadores um maior desafio no exercício de sua profissão.

3.3 O processo de aprendizagem

A aprendizagem ocorre quando muda o comportamento do indivíduo. Esse processo é contínuo. Gómez (2000) aponta dois tipos de teorias de aprendizagem: as associacionistas e as mediacionais.

Na categoria associacionista, estão agrupadas todas as teorias que associam estímulos e respostas provocados somente pelas condições externas – processo de condicionamento. Na mediacional, estão incluídas todas as teorias que consideram processos internos do indivíduo associados aos externos.

Os processos educacionais estão mais pautados nas teorias mediacionais, que incluem processos internos dos indivíduos. No entanto, como cada indivíduo é diferente, seu processo de aprendizagem também será único e estará condicionado a diversos fatores. No campo cognitivo, estão as competências intelectuais e a criatividade, mas também há motivação, idade, sexo, ambiente social, hábitos de estudo e memória que podem interferir no processo de aprendizado, segundo Gil (2006).

3.4 Planejamento e conteúdo

O planejamento ocorre em vários níveis: o educacional de uma nação; o institucional, realizado por uma instituição de ensino; o curricular, de cursos; o do ensino, voltado para uma disciplina e um educador específico, ou o plano de aula (GIL, 2006). Os níveis macros influenciam os mais específicos.

No caso de alunos adultos, é importante que eles entendam a cascata do processo de planejamento para compreender o propósito de uma disciplina em um curso, de um módulo ou de um processo de aprendizagem.

Com relação aos conteúdos, é preciso atentar para alguns pontos. O mundo acadêmico utiliza os termos conceito, procedimento e atitude para se referir à palavra conteúdo. Essa visão está bastante próxima da concepção de competência desenvolvida no mundo organizacional: conhecimento, habilidade e atitude. Nos dois modelos, o que importa é saber o quê, para saber fazer e saber ser. Segundo Archer (1997), deve-se ligar uma teoria ou conceito com uma ação e uma necessidade interna do indivíduo, gerando motivação para o aprendizado.

Também é necessário atentar para o aluno. Um conteúdo precisa ter significância, estar relacionado às suas experiências, além de ser útil e aplicável. Em um ambiente de aprendizagem em grupo, é possível adaptar um conteúdo planejado, considerando a diversidade do grupo. Quem adapta seu processo de aprendizagem ao tempo é

o aluno. Nesse processo, é importante o educador considerar a relação tempo, volume de conteúdo e eficácia do aprendizado.

3.5 Técnicas e recursos de ensino

Existe um grande número de técnicas e recursos disponíveis para o ensino. A utilização de cada uma delas depende do que se espera, no processo de aprendizagem, do estilo do educador e do conteúdo a ser abordado.

O uso variado de técnicas é fundamental. No entanto, é necessário entender o que cada uma delas tem, suas vantagens e desvantagens. Algumas merecem ser abordadas, sem a pretensão de exaurir todo o arsenal de técnicas.

A aula expositiva é interessante no momento da primeira experiência do aluno com aquele conteúdo. No entanto, ela perde sua atratividade quando não considera a diversidade da audiência e o desenvolvimento de habilidades intelectuais dos estudantes.

O ensino em pequenos grupos aparentemente deixa o aluno mais satisfeito, além de possibilitar que seu raciocínio seja mais utilizado. O aprendizado, que ocorre no nível individual, é favorecido pelo processo cooperativo do grupo que apresenta as seguintes vantagens: desenvolvimento das habilidades de comunicação e de competências intelectuais e sociais, além do crescimento pessoal dos atores. Os seminários (grupos de discussão), métodos do caso (situação para discussão que demanda solução de problemas) e jogos de empresa (simulação longitudinal de uma empresa para tomada de decisão e aferição de resultados) são modalidades de ensino ideais para pequenos grupos. Nesse contexto, o educador atua como um facilitador do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, desempenha papel bastante abrangente, demandando muitas das competências, habilidades e traços identificados anteriormente.

O uso da tecnologia não vai substituir o professor, mas exigirá desse profissional um preparo diferenciado que inclui a atualização constante (ÉBOLI, 2004). Mesmo com a tecnologia viabilizando a educação fora da sala de aula (MEISTER, 1999), o papel desempenhado pelo tutor, professor ou educador é fundamental para preparar o material nesse novo formato, dar suporte ao pro-

cesso de aprendizagem e realizar o processo de avaliação do aprendizado. Gil (2006) reforça que é preciso que os professores desenvolvam novas competências tecnológicas para elaborar esse material que deve ser renovado com maior frequência. A tecnologia favorece a aprendizagem individualizada, diz Godoy (2003). No entanto, ela pode ser utilizada para suportar o aprendizado de grupos, moderando a interação e o processo de trabalho desse grupo. Por parte do aprendiz, tanto o acesso à tecnologia quanto à familiaridade com seu manuseio são fundamentais.

3.6 Avaliação do aprendizado

A avaliação do aprendizado é um processo crítico, pois demanda, tempo, foco e critérios do educador e deixa os alunos ansiosos. Kirkpatrick (1998) desenvolveu um modelo sobre avaliação de treinamento de supervisores que pode ser transportado para o mundo acadêmico e se divide em quatro níveis: reação, aprendizado, comportamento e resultado.

A avaliação de reação é realizada pelos alunos sobre o curso ou processo de aprendizagem. Nesta etapa, parte-se do princípio que as pessoas devem gostar de um processo de aprendizagem para depois tirar algum proveito dele. A avaliação de aprendizado deve ser realizada de forma muito objetiva, por meio de uma prova, por exemplo. Pode ser interessante realizar este tipo de avaliação antes e depois da exposição do aluno ao processo de aprendizagem, para medir sua evolução. O terceiro nível – comportamento – deve ser realizado algum tempo depois do processo de aprendizagem para verificar se o aprendiz mudou a sua postura. O quarto nível, difícil de ser realizado, tem por objetivo verificar o resultado efetivo daquele processo de aprendizagem, preferencialmente, com indicadores qualitativos ou quantitativos claramente definidos.

Não se deve, contudo, esquecer da realimentação contínua durante o processo de aprendizagem entre alunos e entre professor e aluno.

4 Método de Pesquisa

A estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso único, com abordagem descritiva, que se jus-

tifica pela representatividade ou tipicidade do caso em questão (YIN, 1981). Estudou-se a *Thomson Corporation*, empresa canadense de soluções integradas de informação, que atua em 45 países, nos ramos de educação, saúde e ciência, financeiro, jurídico, impostos e informações regulamentais e está estruturada em quatro unidades de negócio e nas seguintes regiões físicas: EUA, América Latina, Europa e Ásia/Pacífico (THOMSON, 2006).

Yin (1981) afirma que há muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais; porém, cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, que dependerão basicamente de três condições: a) o tipo de questão da pesquisa; b) controle que o pesquisador possui sobre eventos comportamentais efetivos, e c) o foco em fenômenos históricos, em oposição aos contemporâneos. Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se levantam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 1981). A pesquisa se propõe a responder o seguinte problema: Como as práticas didáticas são incorporadas na educação corporativa?

Quanto à coleta de dados, foram adotadas quatro das seis fontes de evidências: documentos, registros em arquivos, entrevistas e observação direta, recomendadas por Yin (1981) para condução de um projeto de pesquisa com base em estudo de caso.

5 As práticas didáticas na educação corporativa

A unidade de soluções jurídicas e regulatórias expandiu-se globalmente a partir de 1994 e, em 2000, estabeleceu suas operações na América Latina. Foram adquiridas, nesse período, as empresas *La ley*, na Argentina, e a *IOB*, no Brasil. Por característica do negócio, o processo de expansão se dava por aquisição de empresas familiares locais. Os desafios eram aumento da qualidade de produtos e migração de seus produtos para soluções eletrônicas. Isso seria realizado por meio de uma complexa mudança cultural, centrada na busca pelo resultado e no valor do capital humano.

Até 2000, a IOB, com 1.500 funcionários, era dirigida como empresa familiar. Sob esse modelo de gestão, a estrutura em silos não viabilizava a troca de informações e pouco se investia em treinamento e desenvolvimento. A implantação da Universidade Corporativa na empresa buscava atender a uma série de demandas, incluindo, principalmente, a transformação cultural para viabilizar as mudanças.

5.1 A implantação da Thomson University no Brasil

A Thomson University foi estruturada para atender às demandas do negócio adquirido, tendo como pano de fundo o momento cultural da IOB. O modelo implementado no Brasil se diferenciava do modelo americano. Lá, os cursos eram oferecidos e os funcionários se inscreviam; aqui, no primeiro momento, os cursos eram mandatórios. O planejamento das atividades era feito anualmente e levava em consideração também o resultado dos processos de avaliação individual e das pesquisas de clima. Iniciadas pela área de recursos humanos, as propostas eram validadas pelos gestores locais e negociadas com a matriz da Thomson, nos EUA. O objetivo era garantir aderência ao negócio e sintonia com a filosofia da Thomson University no mundo. O processo de planejamento sugeriu os focos apresentados na Figura 2, para os anos de 2001 a 2004.

Em razão das grandes demandas de desenvolvimento, o planejamento sustentava, em processo de cascata, a estratégia do negócio, iniciando

Focos de atuação	2001	Desenvolvimento gerencial institucional, equipes de venda, integração dos funcionários.
	2002	Desenvolvimento gerencial institucional e individual, políticas corporativas de T&D, conhecimentos específicos, conhecimento de produtos.
	2003	Desenvolvimento gerencial institucional e individual, gestão do conhecimento, essência da empresa, competências, pilar de consultoria e universidade de vendas.
	2004	Desenvolvimento gerencial, pilares funcionais, gestão do conhecimento, essência da empresa, responsabilidade social.

Figura 2: Focos da Thomson University

Fonte: Desenvolvido pela autora para conferência mundial de RH da organização, em 2003.

pelo preparo da liderança, com posterior envolvimento de todas as pessoas e desenvolvimento dos conhecimentos e competências funcionais específicas. Em 2004, o modelo de funcionamento da Thomson University estava consolidado no Brasil.

5.2 O modelo da Thomson University no Brasil

O modelo final foi o de pilares: focos específicos em desenvolvimento e bases comuns de suporte aos funcionários.

A gestão da Thomson University era realizada pelos profissionais de recursos humanos direcionados para a área de desenvolvimento. Existia a parceria com instituições externas, para a elaboração dos programas, e com a área de tecnologia, para o suporte ao ambiente de gestão do conhecimento e de cursos mediados por tecnologia. A estrutura consolidada de funcionamento da Thomson University ficou como apresentada na figura 3.

O pilar liderança de negócios e de pessoas era direcionado ao grupo executivo e à supervisão. Eram realizados encontros semestrais de preparação e revisão de planos de negócio, que se transformavam em específicos, e cada gestor os conduzia com sua equipe e a eles se reportava em reuniões semanais de acompanhamento.

O modelo de competências era a base para os trabalhos formais de desenvolvimento desse grupo de profissionais. Seminários específicos eram ministrados para essa população pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), cursos de extensão ou mestrado fornecidos sob demanda, e alguns exe-



Figura 3: Modelo de funcionamento da Thomson University

Fonte: A autora.

cutivos participavam do programa de desenvolvimento corporativo nos EUA com parceria da *Wharton School of University of Pensilvânia*.

Liderança de pessoas era uma competência em que se priorizava a evolução cultural da organização. Além do processo corporativo com o conceito de motivação e liderança eficaz, desenvolvido com consultoria parceira, eram oferecidos processos de *coaching*. Havia também o pressuposto de que a boa liderança de pessoas dependia de um preparo individual.

A universidade de vendas foi estruturada para resolver questões do negócio: a área de vendas estava dispersa por todo o País, atuando na venda direta; os produtos tinham atualização freqüente e, como estratégia de crescimento, novos produtos (em diferentes formatos) eram lançados.

A solução encontrada foi a aprendizagem mediada pela tecnologia. Vendedores realizavam cursos *e-learning* e, em reuniões semanais, os supervisores de vendas faziam o acompanhamento do processo de aprendizagem e alinhavam os conteúdos às metas e aos processos de trabalho. As convenções anuais de vendas ajudavam a manter o comprometimento dos profissionais, além de possibilitar uma comunicação única. Para a supervisão de vendas, *workshops* trimestrais ajudavam na sua formação.

O currículo da consultoria foi desenvolvido para auxiliar no desenvolvimento dos profissionais que prestavam assessoria a clientes. Advogados, contadores, muitos com títulos de mestre e doutor, realizavam assessoria legal e tributária por telefone. Era preciso não só conhecimento profundo dos assuntos, mas também empatia, além de saber analisar problemas e ter habilidades de comunicação. Em razão do alto grau de preparo desses profissionais, foi elaborado um modelo centrado neles: o dos consultores-tutores.

Um novo consultor passava por integração de três meses. A partir daí, era estabelecido um processo de aprendizagem diário – ciclos de leitura, palestras e discussão dos conteúdos, coordenados pelos consultores mais experientes –, no qual temas comportamentais eram facilitados por entidades externas. O espaço de aprendizagem também era ocupado por projetos desenvolvidos pelos próprios profissionais da área para solução

de questões críticas identificadas. A grade mensal de aprendizagem era estabelecida pela *Thomson University* e pela área de consultoria.

No pilar de competências funcionais, que abordava todos aqueles não atendidos pelos pilares anteriores, os profissionais realizavam atividades para autodesenvolvimento – cursos *e-learning*; seminários (gestão de projetos, processo produtivo), ou cursos específicos em entidades credenciadas. Para participar desses cursos, havia uma negociação entre a gestão da TU, os gerentes e o profissional requisitante. A IOB era parceira no investimento em 50%, mas atuava com parceria decrescente, isto é, no início do curso pagava, 25% e, de forma crescente, realizava sua parceria de 50%.

Também fazia parte do processo de desenvolvimento individual o *Learning Center*, um espaço físico com vários recursos: livros de gestão ou ficção, DVDs, produtos próprios e de concorrentes, acesso a computadores e mesas de estudo ou trabalho. A proposta era sinalizar ao funcionário a valorização da busca do aprendizado e do desenvolvimento.

A gestão do conhecimento era realizada de forma aplicada, e, como suporte a projetos, utilizava-se uma plataforma global para depósito e busca de conhecimento. A revisão do processo editorial foi um desses projetos. Um grupo multidisciplinar foi estruturado e os trabalhos tinham a colaboração de equipes de outros países. A plataforma de gestão do conhecimento e o recurso de teleconferência serviam para criar grupos virtuais de trabalho.

A gestão do conhecimento suplantava o suporte tecnológico. Reuniões e fóruns de discussão eram propostos para debater temas ou projetos em andamento, aumentar as possibilidades de aprendizagem e desenvolver competências individuais.

A essência IOB funcionava como base para o comprometimento dos funcionários. Além do processo de integração do novo funcionário, várias iniciativas eram realizadas para discutir e consolidar valores e celebrar as conquistas. Merecem destaque a gincana da solidariedade, que desenvolvia equipes de trabalho para arrecadar itens a serem destinados às entidades carentes, e a celebração de valores – reconhecimento trimestral de processos ou projetos em grupo que reforçasse um dos valores empresariais eleito pela TU.

5.3 As práticas didáticas trouxeram os resultados esperados?

Considerando planejamento e conteúdo, pode-se dizer que o processo tinha consistência e aderência à estratégia do negócio. A comunicação desse processo era realizada extensivamente. No entanto, a compreensão era o desafio, uma vez que o modelo mental de treinamento, focado nas necessidades individuais, ainda existia.

Com relação às técnicas e aos recursos de ensino, o modelo *Thomson University* era bastante completo. Quanto mais se baseava no autodesenvolvimento, mais trabalhoso era o processo de aprendizagem. Na área de vendas, embora o modelo de negócio fossem os produtos *on-line*, a pré-disposição dos profissionais para engajar-se nos cursos mediados por tecnologia, por vezes, era pequena. Buscavam-se a aplicabilidade e as correlações entre aprendizado e prática. O aluno, muitas vezes, não valorizava as oportunidades de aprendizagem, não fazendo as extrapolações.

Um grande desafio da *Thomson University* era a sensibilização dos gestores para seu papel de educadores. Poucas vezes, valorizavam o papel de líder de projeto, tutor ou palestrante. O gestor educador era um papel que poucos desempenhavam e dependia do estilo pessoal. A falta de cobrança formal em avaliações de desempenho dificultava que os líderes se apropriassem desse novo papel.

Em termos de avaliação, existia a reação dos programas e, no caso da consultoria, avaliava-se a aprendizagem. Com relação ao comportamento, as avaliações individuais de desempenho tentavam cumprir esse papel. Quanto ao resultado, para questões mais operacionais como atendimento ao cliente na consultoria ou efetividade de conversão de vendas, o processo de era realizado e apontava uma tendência positiva. Quando se tratava da liderança ou de questões ligadas a mudanças de comportamento, o processo não era formalmente medido, e talvez fosse pouco valorizado. Ainda havia muito por fazer em termos de avaliação.

Em termos gerais, conclui-se que a *Thomson University* estava alinhada aos sete princípios de sucesso da educação corporativa. Se era mais desenvolvida em alguns (competitividade, perpetuidade, disponibilidade, cidadania e parceria),

caminhava de forma embrionária nos outros (sustentabilidade e conectividade). No que se refere às questões de técnicas e recursos, ou mesmo de planejamento e atenção ao conteúdo, a *Thomson University* apresenta boas práticas didáticas. Questões críticas e estratégicas, como o papel dos gestores e dos alunos, fundamentais para o sucesso do modelo, ainda deixavam a desejar. Havia muito que fazer na sensibilização do aluno (decorrente do processo de mudança cultural) e no desenvolvimento do gestor educador.

6 Considerações finais

Quando a corporação delega a função de educador a um instrutor ou professor contratado, minimiza os ganhos da mudança sustentada de comportamento. A educação é um processo contínuo, demandante, no qual o profissional é o ator principal. Por mais bem equacionadas que estejam as questões táticas nas práticas didáticas corporativas, elas não conseguem sustentar sozinhas um bom modelo educacional.

Éboli (2005) reforça vários papéis que o líder na corporação deve ter com relação à educação corporativa. Além de visionário, patrocinador e controlador do processo, deve atuar como especialista, desenvolvendo novos programas com seu conhecimento específico, e também como professor, nos programas educacionais, sendo um eterno aprendiz, demonstrando vontade de aprender, para sensibilizar os demais. O papel de comunicador constante das vantagens do processo de aprendizagem continua a reforçar os papéis anteriores. Não adianta a boa técnica se os atores principais não estiverem alinhados e focados na aprendizagem contínua.

A educação corporativa veio para ficar e estabelecer parceria com a academia no processo de educação continuada. As práticas didáticas, no nível tático, estão sendo bem utilizadas, contribuindo para a melhoria do processo de aprendizado. No caso dessas práticas, é possível que a universidade corporativa seja mais rica do que a academia, em razão da possibilidade de aplicação imediata do aprendizado.

No entanto, muito pouco se investiga sobre o desempenho dos principais atores: o gestor e os

funcionários. Sem a devida sensibilização e valorização desses papéis, em especial o do gestor, os benefícios de educação não serão maximizados.

Novas pesquisas devem ser realizadas, focalizando as práticas didáticas e, em especial, analisando o desempenho dos gestores em seus vários papéis para chegar a uma visão mais conclusiva sobre o desempenho didático da universidade corporativa.

Se a educação é a base do desenvolvimento, não bastam só os recursos. São fundamentais a sensibilização, o engajamento e o comprometimento dos atores com o desenvolvimento sustentado das organizações e nações.

Didactics and corporative education: the entrepreneurial challenge of continuous education

The expressive increase of corporate universities, as an answer to changes in the economic scenario and to the perceived deficiency in the formal education; turn those entities in an important player in the educational process. The preoccupation with teaching and learning strategies is fundamental to the establishment of human competencies: keys to personal development, enterprise growth and, consequently, to the progress of the nations. This article has the objective of promote a reflection on didactics practices used in corporate education, using a case study in a corporate university of an international information provider company. It is not conclusive, but the corporation has a rich environment to use technical teaching and learning resources, but the transformation of the organizational managers into educator is not in place yet.

Key words: Continuous education. Corporate education. Didactics. Education.

Referências

ARCHER, E. R. O mito da motivação. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. *Psicodinâmica da vida organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997.

BRANDÃO, J. E. de A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, D. (Org.). *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003.

ÉBOLI, M. *Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

_____. O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa. *RAE-Revista de Administração de Empresas – FGV*, v. 45, n. 4, out.-dez. 2005.

FLEURY, M. T. L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: _____. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, A. S. *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003.

GÓMEZ, A. I. P. Os processos de ensino aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: _____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IOSCHPE, G. *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.

KIRKPATRICK, D. *Another look at evaluating training programs*. Alexandria: ASTD, 1998.

MEISTER, J.C. *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books, 1999.

NISKIER, A. *Filosofia da educação: uma visão crítica*. São Paulo: Loyola, 2001.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, F. M. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

SOUZA, P. R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1994-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

THOMSON. Disponível em: <www.thomson.com>. Acesso em: 31 ago. 2006.

WERNER, D.; BOWER, B. *Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde*. São Paulo: Paulinas, 1984.

YIN, R. K. The case study crisis: some answers. *Administrative Science Quarterly*. Cornell University, v. 26, p. 58-65, March, 1981.

Recebido em: 7 mar. 2008 / aprovado em: 7 jun. 2008

Para referenciar este texto

BIANCHI, E. M. P. G. Didática e educação corporativa: o desafio empresarial da educação continuada. *Revista Gerenciais*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 73-82, 2008.