

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE GESTÃO
E NEGÓCIOS MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO
ORGANIZACIONAL

MARISA A. SEVERINO ALVES

Desenvolvimento de gestores:
treinamentos experenciais como caminho para o desenvolvimento de competências

UBERLÂNDIA

2017

MARISA A. SEVERINO ALVES

Desenvolvimento de gestores:
treinamentos experenciais como caminho para o desenvolvimento de competências

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Gestão de Organizações.

Orientação: Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Lopes

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A474d

2017

Alves, Marisa A Severino, 1979-

Desenvolvimento de gestores : treinamentos experenciais como caminho para o desenvolvimento de competências / Marisa A Severino Alves. - 2017.

104 f. : il.

Orientador: José Eduardo Ferreira Lopes.

Coorientador: Joel Souza Dutra.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional.

Inclui bibliografia.

1. Administração - Teses. 2. Gestão de empresas - Teses. 3. Aprendizagem organizacional - Teses. 4. Formação profissional - Administração - Teses. I. Lopes, José Eduardo Ferreira, 1971-. II. Joel Souza. III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional. IV. Título.

CDU: 658

MARISA A. SEVERINO ALVES

Desenvolvimento de gestores:
treinamentos experenciais como caminho para o desenvolvimento de competências

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Gestão de Organizações.

Uberlândia, 7 de junho de 2017

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Lopes (UFU) - Orientador

Prof. Dr. Joel Souza Dutra (FEA/USP)

Professora Dra. Lina Eiko Nakata (INSPER)

Dedico este trabalho ao meu esposo André,
meu filho João Pedro e minha mãe
Andrelina, que jamais mediram esforços
para que eu pudesse alcançar meus sonhos,
e que tantas vezes tiveram de abrir mão dos
seus próprios projetos em favor dos meus.
A vocês, por todo amor e incentivo, muito
obrigada.

AGRADECIMENTOS

Ao estimado professor Dr. José Eduardo Ferreira Lopes, pela oportunidade de me provocar e causar o estímulo necessário para que eu pudesse ingressar como aluna do primeiro Mestrado Profissional da FAGEN/UFU.

Aos professores da FAGEN – Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia pelos conhecimentos acadêmicos transmitidos ao longo desta jornada.

À FAGEN, direção e funcionários, pelo estímulo e apoio.

Aos meus colegas do curso de mestrado em Administração, pelo companheirismo, determinação e alegria com que enfrentaram este desafio.

Aos executivos (as) entrevistados (as) nas Universidades Corporativas do Brasil, pelas contribuições que enriqueceram esta dissertação.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, amor e, especialmente, pela paciência.

Ao meu filho, que apesar da pouca idade, acompanhou de perto as longas horas de estudo e conviveu com a minha ausência de forma madura.

A minha mãe com a sua nobreza que assumiu a dupla jornada de mãe a avó, não deixando que a minha ausência e cansaço tirasse a alegria da convivência e harmonia em família.

À Deus, que sempre abriu as portas para que eu pudesse aproveitar as oportunidades e esteve comigo todo este tempo e ainda há de me conduzir rumo ao Doutorado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa Mental da Pesquisa	19
Quadro 1	Quatro orientações de aprendizagem	34
Figura 2	O escopo de estudo da aprendizagem gerencial	41
Figura 3	Ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb.....	42
Quadro 2	Itens de avaliação de Crenças Sobre o Sistema de Treinamentos	74
Figura 4	Histograma dos Fatores Finais.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil demográfico e histórico de treinamento entre 2011 e 2016	74
Tabela 2 - Solução Fatorial Final	76
Tabela 3 - Estatística Descritiva dos Fatores Finais	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE	Análise Fatorial Exploratória
CBA	Companhia Brasileira de Alumínio
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
DHO	Desenvolvimento Humano Organizacional
EC	Experiência Concreta
FACET	Inventário de Personalidade
GEP	Gestão Estratégica de Pessoas
HBR	<i>Harvard Business School</i>
MAS	Medida de Adequação da Amostra
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PI	<i>Predictive Index</i>
RH	Recursos Humanos
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
UC	Universidade Corporativa
UniAlgar	Universidade Corporativa (UniAlgar)
PWC	<i>PricewaterhouseCoopers</i>
TH	Talentos Humanos

RESUMO

A globalização da economia e competitividade são desafios permanentes para que as empresas se diferenciem no mercado. Neste ambiente, de intensa pressão e competitividade, o sucesso das organizações dependem da sua capacidade de construir novas competências e estratégias e da sua capacidade de aprender mais rápido do que os concorrentes e isto depende do aprendizado contínuo das pessoas. Assim, os grupos empresariais estão criando suas escolas e universidades, as chamadas “Universidades Corporativas”, e oferecendo uma educação dirigida que tem o propósito de garantir o aprendizado contínuo. As universidades corporativas estão presentes em diversas empresas brasileiras e são modelos que atendem estas organizações, de forma a contribuir com o desenvolvimento de competências. Como uma das vertentes de treinamento e desenvolvimento adotadas por estas universidades corporativas tem sido os chamados programas educacionais experenciais. Este trabalho teve como propósito central avaliar a adoção e a percepção da efetividade destes programas na formação de gestores, bem como o potencial de contribuição para o desempenho organizacional e para desenvolvimento individual dos participantes, sob a ótica de Universidades Corporativas Brasileiras e de gestores. Como âncora teórica, discorreu-se sobre Universidades Corporativas, aprendizagem e desenvolvimento de competências, aprendizagem experiencial e desenvolvimento de gestores. A metodologia adotada consistiu numa abordagem mista, sendo qualitativa e quantitativa, exploratória e descritiva. A abordagem utilizada foi a de casos múltiplos, sendo pesquisadas quatro universidades corporativas e os participantes de um programa experiencial de uma destas universidades. Valendo-se de observação participante e de roteiros semiestruturados, os dados foram coletados e para processamento e análise, valeu-se da análise de conteúdo. Para a etapa quantitativa, valendo-se de um instrumento estruturado, os dados foram coletados e analisados estatisticamente aplicando-se a estatística descritiva e a análise fatorial. Os resultados apontam para diferentes estágios de adoção de programas experenciais pelas universidades corporativas brasileiras, mas, independentemente do estágio, as percepções são de que estes programas, são importantes, efetivos e que, efetivamente, tem contribuído para o desenvolvimento de competências de gestores.

Palavras-chaves: Desenvolvimento de Gestores. Aprendizagem Experiencial. Educação Corporativa. Aprendizagem Gerencial. Competências.

ABSTRACT

Economic globalization and competitiveness pose continuous challenges for companies to keep market differentiation. In this environment of intense pressure and competition, the organization's success depends on the capacity to develop new competences and strategies, and on their capacity to learn quicker than the competitors, depending on people's continuous learning. For such, business groups are creating their own educational institutes and universities, known as "Corporate Universities", to offer a guided education with the purpose of guaranteeing continuous learning. Corporate universities are present in many Brazilian companies, modeled to contribute to competence developing. One of the trainings offered by corporate universities are the experiential educational programs. The main purpose of this work is to evaluate the adoption of such programs and the perception of effectiveness in their management education, as well as the potential to contribute to the organizational performance and the individual developing of the participants, from the perspective of managers and of the Brazilian Corporate Universities. As theoretical guidelines, Corporate Universities were discussed, as well as competence developing education, experiential learning and management development. The adopted methodology consists in a mixed approach, being qualitative and quantitative, exploratory and descriptive. Multiple cases were approached: four corporate universities were researched, along with experiential learning participants of one of them. Based on a participative observation and semi-structured scripts, the data was collected for processing and evaluated through content analysis. For the quantitative stage, I resorted on a structured instrument, and the data was collected and analyzed statistically by applying descriptive statistic and factorial analysis. The results indicate different stages of adoption of the experiential programs by Brazilian corporate universities, but nonetheless the perceptions are that these programs are important and effective, and that they have effectively been contributing to management competence developing.

Keywords: Management developing. Experiential learning. Corporate education. Management learning. Competences.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Objetivo geral.....	17
1.2	Objetivos específicos.....	17
1.3	Justificativa	17
1.4	Mapa mental da pesquisa.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO	20
2.1	Universidade Corporativa	20
2.2	Aprendizagem e desenvolvimento de competências	25
2.3	Aprendizagem Experiencial.....	33
2.4	Aprendizagem Experiencial e Desenvolvimento de Gestores	43
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	51
3.1	Metodologia	51
3.2	Procedimentos.....	53
3.2.1	<i>Organizações Participantes da Pesquisa: Casos Selecionados.....</i>	53
3.2.2	<i>Coleta de Dados</i>	55
3.2.3	<i>Projeto Desafio.....</i>	56
3.2.4	<i>Preparação e Análise dos Dados.....</i>	61
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1	O Papel da Universidade Corporativa e da Área de Treinamento e Desenvolvimento na Formação de Gestores	63
4.2	Estágio de Adoção de Programas de Desenvolvimento Experienciais na Formação de Gestores em Empresas Brasileiras	68
4.3	Percepção de efetividade dos programas experienciais de desenvolvimento de gestores – Ótica das Universidades Corporativas e Executivos.....	71
4.4	Percepção de efetividade dos programas experienciais de desenvolvimento de gestores – Ótica dos participantes dos programas	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	86
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	96
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	99

1 INTRODUÇÃO

Globalização da economia e competitividade, podem ser desafios permanentes para as empresas que buscam, cada vez mais, recursos que as mantenham diferenciadas no mercado. De acordo com Éboli (2014), o sucesso de uma empresa e sua sobrevivência poderão estar comprometidos, se não buscarem uma firme cultura, voltada para inovação, eficiência e resultados. Sucesso este que está relacionado ao crescimento e perenidade de uma organização.

Em ambientes de intensa pressão competitiva, o sucesso e o crescimento das organizações dependem da sua capacidade de construir novas competências e estratégias. De acordo com Senge (1995) a longo prazo, uma das fontes permanentes de vantagem competitiva da organização será a capacidade de aprender mais rápido do que os concorrentes, e o aprendizado contínuo das pessoas, poderá ser um fator crucial para as organizações.

Dessa forma, a capacitação permanente de funcionários tem sido adotada também, por meio das Universidades Corporativas, com o propósito das empresas conquistarem destaque dentro e fora de seus limites de mercado nacional. Ainda, segundo Barreto (2011, p. 276) “a Gestão Estratégica de Pessoas (GEP) é uma temática que tem recebido crescente atenção nos últimos anos, [...] uma vez que um dos maiores diferenciais das organizações é o seu capital humano”.

Assim, empresas estão criando suas escolas e universidades, as chamadas “Universidades Corporativas”, oferecendo, uma educação dirigida que tem o propósito de garantir o aprendizado contínuo. As universidades corporativas estão presentes em diversas empresas brasileiras e são modelos que atendem estas organizações, de forma a contribuir com o desenvolvimento de competências (ÉBOLI, 2014).

De acordo com Meister (1999, p. 19) a Universidade Corporativa surge com o objetivo de sustentar a vantagem competitiva, inspirando um aprendizado permanente que pode levar a um desempenho excepcional, por meio do desenvolvimento de competências do negócio.

Vale ressaltar que, o conceito de competência isoladamente não atende às demandas de uma organização complexa, mutável, em um mundo globalizado. Em outras palavras, definir um estoque de recursos individuais necessários ao bom desempenho em cada cargo ou posição não é condição suficiente para atender a demanda por inovação e flexibilidade que se coloca às empresas (BOYATZIS, 1982). No entanto, para que as Universidades Corporativas se consolidem de fato, é essencial que caminhem junto à cultura e estratégia organizacional da empresa, estabelecendo uma conexão, como um dos princípios de sucesso, afim de sustentar essa vantagem competitiva (VITELLI, 2000).

Segundo Grover (2014), o processo de desenvolvimento dos empregados deve ser integrado de tal forma que, além de ser guiado pela estratégia, também influencie na sua formulação, devendo penetrar em todos os níveis da organização.

Do ponto de vista de Allen (2009), as Universidades Corporativas estão ligadas diretamente à estratégia das empresas e são ferramentas fundamentais para atingir sua missão, por engajarem na construção e desenvolvimento de habilidades organizacionais específicas, sendo conexão entre as iniciativas de aprendizagem e os objetivos organizacionais, influenciando diretamente no desempenho dos negócios. Logo, a educação vem passando por um amplo processo de transformação nos últimos anos.

Nesse sentido, tanto a escola tradicional, quanto a educação corporativa, já vinham sendo pressionadas a repensarem o modelo de ensino-aprendizagem desde os anos 1980. Já naquela época, o que se buscava era uma educação que fizesse sentido e tivesse aplicação prática, que fosse rápida e de implementação imediata, eficaz, multidisciplinar e tecnológica (MARSICK, 1988; SCHÖN, 1983). Esta pressão parece ter acentuado em tempos recentes e, conforme apontado por Motomura (2014), as práticas de mercado tem mostrado uma pressão por parte dos próprios participantes dos programas de desenvolvimento corporativo, para a redução da carga horária das ações presenciais, além disso, aumento do grau de risco (relação entre o número de convidados e o número de participantes das ações) e aumento do fator presenteísmo (pessoas que estão em sala, no entanto, desconectadas do contexto). Por outro lado, houve o surgimento de novos métodos e recursos didáticos, que podem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências para o contexto organizacional.

Uma pesquisa recente realizada pela *Pricewaterhouse Coopers* (PwC) Brasil em 2016, retrata a dificuldade que as empresas têm de realizar sua estratégia de negócios por falta de profissionais com as competências necessárias. Este é um dos principais problemas empresariais do país atualmente, segundo as últimas pesquisas realizadas com *Chief Executive Officer* (CEO). Os sistemas de educação corporativa têm, portanto, um papel fundamental na melhoria da competitividade dos negócios e, de forma indireta, das próprias condições sociais do país, já que o seu desenvolvimento depende necessariamente dos resultados na área de educação. Apesar do avanço nos investimentos feitos nos últimos anos, o nível da educação no Brasil ainda está muito distante do esperado para que o país alcance a competitividade econômica e supere as desigualdades sociais. Como consequência desse cenário educacional, as empresas no Brasil têm grande dificuldade de encontrar os profissionais com a qualificação necessária para implantarem sua estratégia de negócios. E esse é um problema fora do país também. Em pesquisa realizada pela PwC com CEOs de 83 países, retrata que a falta de

profissionais com as competências necessárias para executar a estratégia de negócios foi classificada como uma das principais ameaças para o crescimento dos negócios (PwC, 2016).

Contudo, várias metodologias educacionais surgem com o propósito de alavancar o desenvolvimento gerencial nas organizações que, segundo a pesquisa da PwC, embora a tecnologia esteja cada vez mais presente no ambiente de negócios e impacte na forma de trabalho dos profissionais, observou-se que as práticas de treinamentos adotadas pelas empresas da amostra ainda se concentravam em métodos tradicionais, como cursos presenciais. Além disso, a mensuração do impacto das práticas de T&D nos resultados de negócio e a avaliação do retorno do investimento em T&D eram pouco frequentes nas empresas. De maneira geral, a pesquisa apontou a necessidade de as empresas promoverem um avanço desde a definição da estrutura de governança presente, até o aprimoramento das ferramentas de gestão das atividades de T&D, para suportar o posicionamento estratégico do desenvolvimento profissional da organização e para que este atendesse aos objetivos estratégicos do negócio.

Diante deste cenário de oportunidades de melhoria e avanço nos sistemas atuais de educação corporativa adotados, as empresas deveriam repensar em suas práticas e rever principalmente seu plano de treinamento e desenvolvimento, a fim de reposicionar seu sistema de educação corporativa de maneira mais estratégica, trazendo resultados para o negócio. Neste contexto, de grandes desafios da educação corporativa, surge a ideia da aprendizagem experiencial, que ainda é bastante incipiente nas empresas brasileiras. Henry (1989) apresenta uma classificação dos métodos de aprendizagem experiencial, contemplando: resolução de problemas; aprendizagem independente; desenvolvimento pessoal; mudança social; aprendizagem não-tradicional; baseada na atividade; projeto de trabalho. Pode-se classificar este modelo de aprendizagem também a partir do conceito *Problem Based Learning* (PBL), ou seja, aprendizagem baseada em problemas.

De acordo com Sakai e Lima (1996), a filosofia pedagógica do PBL é o aprendizado focado no aluno. Os problemas propostos têm como finalidade, fazer com que o aprendiz estude determinados conteúdos e tenha uma atitude ativa frente ao seu processo de aprendizagem e busca de conhecimento. Vivenciar problemas reais do contexto organizacional pode provocar o desenvolvimento de novas competências e habilidades.

Além de estruturar programas de desenvolvimento práticos ou baseados em problemas, as estruturas dos programas educacionais devem estar alinhadas às estratégias de negócios e, principalmente, que os seus resultados sejam mensuráveis pois, diante de contextos de grandes desafios das organizações, tende a ser iniciativas das empresas que investem e acreditam cada vez mais no desenvolvimento de pessoas e a razão básica para a alta liderança e o Recursos

Humanos (RH) investirem em treinamento de liderança é tornar seus líderes e a organização mais eficientes, aponta a pesquisa (WRIKE, 2015).

Ainda sobre o resultado de pesquisas recentes, desta vez, realizada pela *Harward Business Review* (BEER; FINNSTRÖM; SCHRADER, 2016), uma das abordagens essenciais para o desenvolvimento de lideranças deve contemplar o estabelecimento claro dos valores e objetivos estratégicos pela alta direção, além de definir uma direção estratégica inspiradora, com o apoio do RH que deve ser capaz de oferecer *coaching* diário para ajudar as pessoas a se tornarem mais eficientes, além de exercitarem as novas habilidades e comportamentos exigidos pela organização.

Diante deste cenário, a educação corporativa vem passando por processos de transformação do seu modelo educacional que, por sua vez, deve estar pautado numa educação mais abrangente do que simplesmente cursos, palestras, treinamentos, workshops e atividades dentro de uma empresa. Entretanto, educação corporativa vai muito além disso. Ela precisa estar firmada em um sistema de educação, que esteja baseado em uma ou mais academias corporativas e que estas estejam protegidas dentro de uma universidade corporativa e suas ações alinhadas às estratégias de negócios (BEER; FINNSTRÖM; SCHRADER, 2016).

Outros pontos relevantes em relação ao desenvolvimento corporativo têm ganhado contornos atualmente. Segundo Salvador (2016), ao buscar respostas às principais tendências da educação corporativa em um contexto global, é possível vislumbrar aspectos como automatização do ensino em que os ambientes de aprendizagem online serão cada vez mais automatizados; utilizando-se dispositivos e aparelhos que utilizam com tecnologias avançadas, estimulando ambientes criativos e de realidade virtual para simular situações da vida real, além da utilização de Big Data, para favorecer a mensuração do ROI, onde os dados poderão ser extraídos dos ambientes e ferramentas de aprendizagem, facilitando o estudo e a análise das informações geradas pelos aprendizes, armazenamento na nuvem, com ênfase na facilidade de acessar conteúdos em qualquer lugar, necessitando apenas de internet.

Desta forma, a disponibilização de conteúdos e materiais educacionais em aplicativos e dispositivos móveis, proporciona agilidade no aprendizado e disseminação do conhecimento. O design responsivo permite criar os cursos através de ferramentas responsivas que fazem vínculo com o dia-a-dia de trabalho, além de treinamentos baseados em vídeos que que sejam suportados por uma metodologia de aprendizagem, e não apenas uma palestra gravada. E, por fim, treinamentos baseados em competências refletindo diretamente no avanço de sua carreira dentro da empresa.

Neste sentido, a educação corporativa está inserida em um contexto de grandes desafios e necessidade de inovação que deve propor ações educacionais que estejam alinhadas as estratégias de cada negócio: o que faz sentido, quais metodologias, tendências do setor, e, acima de tudo, utilizar resultados das ferramentas de gestão de pessoas como clima organizacional, performance e ferramentas de avaliação de perfil. Obviamente, todas as inovações devem estar pautadas em um modelo de competências, sejam elas técnicas ou comportamentais, que refletem o contexto futuro da organização.

Estruturar os programas embasados em metodologias que permitam começar com o resultado do negócio em mente, desenhar uma experiência completa, dar apoio a performance e documentar os resultados. Desta maneira, migrar o aprendizado tradicional para o digital com o apoio de tecnologias, trabalhando na perspectiva de que 70% do aprendizado deve ser *on the job* (experiência na prática), 20% aprendendo com os outros e 10% de ações formais, tem sido uma das abordagens das empresas que investem em desenvolvimento por meio de suas universidades corporativas¹

Outra tendência apontada nas pesquisas da *Harvard Business School* (HBR), é a conhecida sala de aula invertida (*Class Room*) que tem contribuído no desenvolvimento das lideranças, onde é disponibilizado conteúdos anteriores e a sala de aula torna-se um espaço para o aprendizado, prática de discussões, troca de experiências e *coworking*. Diante destas inovações, o uso de plataforma para direcionar e individualizar o aprendizado, tem sido bastante utilizada, como é conhecida (*Adaptive Learning*) que incentiva a colaboração, permitindo as pessoas compartilharem seus conhecimentos em plataformas, por meio de vídeos, dicas, uploads, downloads, curadorias de conteúdos e trilhas de aprendizagem. Contudo, os projetos aplicativos com temas de negócios e equipes multidisciplinares pode tornar o aprendizado na prática em ações que promovam melhores resultados para a organização (BEER; FINNSTRÖM; SCHRADER, 2016).

Neste sentido, avaliar a efetividade dos programas práticos e reais do contexto organizacional, como forma de orientar e acelerar o aprendizado de lideranças (gestores), é uma das propostas de investigação do presente estudo, por considerar que as empresas têm cada vez melhores sistemas e ferramentas para quantificar, avaliar e informar sobre o investimento que eles fazem em grande parte de suas áreas estratégicas.

¹ Modelo da *Princeton University Learning Process*, desenvolvido por Morgan McCall, Robert W. Eichinger e Michael M. Lombardo.

Desta forma, chega-se à seguinte questão de pesquisa: Qual é a percepção de efetividade dos programas de treinamento experenciais sob a ótica dos gestores e das universidades corporativas?

Buscando responder a esta questão de pesquisa, propõe-se os objetivos descritos a seguir.

1.1 Objetivo geral

Objetiva-se com esta pesquisa avaliar a adoção e a percepção da efetividade de programas educacionais experenciais na formação de gestores, bem como o potencial de contribuição para o desempenho organizacional e para o desenvolvimento individual dos participantes, sob a ótica de Universidades Corporativas Brasileiras e de gestores.

1.2 Objetivos específicos

Como forma de atingir o objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Explorar o papel da Universidade Corporativa na formação de gestores;
- b) Avaliar o estágio de adoção de programas de desenvolvimento experenciais na formação de gestores em empresas regionais e nacionais
- c) Avaliar, sob a ótica das universidades corporativas, a percepção de efetividade dos programas experenciais de desenvolvimento de gestores;
- d) Avaliar, sob a ótica dos participantes, a percepção em termos de aprendizados, desenvolvimento de competências bem como suas contribuições para atuação no contexto organizacional, por meio da resolução de problemas reais;

1.3 Justificativa

Trata-se de um assunto já em estudo, mas incipiente no Brasil, devido ser uma área que busca ampliar e aprimorar os processos de desenvolvimento gerencial por meio da prática no campo das organizações. Desta maneira, o Desenvolvimento de Lideranças por meio da aprendizagem experencial é relativamente novo em se tratando das oportunidades para desenvolver e propor novos modelos alinhados às estratégias de negócios das organizações que buscam melhores resultados por meio do desenvolvimento gerencial. A contribuição deste estudo tem o propósito de cobrir três dimensões, onde a primeira delas, baseia-se na vertente

teórica que busca ampliar as discussões acerca de um importante tema nas organizações que acreditam no desenvolvimento de pessoas para a geração de melhores resultados. A segunda dimensão, caracterizada como prática, considera ser um campo de grande relevância para as organizações em termos de novas maneiras de desenvolver lideranças no que tange ao desenvolvimento de competências do negócio, colocando as lideranças no exercício de novas funções e habilidades até então, pouco exploradas. E, a terceira dimensão, social, preocupa-se em contribuir com as estratégias de desenvolvimento do Mestrado Profissional pela relevância do assunto para organizações que tem investido cada vez mais no desenvolvimento de pessoas, além de ser um tema prático que consegue fazer um importante vínculo entre a pesquisa e prática do mundo dos negócios, proporcionando grandes reflexões acerca do tema e seus resultados de pesquisas. Esse assunto consolida a aprendizagem experiencial como uma área emergente de pesquisa e prática no campo das organizações que, como tal, preocupa-se com o estudo de práticas e mecanismos que contribuem para a melhoria da gestão, onde a educação e o desenvolvimento gerencial são partes integrantes deste processo (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997; FOX, 1997).

1.4 Mapa mental da pesquisa

A Figura 1 ilustra o mapa mental desta pesquisa. Neste capítulo foi desenvolvido a introdução, apresentados os objetivos e justificativas. O capítulo 2 evidencia o referencial teórico, onde aborda-se os tópicos:

- a) Universidade Corporativa
- b) Aprendizagem e desenvolvimento de competências;
- c) Aprendizagem Experiencial;
- d) Aprendizagem Experiencial e Desenvolvimento de Gestores;

No capítulo 3, descreve-se os métodos e procedimentos. No capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa e, por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais, as limitações desta pesquisa e sugestões para trabalhos futuros.

Figura 1: Mapa Mental da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

No desenvolvimento do referencial teórico que dá suporte a esta pesquisa, aborda-se inicialmente o resgate histórico das Universidades Corporativas, o seu papel e a sua relevância no contexto de desenvolvimento de pessoas para as organizações. Na sequência, abordam-se os temas competência e aprendizado, passando por educação corporativa e desenvolvimento de gestores. Espera-se que este suporte teórico dê margens para a discussão dos resultados levantados por esta pesquisa.

2.1 Universidade Corporativa

Empresas transformando salas de aulas corporativas em infraestrutura de aprendizagem corporativa (MEISTER, 1999). O modelo não é novo, a iniciativa das empresas buscarem formação profissional, criando suas próprias escolas, paralelamente ao sistema educacional, remonta o final do século XIX (MALVEZZI, 1999; MEISTER, 1999; PONTUAL, 1980). Nos moldes de Universidade Corporativa (UC), nasceu na década de 40, no Estados Unidos que, até então, tinha o objetivo de treinar os funcionários, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais. A primeira delas surgiu em 1945, criada pela *General Electric de Crotonville*, New Jersey, com o curso de graduação em Engenharia. No entanto, o Instituto General Motors já existia desde 1919, mas seu credenciamento para oferecer cursos de graduação foi concedido pela *North Central Association of Colleges and Schools*, somente em 1962 (SCHARCHBURGH, 1994). Dessa forma, a concepção de UC nasce da cultura americana, com valores como competição, tomada de risco e inovação, voltados para um mercado econômico forte.

De acordo com Éboli (2004), a Universidade Corporativa passa a ser então, desde o final da década de 1980, uma ferramenta estratégica no gerenciamento de profissionais. No entanto, de acordo com esta mesma autora, essas organizações só se efetivaram de fato, nas duas últimas décadas. Meister (1999) aponta que um dos principais objetivos da UC é tornar o aprendizado um valor e uma atividade permanentes no cotidiano empresarial, visando à formação de qualidade da força de trabalho. Meister (1999) reforça que gerenciar de forma estratégica a educação e o treinamento, são papéis da organização.

Outro cuidado, é que estas organizações devem desenvolver ações que atendam seus diversos *stakeholder*. Sobre isto, Alperstedt (2001) afirma que o conceito de universidade

corporativa não está limitado ao ambiente interno da empresa, qualificando apenas os colaboradores, devendo alcançar o público externo, fornecedores, clientes e franquias, possibilitando o desenvolvimento de parcerias com faculdades e universidades. Assim, um outro conceito que pode definir este alcance é o apresentado por Meister (1999, p. 35): “Um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores, comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.

Segundo Conte e Schneider (2003), as mudanças na educação dentro das empresas, não é só uma questão de alteração de nomes, métodos ou técnicas referentes ao antigo “Treinamento & Desenvolvimento”. Para o autor, está ocorrendo uma significativa mudança de paradigma na educação corporativa, em que não basta treinar funcionários para que eles adquiram mais qualificação. Se faz necessário desenvolver uma maneira nova de pensar e agir, para que eles possam estar permanentemente aptos a desempenharem suas funções e se adaptarem. Só assim, conseguirão antecipar as mudanças e dinâmica dos mercados e dos negócios, posturas exigidas hoje no cenário competitivo. Souza (2002) também ressalta esta característica, afirmando que estas organizações devem objetivar a aprendizagem voltada para a realidade, apresentando novas perspectivas; desenvolvendo as potencialidades totais do ser humano; não permitindo que o conhecimento fique antiquado e, por fim, devem estimular o desejo em cada indivíduo, de ser responsável pelo seu desenvolvimento. Diferente de outras unidades de ensino, de acordo com Éboli et al. (2010), esta organização é identificada quando seu principal objetivo se desloca do desenvolvimento de habilidades individuais para as competências críticas, focando no aprendizado organizacional, fortalecendo a cultura corporativa e coletivizando o conhecimento.

Para Meister (1999), durante o processo de implementação destas unidades, é necessário que sejam identificadas as competências críticas e sejam estimuladas diferentes formas de aprendizagem. Outro fator importante, segundo Meister (1999) é o comprometimento da empresa com a responsabilidade social, e dos líderes no processo de educação e a avaliação constante do investimento e resultado obtido.

Ainda, de acordo com Éboli (2004), entre outros diferenciais da educação corporativa estão: a atuação profissional diferenciada e o estímulo do colaborador a construir a realidade organizacional, por meio da reflexão crítica. Esta ferramenta representa uma escolha estratégica das organizações, devendo oferecer referenciais educacionais sólidos, apoiados em metodologias adequadas e alinhados aos objetivos estratégicos do negócio.

As experiências de universidades corporativas, no contexto brasileiro, ainda eram tímidas no início do século, uma vez que as empresas que apresentavam interesse na criação de uma universidade corporativa tendiam a ser aquelas vinculadas à alta tecnologia, manufatura,

serviços financeiros, telecomunicações, saúde e serviços públicos. Seus motivos variavam desde um alto grau de consolidação até o advento das tecnologias e redução do prazo de validade do conhecimento demandado para se alcançar o êxito nesses segmentos (MEISTER, 2001).

Marcondes e Paiva (2001) destacavam que as universidades corporativas vinham se destacando por enfatizarem a imagem institucional e a rentabilidade de seus programas educacionais, distanciando-se de questões pertinentes a uma proposta diferenciada de desenvolvimento profissional ligada às reais necessidades de competências das empresas. Os autores acrescentaram que a maioria desses centros concentravam suas atividades no ambiente interno, restrito à alta gerência e não extensivo à cadeia de valor.

Vitelli (2000) atentava para o fato de que a educação só se constitui em vantagem competitiva se a sistematização do conhecimento e a aprendizagem contínua forem valores fundamentais para a organização, e isso independe da existência de universidade corporativa. Mais do que oferecer treinamentos, a Universidade Corporativa tem um papel fundamental de disseminar a cultura da organização e desenvolver programas alinhados a estratégia de negócios.

De acordo com Meister (1999), um dos principais objetivos da universidade corporativa é tornar o aprendizado um valor e uma atividade permanente no cotidiano empresarial, visando a formação de qualidade da força de trabalho. São programas de capacitação orientados para os objetivos da organização, de caráter intensivo e permanente, garantindo, além de resultados, uma linguagem comum, o que faz desses centros agentes de mudanças. Essa autora concebe a universidade corporativa com a função de “centralizar o gerenciamento estratégico da educação e do treinamento” (MEISTER, 1999, p. 65), o que a coloca como uma função da gestão de pessoas, a despeito de qualquer pretensão em concebê-la como unidade empresarial à parte. Um misto de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) modernizado, com educação formal e práticas de educação à distância configura a universidade corporativa, que acena proximidade com as práticas de gestão de pessoas assumidas ao longo de sua evolução na história da administração.

De acordo com Éboli (2004), o sistema de educação corporativa viabiliza uma atuação profissional diferenciada, estimulando o colaborador a construir e, ou, modificar a realidade organizacional por meio da reflexão crítica. A educação corporativa, portanto, representa uma escolha estratégica das organizações. Desse modo, para cumprir o seu papel, especialistas na área apontam que a educação corporativa deve apresentar referenciais educacionais sólidos, apoiados em metodologias adequadas e alinhados aos objetivos estratégicos do negócio. Em outras palavras, os objetivos da educação corporativa devem ser considerados estratégicos, pois

contribuem para atingir a vantagem competitiva empresarial e os objetivos globais de desempenho estratégico.

Neste sentido, conforme aponta Grover (2014), as práticas de treinamento e desenvolvimento das empresas devem estar ligadas diretamente à suas estratégias e, conforme aponta Allen (2009), a característica que mais define as UCs, é a sua conexão com o objetivo estratégico de sua “organização-mãe”. O autor as conceitua como “uma entidade educacional que é um instrumento estratégico concebido para ajudar a sua organização-mãe no cumprimento da sua missão por meio da construção de atividades que cultivam o aprendizado individual e organizacional, conhecimento e sabedoria” (ALLEN, 2009, p. 9).

Ainda conforme Grover (2014), o processo de desenvolvimento dos empregados deve ser integrado de tal forma que, além de ser guiado pela estratégia, também influencie na sua formulação, devendo penetrar em todos os níveis das organizações. Para Allen (2009) as UCs estão ligadas diretamente à estratégia das empresas e são ferramentas fundamentais para atingir sua missão, engajam na construção e desenvolvimento de habilidades organizacionais específicas e são a conexão entre as iniciativas de aprendizagem e os objetivos organizacionais, influenciando diretamente no desempenho dos negócios.

Neste contexto, as Universidades Corporativas surgem como um braço estratégico das organizações oferecendo o modelo de gestão de pessoas baseado nas competências organizacionais (FISCHER, 2002), dando ênfase nas competências humanas e a estratégia global da organização. É por meio do desenvolvimento das competências organizacionais que as organizações buscam maximizar o potencial humano, aumentando sua competitividade dos negócios. Orientar o aprendizado e fazer a gestão do conhecimento são ações que estão contempladas na visão estratégica da área de Recursos Humanos e, consequentemente, das Universidade Corporativa de tal forma que possibilite a inovação e vantagem competitiva dos negócios (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Alavancar a competitividade dos negócios por meio das pessoas (FISCHER, 2002) e dar ênfase nas competências, no aprendizado individual e organizacional, além do compartilhamento do conhecimento (TERRA, 2000), são estratégias que requer planejamento, disseminação e manutenção do conhecimento. Esta abordagem do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997, 2008) propõem grande contribuição à área de Recursos Humanos e propõe a interação entre o conhecimento explícito e o conhecimento tácito continuamente, de modo espiral e interativo. Cabe ressaltar o valor do conhecimento tácito na construção do conhecimento organizacional, aspecto não somente enfatizado por estes autores, mas pela maior parte dos estudiosos do tema. Essa reflexão que envolve a área de Recursos Humanos, Gestão

de Pessoas e Gestão do Conhecimento, tende a reforçar a importância do ser humano (PONCHIROLI, 2000), neste contexto das organizações, porque avalia os indivíduos não somente como pessoas movimentando ativos; são os próprios ativos que podem ser valorizados, medidos e desenvolvidos. E, este desenvolvimento cabe ao papel da Universidade Corporativa que tem a missão de disseminar as práticas de gestão de pessoas e a cultura organizacional. Há então, uma relação sistêmica entre essas práticas de Recursos Humanos, por meio dos processos internos (ABREU, 2005) e a Universidade Corporativa como meio estratégico para alavancar a inovação, aprendizado contínuo, gestão do conhecimento e sinergia dos processos para contribuir com a vantagem competitiva dos negócios, ou seja, como solução para o alinhamento das iniciativas de treinamento com a estratégia da organização e de criação de vantagem competitiva, por meio de aprendizado permanente (KRAEMER, 2004).

Sob este ponto de vista, a educação corporativa veio como uma evolução das atividades de treinamento do antigo Departamento de Recursos Humanos, onde o foco era aprimorar as habilidades profissionais e as competências nas atividades realizadas nas empresas. Tarapanoff (2004) evidencia que a empresa General Electric de Crotonville, New Jersey em 1945 foi a pioneira da educação corporativa. O treinamento envolvia somente executivos e empregados classe A. Já nas décadas que compreenderam os anos 50 a 70, empresas de pequeno e grande porte já se planejavam para realizar cursos que ensinassem seus empregados a serem mais eficientes na realização de suas atividades diárias. Na década de 80 com a evolução da tecnologia, a reformulação das estruturas empresariais e as decisões descentralizadas, fez com que houvesse uma revisão no papel da universidade corporativa, onde o foco principal passou a ser o desenvolvimento individualizado de forma contínua.

A Universidade Motorola fundada em 1981 seguiu essa nova orientação (TARAPANOFF, 2004). Como consequência dessa orientação da educação corporativa, Meister (1999) afirmou que a Universidade Corporativa preenchesse as lacunas da aprendizagem do sistema de educação tradicional e, por isso, elas tinham a tendência a crescer. Em uma estimativa feita pela autora no ano de 2001, ela observou que nos Estados Unidos a cada ano surgia 400 Universidades Corporativas. Apesar de os Estados Unidos serem considerados os pioneiros da Universidade Corporativa, os países europeus impulsionados pela Revolução Industrial, também aderiram ao modelo da Universidade Corporativa. Assim surgiram Daimler Crysler da Alemanha, Lufthansa e Simens na Alemanha, France Telecom na França e a Fiat na Itália, Gazprom e Alfabank na Rússia. Pouco a pouco as universidades corporativas foram se disseminando no mundo (TARAPANOFF, 2004). E, neste sentido, a disseminação aconteceu por que as empresas perceberam que as três funções das Universidades

tradicionais deveriam ser aplicadas aos modelos das Universidades Corporativas que, por sua vez, deveria investir em pesquisa, disseminação do conhecimento e prestação de serviços, como forma de orientar a formação da educação corporativa (ÉBOLI, 2010).

No Brasil, o marco inicial do tema foi o lançamento do livro a Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas de Jeanne C. Meister, em 1999. Neste sentido, a educação corporativa se solidifica no Brasil e os seus programas de desenvolvimento de lideranças e executivos precisam estar alinhados às estratégias empresariais (TARAPANOFF, 2004).

Por fim, as UCs devem priorizar a cultura de aprendizado contínuo, pois existe a importância do desenvolvimento constante de novos modelos que acompanhem as exigências estratégicas das empresas (ÉBOLI, 2013).

2.2 Aprendizagem e desenvolvimento de competências

Nos últimos anos, as organizações vêm passando por um processo de transformação que levou a área de Departamento Pessoal a evoluir-se para Gestão Estratégica de Pessoas, inovando os seus processos e contribuindo para desenvolver uma cultura voltada para a aprendizagem (MARRAS, 2005), e, neste sentido, Fleury (2002b, p. 32) ressalta que: “uma organização voltada para o passado, passiva, autoritária, com relações de trabalho pautadas pela instabilidade, desqualificação, descomprometimento de seus membros, dificilmente conseguirá desenvolver uma cultura de aprendizagem”.

Assim, aponta Marras (2005, p. 137) que o antigo departamento pessoal, visto como algo simplesmente operacional, migra para um papel mais estratégico nas organizações, onde a “missão da administração de Recursos Humanos é atrair, desenvolver e reter talentos dentro da organização como fonte de vantagem competitiva”.

Além do desenvolvimento da cultura de aprendizagem, Ribeiro (2006) salienta que a área de Recursos Humanos tem como objetivo principal administrar as relações da organização com as pessoas que a compõe, consideradas parceiras do negócio, e não meros recursos empresariais. A área de Recursos Humanos deve estar voltada para ajudar a organização a alcançar seus objetivos estratégicos por meio das pessoas.

E assim, dado que as estratégias das organizações têm ocupado um espaço cada vez maior nas discussões empresariais, tornando-se um assunto de alta relevância e com a necessidade de permear em todos os níveis da organização, a área de Recursos Humanos,

assume um papel cada vez mais importante neste cenário por meio da gestão de pessoas (LIMONGI-FRANÇA, 2007).

Fischer (apud FLEURY, 2002a, p. 12) ressalta a definição do modelo de gestão de pessoas:

É a maneira pela qual uma empresa se organiza para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho. Para isso a empresa se estrutura definindo princípios, estratégias, políticas e práticas ou processos de gestão. Tudo o que interfere de alguma maneira nas relações organizacionais pode ser considerado componente do modelo de gestão de pessoas. O comportamento organizacional não é produto direto de um processo de gestão, mas o resultado das relações pessoais, interpessoais e sociais que ocorrem na empresa. Gestão de pessoas é direcionamento e orientação desse agregado de interações humanas.

Dessa forma, construir um modelo de competências alinhado a estratégia da organização é papel fundamental da área de Recursos Humanos.

Do ponto de vista teórico, ressalta-se que o constructo Competência não é recente, tendo sido amplamente discutido por diversos pesquisadores, sobretudo, a partir dos anos 1980. A despeito das várias contribuições teóricas não há, todavia, consenso acerca de sua definição (BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993) e tem sido alvo de muitos estudos acadêmicos (ANTONELLO; DUTRA, 2005; DUTRA, 2004; RUAS, 2005; ZARIFIAN, 2008) sob diferentes perspectivas.

De acordo com Dutra (2004) o conceito de competências começou a ser discutido na década de 70, por David McClelland, “na busca de uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência” nos processos seletivos das organizações. Para McClelland (1973), competência é uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada a uma forma superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Diferenciava assim, competências de aptidões (talentos naturais da pessoa, que podem vir a ser aprimorados), de habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e de conhecimentos (o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa).

Conforme Dutra (2004), posteriormente, o conceito passou também a ser aplicado para avaliação de desempenho e para o estabelecimento de ações de desenvolvimento dos profissionais dentro das organizações. Para o autor, competências são “o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades” (DUTRA, 2004, p. 28). São os recursos que os indivíduos buscam internamente para entregar resultados esperados pela organização ou pelos públicos cujos interesses se comprometeram a atender.

Já para Perrenoud (1999, p. 7), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Sob este ponto de vista, as competências vão além dos conhecimentos, é preciso mobilizá-las para o chamado “aprendizado no campo”. É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência (PERRENOUD, 1999).

Neste sentido, a formação experencial concebe que as competências são importantes metas da formação, uma vez que, é por meio delas que as pessoas conseguem adaptar-se ao mercado e às mudanças e também podem fornecer meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais que o mundo corporativo exige.

Para Perrenoud (1999, p. 9),

A competência do especialista baseia-se, além da inteligência operária, em esquemas heurísticos ou analógicos próprios do seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problemas, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e elaboração de estratégias de ação apropriadas. Acrescentemos que a perícia supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência.

Para o autor, a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. “Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática”. Neste sentido, vivenciar experiências práticas, pode ser uma forma de treinar e incentivar novas experiências, o que se torna mais eficaz quando o sujeito tem condições de adotar uma postura reflexiva, vivendo estas experiências de forma que consiga analisá-las. Afinal de contas, conhecimentos e competências são estreitamente complementares (PERRENOULD, 1999).

Uma definição amplamente utilizada nos estudos sobre competência é a de Stroobants (1997) que a define como resultante de três componentes: Saberes ou conhecimentos formais, que podem ser traduzidos em fatos e regras; Saber-fazer, que pertence à esfera dos procedimentos empíricos, como os conhecimentos tácitos que se desenvolvem na prática do trabalho; e Saber-ser, entendido como o saber social, incluindo interpretações e visões do mundo.

Kilimnik, Sant'Anna e Luz (2004) corroboram que as competências são contingências, na medida em que são desenvolvidas e exercidas em contextos específicos. De modo geral,

algumas competências têm sido mais demandadas no contexto de negócios contemporâneos que, segundo Sant'Anna (2002), tratam-se de conhecimentos, habilidades e atitudes mais abrangentes que aquelas requeridas em etapas anteriores do desenvolvimento do capitalismo.

O autor acrescenta ainda que, tendo em vista a valorização da inovação e da flexibilidade, tem-se enfatizado mais amplamente competências interativas, comunicativas, sociais e comportamentais, incluindo “virtudes” como paciência, tolerância, predisposição para apreender a perspectiva do outro e compreender suas atitudes. Além desses “atributos”, deve-se mencionar a disposição para aceitar e integrar as mudanças (SANT'ANNA, 2002).

Sob esta perspectiva, de acordo com Steffen (1999), dentre as competências mais valorizadas no contexto organizacional, encontram-se as competências intelectuais, cognitivas, relacionais, emocionais e de liderança, superando a ênfase no domínio de competências técnicas, típicas da noção de qualificação (saber-fazer). Diante do contexto atual das organizações, onde a competitividade e inovações tecnológicas tem aumentado numa velocidade quase incontrolável, observa-se uma demanda de competências essenciais para o futuro e que se torna imprescindível serem mapeadas pela organização.

Em nível gerencial, Bartlett e Ghoshal (1987) identificaram três tipos de competências relevantes: características da personalidade (atitudes intrínsecas ao caráter do indivíduo), atributos de conhecimento (conhecimento e experiência adquiridos por treinamento e carreira) e habilidades especializadas (vinculadas a características específicas do trabalho). Em relação às competências específicas ao profissional de RH, Silva e Torres (2011) defendem que o indivíduo deve entender do negócio da empresa, além das práticas e ferramentas específicas da área de RH. Além disso, os autores sugerem que o profissional seja capaz de preparar o contexto organizacional para as pessoas se beneficiarem dos processos de mudança, bem como criar contextos de trabalho favoráveis ao desenvolvimento da capacidade individual.

Diante deste conceito, as competências requeridas para o futuro, podem estar contempladas dentre as combinações de múltiplos saberes – saber fazer, saber agir, saber ser, capazes de propiciar respostas efetivas aos desafios advindos do atual contexto dos negócios (SANT'ANNA, 2002), as quais foram elencadas em quinze competências profissionais mais reiteradamente apontadas como fundamentais no atual cenário competitivo das organizações a saber: domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada; capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias; criatividade; capacidade de inovação; capacidade de comunicação; capacidade de relacionamento interpessoal; capacidade de trabalhar em equipe; autocontrole emocional; visão de mundo ampla e global; capacidade de lidar com situações novas e inusitadas; capacidade de lidar com

incertezas e ambiguidades; iniciativa de ação e decisão; capacidade de comprometer-se com objetivos da organização; capacidade de gerar resultados efetivos e capacidade empreendedora (SANT'ANNA, 2002).

Para Zarifian, a definição de competências integra várias dimensões e diferentes formulações. Condensando-as, ele propõe duas: “A competência é o ‘tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais ele se depara” (ZARIFIAN, 2008, p. 68). [...] “A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade de situações” (ZARIFIAN, 2008, p. 72).

O autor cita também a definição de Medef, que está diretamente ligada à utilização que os indivíduos fazem de suas competências no exercício de atividades específicas dentro de um contexto profissional:

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é possível de validação. Compete então à empresa identificá-las, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir. (MEDEF, 1998 apud ZARIFIAN, 2008, p. 66).

Ruas resume algumas convergências teóricas entre os principais autores que escrevem sobre competência individuais (ou gerenciais):

A noção de competência gerencial deve ser pensada como uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir com uma certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação. A noção de competência, portanto, se torna efetiva através de ações que mobilizam capacidades. [...]

A efetividade e a legitimação de uma competência só ocorre através de uma ou mais ações em uma situação real de trabalho, ou seja, em condições específicas do ambiente de trabalho. Em outras palavras, ninguém pode ser competente à priori, ou seja, com base em capacidades desenvolvidas numa situação ocorrida no passado” (RUAS, 2005, p. 49-50).

Paiva e Melo propõem o seguinte conceito de competência profissional, a partir da revisão da literatura e da tentativa de conciliar as diferentes concepções existentes dentro deste campo, considerado em construção: trata-se da

mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de

maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade) (PAIVA; MELO, 2008, p. 349).

As competências gerenciais se desenvolvem dentro de determinados contextos e ambientes. Segundo Closs e Antonello (2008), o processo de aprendizagem acontece na interação entre os indivíduos, configurando-se como uma atividade social, que acontece imersa em um ambiente social e não apenas na mente do aprendiz. No caso do desenvolvimento gerencial, a relação é entre o gestor e os múltiplos stakeholders. Esta relação foi um dos pontos fundamentais para a entrega dos “Projetos Desafio”, tema desta pesquisa, uma vez que a relação e articulação entre os vários stakeholders foi um aspecto crucial para o desenvolvimento das competências no decorrer do projeto e que teve como objetivo instigar a aprendizagem por meio de

indivíduos com distintas personalidades, aparentemente únicas, mas que resultam da interação dos mesmos com o seu ambiente e as coletividades em que se inserem, pois o meio sócio-cultural em que os indivíduos crescem e se desenvolvem, pessoal e profissionalmente, os marca profundamente (QUEIROZ, 1988 apud CLOSS; ANTONELLO, 2008, p. 4).

Para Sant'Anna (2002), apesar das diferentes abordagens, alguns pontos comuns podem ser identificados. Em primeiro lugar, a competência é comumente apresentada como um conjunto de características ou requisitos - saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades - indicado como condição capaz de produzir resultados (BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993).

Neste ponto, parece claro que definir um conjunto de competências gerenciais que sustente um desempenho superior, torna-se primordial para a área de Recursos Humanos. Boyatzis (1982) já considerava este desempenho superior como um conjunto de características e traços. O estudo deste autor, marcou significativamente a literatura norte americana a respeito do tema competência (McLAGAN, 1997; MIRABILE, 1997; SPENCER; SPENCER, 1993).

Sob este ponto de vista, o conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. Nesta abordagem, considera-se a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém. A avaliação dessa competência individual é feita, no entanto, em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou da posição ocupada pela pessoa na organização (SPENCER; SPENCER, 1993).

O conceito de competência organizacional tem suas raízes na abordagem da organização como um portfólio de recursos – *resource based view of the firm*. Essa abordagem considera que toda empresa tem um portfólio: físico (infra-estrutura), financeiro, intangível (marca, imagem, etc.), organizacional (sistemas administrativos, cultura organizacional) e recursos humanos. Para os defensores dessa abordagem, é esse portfólio que cria vantagens competitivas (KROGH; ROOS, 1995).

Prahalad e Hamel (1990) deram uma significativa contribuição para a construção do conceito de “competências essenciais” – *core competence*, como a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços. Neste sentido, a área de Recursos Humanos deve estar alinhada a esta abordagem de fomentar o alinhamento das competências com a estratégia da organização. Sob este ponto de vista, Prahalad e Hamel (1990), diferenciam as competências organizacionais das competências essenciais. As competências essenciais seriam aquelas que obedecem a três critérios: oferecem reais benefícios aos consumidores, são difíceis de imitar e dão acesso a diferentes mercados. Ao definir sua estratégia competitiva, a empresa identifica as competências essenciais do negócio e as competências necessárias a cada função – as competências organizacionais. Desta forma, cabe a área de Recursos Humanos administrar o processo de aprendizagem organizacional, por meio do desenvolvimento destas competências que devem suportar a competitividade dos negócios (ZARIFIAN, 1999).

Nesse sentido, observa-se o movimento em que a área de Recursos Humanos tem feito nos últimos anos em termos de se tornar cada vez mais estratégica para os negócios, em função de um cenário de pressões competitivas, avanços tecnológicos, expansão de fronteiras geográficas e globalização da economia, o que fortalece a necessidade e relevâncias das organizações revisitarem seus modelos de gestão, em especial, aqueles direcionados à gestão de seus elementos humanos (BARTLETT; GHOSHAL, 1987; PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Conforme salientam Bartlett e Ghoshal (1987) e Prahalad e Hamel (1990), na medida em que fontes tradicionais de vantagem competitiva, tais como tecnologia e mão-de-obra barata, não mais se revelam suficientes para proverem uma posição competitiva sustentável, os indivíduos e suas competências passam a ser enfatizados como elementos centrais de diferenciação estratégica. Sob essa perspectiva, a sustentabilidade dos negócios e das organizações depende cada vez mais da capacidade de os mesmos em desenvolver pessoas, o que requer que direcionem maior atenção às suas políticas e práticas de Recursos Humanos, bem como o desenvolvimento de competências para o negócio.

Essa abordagem, amplamente difundida no contexto atual, baseia-se nas noções de uma gestão de pessoas conectada às estratégias das organizações, orientada para resultados,

bem como ao desenvolvimento de contextos que estimulem um comportamento competente, por parte de seus “talentos humanos”. Diversos autores denominam essa fase de “RH Estratégico” ou de “Gestão Estratégica de RH” (ALBUQUERQUE, 1999; CANÇADO et al., 2005; MINER; CRANE, 1995; SARSUR; SANT'ANNA; RESENDE, 2003; ULRICH, 2000).

Como explorado até neste ponto, um dos componentes do desenvolvimento de competências é o aprendizado, sobretudo, o aprendizado gerencial e, para Closs e Antonello (2008), existem diferentes formas de aprendizado de processos gerenciais, que passam pela educação formal e informal. “Como um processo complexo e dinâmico, a aprendizagem ocorre ao longo da vida e sofre a influência, entre outros fatores, do contexto organizacional e social no qual os gestores interagem” (CLOSS; ANTONELLO, 2008, p. 1). Neste contexto, a aquisição de conhecimentos e competências acontece mediante experiências planejadas e espontâneas; na interação entre as pessoas, sejam elas pares, líderes ou liderados; na observação dos ambientes interno e externo; na reflexão crítica dos fatos do cotidiano.

As fronteiras entre o processo de aprendizagem formal e informal ficam cada vez mais tênues no contexto atual do trabalho e das organizações. Ao longo da vida e da carreira, o profissional irá aprender por meio de inúmeras situações, contextos e oportunidades. Antonello (2004) desenvolveu pesquisa junto a gestores de uma empresa de telecomunicações para identificar experiências pessoais e profissionais que serviram como fonte de aprendizado. Foram identificados 12 tipos gerais de aprendizagem, que acontecem no ambiente de trabalho e nas instituições de ensino, a saber: a) experiência profissional anterior em determinado contexto e transferência de conhecimentos da academia para a prática profissional; b) experienciar, que significa a vivência de diferentes experiências no contexto profissional; c) reflexão sobre as ações profissionais e em relação aos pares; d) auto-análise e auto-avaliação; e) observação de modelos, pessoas com quem se pode aprender ou evitar repetir erros; f) *feedback*; g) mudança de perspectiva por meio da troca de papéis e da tentativa de enxergar a realidade sob o enfoque do outro; h) mentoria (*mentoring*) e tutoria (*coaching*) tanto no sentido de receber quanto de oferecer ensinamentos e orientação; i) interação e colaboração, em diferentes sentidos, no contexto interno e externo à organização; j) cursos e treinamentos; k) contexto do trabalho: aprendizagem informal e comunidades de prática e l) contexto da academia: articulações entre teoria e prática que se manifestam de diferentes maneiras no contexto profissional e acadêmico.

Para Closs e Antonello (2008), o aprendizado é um processo de construção de sentidos, imerso nas relações sociais, que contribuirão para a formação das competências, conforme tratado anteriormente.

Neste sentido, retomamos uma definição de competência de Fleury e Fleury (2001, p. 190) como sendo “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Esse conceito está alinhado às características que se exigem do gestor que está imerso a um contexto em que as pressões e demandas vão continuar existindo, uma vez que a velocidade das mudanças na sociedade nos últimos 20 anos sofre crescimento constante, notadamente em razão das inovações tecnológicas (LEVY, 2010). Este gestor precisa colocar seus conhecimentos a serviço das organizações que estão em constante transformação. Desta maneira, fica evidente que não basta novos conhecimentos, é necessário inovar nas formas de aprender, e o adulto é o principal agente de mudanças nesta nova sociedade.

O conceito acima conduz novamente aos saberes, anteriormente tratados: “saber agir, saber mobilizar, saber compreender, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica”. Uma vez relacionados aos conhecimentos e competências demandados dos gestores (ECHEVESTE et al., 1999; McCALL; HOLLENBECK, 2003), percebe-se a existência de convergência com estes saberes.

Para lidar com essa diversidade, o gestor tem que colocar em prática suas competências em administração de negócios, desenvolvidas a partir de sua experiência pessoal, acadêmica, social e profissional. Le Boterf (1995), citado por Fleury e Fleury (2001), diz que competências são desenvolvidas a partir de três eixos, formados pelo indivíduo (com sua história pessoal), pela formação educacional e pela experiência profissional. Neles se cruzam aprendizados formais e informais, sem a necessidade de uma hierarquização de saberes ou de suas origens. Ruas (2005) relaciona outros três eixos considerados clássicos sobre o estudo das competências: o conhecimento – saber; as habilidades – o saber fazer; e as atitudes – o saber ser / agir.

Sob este ponto de vista, as organizações estão inseridas em contextos de grandes desafios em inovar em seus modelos de educação e desenvolvimento, propondo novas maneiras práticas de desenvolver competências e instigando o protagonismo no desenvolvimento de gestores.

2.3 Aprendizagem Experiencial

Em 1950, psicólogos que estudavam o fenômeno da aprendizagem, a definiram como uma mudança no comportamento, fruto do processo de aprendizagem como produto (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991). Esta aprendizagem vista como um processo, ao invés de

um produto final, sustentava a ideia da necessidade de levar em consideração o que acontece quando o processo ocorre. E, este processo são chamadas de teorias de aprendizagem e, de acordo com Merriam e Caffarella (1991), podem ser classificadas de acordo com suas orientações teóricas, quais sejam: a *behaviorista*, a cognitivista, a humanista e a social (Quadro 1). A descrição realizada por essas autoras indica que, embora a aprendizagem possa ser compreendida de diferentes maneiras, a “maioria das definições inclui os conceitos de mudança de comportamento e experiência” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991, p. 124). Conforme indica o Quadro 1, a ideia principal da abordagem *behaviorista* é que a aprendizagem é manifestada através de mudanças de comportamento, sendo determinada pelos elementos do ambiente na qual o sujeito está inserido. Já a abordagem cognitivista considera que o homem não pode ser considerado um ser passivo. Ele determina suas experiências e procura dar significado. Como resultado, essa abordagem enfatiza a importância dos processos mentais do processo de aprendizagem, os quais estariam sob o controle do aprendiz, no caso, o adulto.

Quadro 1 - Quatro orientações de aprendizagem

Diferentes Aspectos	<i>Behaviorista</i>	Cognitivista	Humanista	Aprendizagem Social
Teóricos de aprendizagem	Thorndike, Skinner	Lewin, Piaget	Maslow, Rogers	Bandura, Rotter
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no Comportamento	Processo mental interno (incluindo <i>insight</i> , processamento de informações, memória e percepção)	Um ato pessoal para realizar potencial	Interação e observação dos outros em um contexto social
Locus da aprendizagem	Estímulo no ambiente externo	Estrutura cognitiva interna	Necessidades cognitivas e afetivas	Interação de pessoa, comportamento e ambiente
Propósito da educação	Producir mudança de comportamento em direção desejada	Desenvolver capacidade e habilidades para aprender melhor	Tornar-se auto-atualizado e autônomo	Modelar novos papéis e comportamento
Manifestação na aprendizagem de adultos	Objetivos <i>Behavioristas</i> : desenvolvimento e treinamento de habilidades	Inteligência, aprendizagem e memória como função da idade Aprendendo como aprender	Andragogia Aprendizagem autodirecionada	Socialização Papéis sociais Relação com mentor Locus de controle

Fonte: Merriam e Caffarella (1991).

A terceira abordagem, a humanista, assume que o potencial humano para o crescimento é ponto de partida para a compreensão do processo de aprendizagem. Considera que as pessoas podem controlar seu próprio destino, possuem liberdade para agir e que o comportamento delas é consequência da escolha humana. Os princípios que regem tal abordagem são a auto direção e o valor da experiência no processo de aprendizagem. Por fim, a abordagem social, assume que as pessoas aprendem observando outras pessoas no interior do contexto social. Nessa abordagem a “aprendizagem é uma função da interação da pessoa, do ambiente e do comportamento” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991, p. 139). Embora existam vários modelos sobre aprendizagem individual, estes três referenciados por Merriam e Caffarella (1991), também são confirmados sob o ponto de vista de Terra (2000), onde os modelos *Behaviorista*, o *Cognitivo* e o de *Aprendizagem Experiencial*, sendo o último de maior interesse para o presente estudo.

Os modelos de aprendizado experencial se baseiam, principalmente, nos trabalhos de Dewey (2000). Segundo estes autores, o aprendizado é, por natureza, um processo de tensão e conflito, que ocorre através da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram uma permanente revisão dos conceitos aprendidos, ou seja, o aprendizado é um processo e não um produto.

O Ciclo de aprendizagem foi definido por vários pesquisadores, mas frequentemente a origem deste ciclo é atribuída a John Dewey (2000). Em seu estudo sobre aprendizagem, o que mais é evidenciado é a noção de experiência, onde ela é definida para o autor como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência. A aprendizagem ocorre todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem, refletem e pensam. A noção sobre a aprendizagem, ou melhor, a experiência reflexiva, nasce de uma situação que a pessoa está confusa ou em dúvida, ou seja, confrontada com um problema que a faz parar e pensar. Esta teoria de aprendizagem pode ser descrita como no fluxo: situação-problema-indagação-reflexão-nova situação. Assim, a noção de aprendizagem implica num entendimento não dualista do fazer e do conhecer, ação e pensamento. A separação dualista é substituída por uma continuidade de agir e conhecer. De acordo com Dewey, a aprendizagem é resultado de um processo contínuo de crescimento na vida do indivíduo. E, aprender com base na experiência, significa:

A experiência não deriva de mera atividade, mero fazer, e não é baseada em qualquer mudança que implique reflexão sobre ações anteriores com o fim de antecipar consequências futuras. A simples participação na prática, na ação, não cria aprendizagem. Uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir a experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão – pensamento – como meio de

atuação. A ideia de aprendizagem como reorganização e reconstrução da experiência não é uma questão de argumentar a favor ou contra a cognição. (ELKJAER, 2000, p. 113).

Todavia, a aprendizagem experiencial pode ser uma vasta área de pesquisa, pois ao pesquisá-la, observa-se uma gama de definições relacionadas a resolução de conflitos; avaliação para desenvolvimento; treinamento de habilidades; modelos teóricos; crescimento pessoal; e o desenvolvimento e treinamento no local de trabalho. Tudo isso, é contemplado na aprendizagem experiencial. Desta forma, a aprendizagem experiencial apresenta diversas definições para distintos autores, onde alguns a definem como uma prática específica ou modelo de currículo e outros, tudo o que envolve educação. A aprendizagem experiencial é entendida a partir de significados diferentes, tais como os referentes aos desafios que os indivíduos enfrentam: em suas vidas, na educação, nas instituições, na indústria e serviços, em comunidades e na sociedade como um todo (HENRY, 1989). As várias atividades educacionais que usam o termo aprendizagem experiencial pode ser vista no trabalho de Henry (1989), onde são abordadas como desenvolvimento pessoal; mudança social; resolução de problemas; aprendizagem independente; baseada na atividade; aprendizagem não-tradicional; projeto de trabalho; trabalho e colocação na sociedade e aprendizagem anterior.

Além desta classificação, Antonello (2006) apresenta também as seguintes definições de aprendizagens consideradas experienciais e vinculadas a ação:

- a) aprendizagem fortuita: considerada aquela que pode envolver reuniões e interações informais;
- b) aprendizagem da vida: aquelas circunstâncias que proporcionam vivências além do ambiente de trabalho, como membro de um conselho escolar ou voluntário de um programa na comunidade;
- c) aprendizagem com os outros: aquelas situações que provocam atividades em equipe e requer consenso;
- d) aprendizagem na ação: pode envolver a resolução de problemas, nas atividades desenvolvidas no trabalho e desenvolvimento de projetos específicos;
- e) aprendizagem autodirigida: cada indivíduo identifica, planeja e desenvolve suas necessidades de aprendizagem;
- f) aprendizagem formal: apresenta em algumas situações um caráter experiencial. Ações de desenvolvimento formal constituem-se em educação continuada, treinamento e educação básica (DUTRA, 2001). Além destes, cursos de Especialização e Mestrado Profissional, seminários e workshops. E, por fim,

g) aprendizagem baseada no trabalho, a qual baseia-se na simples ideia que aprendizagem pode ser adquirida por meio da prática.

Raelin (1997) propôs que fossem relacionadas a teoria com prática e reconhece a interseção de formas explícitas e tácitas de saber, atribuindo importância ao nível coletivo na aprendizagem individual.

Segundo Mezirow (1996), o significado da aprendizagem para as diversas teorias depende dos pressupostos que fundamentam seus paradigmas, bem como das suposições referentes à sua natureza e função. Para esse autor, a compreensão de tais pressupostos pode levar ao entendimento das diversas vertentes de pesquisa na área. Para tanto, ele identificou três paradigmas distintos na área da educação e aprendizagem: o radicalismo ocidental, o paradigma interpretativo e o paradigma emancipatório. No primeiro, a realidade existe independentemente das representações mentais ou linguísticas no mundo. Sob este ponto de vista, entende-se que o conhecimento é objetivo e não depende nem deriva de atividades subjetivas; sua lógica e a racionalidade são formais e de causa-efeito (MEZIROW, 1996). O paradigma interpretativo é marcado pela obra de Vigotsky e oferece uma nova concepção sobre aprendizagem e educação. Baseando-se no argumento de que as categorias cognitivas são sociais em origem, Vigotsky advoga que a compreensão é inherentemente social, ao invés de um ato biológico. Segundo Mezirow (1996) o paradigma interpretativo teve a contribuição de diversas abordagens de vertente humanista como a fenomenologia, a hermenêutica, o interacionismo simbólico e a etnometodologia.

Por fim, o paradigma emancipatório baseia-se na concepção de Sócrates de que existe um tipo de autorreflexão que pode libertar os indivíduos da tirania e da dependência de falsas opiniões. Fundamenta-se, ainda, na proposta de Habermas de que o entendimento e a aprendizagem se estruturaram por meio da comunicação humana (MEZIROW, 1996).

Neste sentido, o desenvolvimento dessas diferentes teorias indica uma evolução no entendimento sobre a educação e aprendizagem, isto é, a descoberta de novos conceitos sobre o processo de aprendizagem e, como consequência, a utilização de diferentes formas de ensino. No que se refere especificamente à aprendizagem e educação de adultos, essas teorias consagram diferentes aspectos da aprendizagem na fase adulta como a natureza: autodirecionada, social e emancipatória. Conceber a aprendizagem de adultos como um processo autodirecionado, tem sido um dos conceitos que mais tem influenciado a teoria e prática da aprendizagem gerencial, uma vez que o adulto tende a autodirecionar sua aprendizagem com práticas relacionadas ao seu dia-a-dia. Sob este ponto de vista, Merriam e Caffarella (1991, p. 41) afirmam que o adulto “tem a responsabilidade primária pelo

planejamento, execução e avaliação de suas próprias experiências de aprendizagem”, o que acontece sem a necessidade de ajuda de um instrutor.

Em 1975, a autodireção foi concebida por Knowles, ao propor uma abordagem andragógica para a educação de adultos. Por muito tempo, a autodireção foi considerada um elemento central da aprendizagem de adultos (CRANTON, 1996; TOUGH, 1971), utilizado amplamente como base para programas de treinamento e desenvolvimento gerencial (MARSICK, 1988; MARSICK; WATKINS, 1997).

Considerando a autodireção, cabe ao adulto escolher os diferentes caminhos para atingir diferentes objetivos de aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem de adultos pode ocorrer em duas modalidades: formal e informal. Cervero, Miller e Dimmock (1986) citam como exemplos de atividades formais de aprendizagem cursos de especialização e seminários. Como atividades informais, a leitura de livros, revistas e a consulta a especialistas. Na área da aprendizagem gerencial é este conceito que sustenta a crença de que os executivos aprendem apenas através de atividades formais ou informais. Contudo, estudos nesta área têm recebido importantes contribuições de uma corrente teórica que legitima também a natureza social da aprendizagem na fase adulta.

Todavia, a aprendizagem na fase adulta deve levar em consideração as características individuais e experiências que fortalecem o processo autodirecionado, porém, a maior parte dessa aprendizagem deriva do contexto social e experiências que este meio proporciona ao adulto.

De acordo com Candy (1991, p. 301), a autodireção não deve extinguir que a aprendizagem “ocorre em grupos antes que em isolamento completo; mesmo aqueles que começam suas aprendizagens sozinhos, procuram outros aprendizes para mensurar seus progressos e para compartilhar suas experiências”. Essa teoria tem origem no paradigma interpretativo da aprendizagem, também conhecido como revolução cognitiva. Assim, cognição e aprendizagem estão, “intimamente relacionadas ao contexto material, simbólico e social na qual ocorrem. Para entender as competências cognitivas e sua aquisição, é necessário explorar os contextos específicos de atividade e práticas sociais na qual eles ocorrem” (GHERARDI; NICOLLINI; ODELLA, 1998, p. 275).

A aprendizagem refere-se, então, à tentativa dos adultos em se apropriar e utilizar conhecimentos já legitimados por um grupo social, envolvendo “a aceitação de regras sociais que governam determinada área ou domínio de conhecimento” (CANDY, 1991, p. 302). É neste sentido que a natureza da aprendizagem na fase adulta é dependente do contexto, ou seja, “a maioria da aprendizagem de adultos ocorre em contextos sociais e deriva de pressões sociais de

vários tipos” (CANDY, 1991, p. 301). Essa abordagem se opõe a *behaviorista* que é “compatível com o modelo mecânico de organização, quando o treinamento e desenvolvimento gerencial emergiram como um campo da prática” (MARSICK, 1988, p. 187). Esta abordagem passou a ser questionada porque se percebeu que as práticas tradicionais de educação não fomentam as habilidades reflexivas necessárias ao trabalho na atualidade (MARSICK, 1988) e que os maiores ganhos de aprendizagem ocorrem no ambiente de trabalho e não em decorrência de programas formais (CARNEVALE, 1986).

Considerando os programas de formação gerencial, prevalecia a dúvida de que eles de fato ensinavam aos gerentes o que eles realmente precisariam saber. Na maioria das vezes estes programas enfatizam modelos racionais de decisão, distorcendo a habilidade de aprender enquanto se ganha experiência no trabalho (LIVINGSTON, 1971; MARSICK, 1988; RICHTER, 1998). Neste sentido, é comum observar que “bons aprendizes em salas de aula várias vezes tornam-se lentos aprendizes entre executivos” (LIVINGSTON, 1971, p. 79). Sob o ponto de vista de Richter (1998), o principal aspecto negligenciado pela visão tradicional refere-se ao poder que os gerentes têm de influenciar as relações sociais dentro do trabalho e a utilização disso para aumentar seus conhecimentos e melhorar seu desempenho. Neste sentido, a aprendizagem profissional não é exclusivamente uma atividade individual nem formal, mas que “permite ao indivíduo participar de uma rede complexa de relacionamentos entre pessoas e atividades” (GHERARDI; NICOLLINI; ODELLA, 1998, p. 274).

Esta concepção reforça que a aprendizagem profissional é socialmente construída, sendo que os significados são negociados por meio da linguagem e das interações sociais (BROWN; COLLINS; DOUGUID, 1989; LAVE; WENGER, 1991). Todavia, acreditar que a aprendizagem vista como uma atividade totalmente individual, principalmente em ambientes de trabalho, é uma visão limitada. Ao invés de o aprendiz ser considerado um ator que apenas processa informações, deve-se considerar que ele aprende por meio de interações sociais, dentro de determinado ambiente sociocultural.

A crença que predomina nesta perspectiva teórica é que ser detentor de determinado conhecimento não é o que leva à perícia; ao contrário, é o processo de participação em atividades sociais que “conecta o indivíduo primeiro ao relacionamento social e então, como consequência, às habilidades e conhecimentos da perícia prática no interior daqueles relacionamentos” (EISENHART, 1995, p. 35).

Para Mezirow (1991, p. 188),

a aprendizagem de adultos envolve a projeção imaginativa de modelos simbólicos de valores em nosso senso de percepções para construir o significado das experiências. Este processo imaginativo é filtrado por perspectivas de significado – conjunto de pressuposições psicoculturais aprendidas que funcionam como códigos reguladores da percepção e cognição.

Segundo Reynolds (1998), refletir criticamente significa reconhecer os aspectos sociais, políticos e históricos da realidade que se vivencia. Considerando que a atividade gerencial é permeada por valores, crenças e pressuposições, o executivo pode, por meio da reflexão crítica, questionar pressupostos culturais e psicológicos mudando sua ação. Para este autor, os executivos tornam-se criticamente reflexivos quando percebem que aquilo que fazem pode ser modificado ou melhorado. Os profissionais que atingem este nível de aprendizagem levam em conta questões morais, éticas e epistemológicas sobre o trabalho e não apenas as questões instrumentais.

Segundo Burgoyne e Reynolds (1997, p. 7), existem países como o Reino Unido que a educação de executivos faz parte de uma longa tradição, apesar de ainda existirem “contínuas críticas e dúvidas sobre seus objetivos, métodos e efetividade”. Desta maneira, a aprendizagem gerencial preocupa-se com a investigação dos “processos de aprendizagem que contribuem para a prática da gestão, incluindo a educação e o desenvolvimento gerencial” (FOX, 1997, p. 34-35).

Burgouyne e Reynolds (1997, p. 5) afirmam que a aprendizagem gerencial “refere-se tanto ao *o que* é adquirido quanto ao *o como* essa aquisição ocorre quando indivíduos e grupos sociais adquirem a habilidade de gerenciar”. Para estes autores, a aprendizagem gerencial é uma área, tanto da prática profissional, quanto de investigação teórica, cujo intuito é diminuir as lacunas existentes entre estes dois domínios.

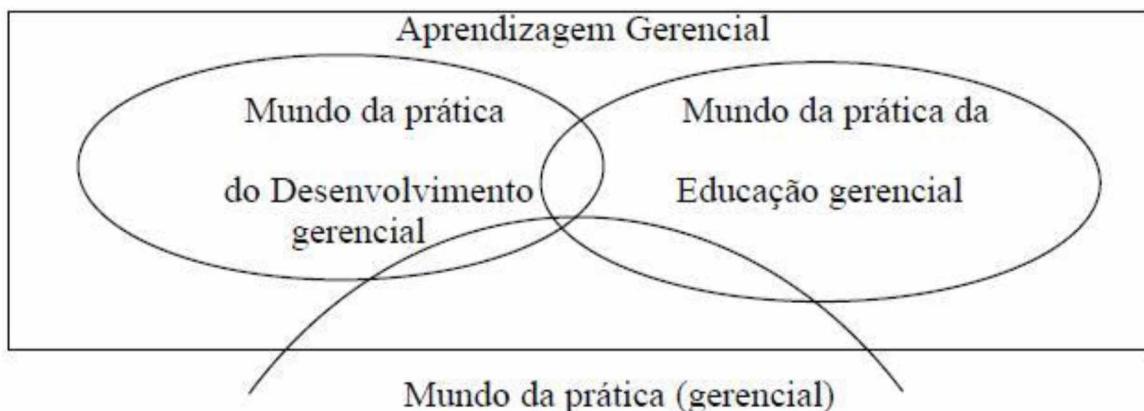
No campo da prática, a aprendizagem gerencial refere-se às atividades como treinamento, educação e desenvolvimento gerencial que ocorre no dia a dia do trabalho. Já a teoria dirige-se a “toda formulação conceitual que descreve, interpreta ou cria essas atividades” (FOX, 1997, p. 5).

Para Fox (1997), como uma área de pesquisa e prática, a aprendizagem gerencial procura suprimir a lacuna deixada pela visão tradicional que concebe a aprendizagem dos executivos apenas através da educação e desenvolvimento gerencial, cujas ênfases estão, respectivamente, na teoria e na prática. Ainda sob a visão deste autor, o escopo da aprendizagem gerencial envolve três domínios: o mundo da prática gerencial e os mundos da educação e do desenvolvimento gerencial. A aprendizagem gerencial como área de pesquisa e prática é uma

interface entre a realidade concreta vivenciada pelo executivo no dia a dia de trabalho e as atividades de desenvolvimento e educação gerencial que estão à sua disposição para suprir suas necessidades de aprendizagem.

Todavia, a aprendizagem gerencial não ocorre apenas através do desenvolvimento ou da educação gerencial, mas, sobretudo, na vivência do dia-a-dia de trabalho, conforme é ilustrado na Figura 2.

Figura 2: O escopo de estudo da aprendizagem gerencial

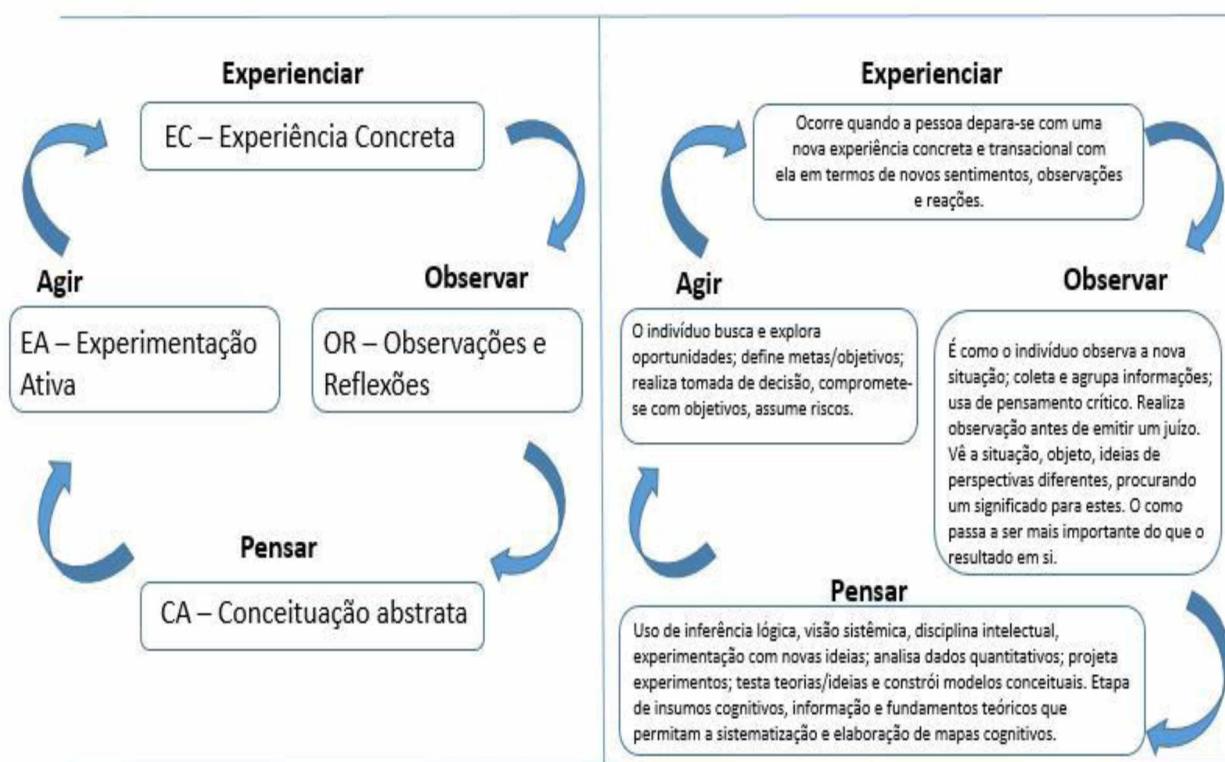


Fonte: Fox (1997).

Dentre os estudos que podem ser pesquisados, o mais difundido é o de Kolb (1984), inspirado nos modelos de aprendizagem experiential e influenciado pelas ideias de Dewey. Aprendizagem é apresentada por Kolb (1984, p. 41) como “o processo por meio do qual conhecimento é criado pela transformação de experiência”, a partir de seis suposições: “1) Aprendizagem é um processo, não um resultado; 2) deriva da experiência; 3) exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas; 4) é holístico e integrativo; 5) requer interação entre uma pessoa e ambiente; e 6) resulta em criação de conhecimento” (KOLB, 1984, p. 25-38).

Kolb (1984) propõe o ciclo de aprendizagem vivencial, onde concebe a aprendizagem como um ciclo quadrifásico que pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3: Ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb



Fonte: adaptado pela autora a partir de Kolb (1984).

Desta maneira, permitir que os indivíduos, por meio de sua interação social, possam criar e recriar continuamente a organização e esta, por sua vez, influenciar os grupos e o seu contínuo processo de recriação (STACEY, 1996), é uma forma que favorece a aprendizagem experiencial. Contudo, desde que a aprendizagem passou a despertar crescente interesse dos estudiosos da teoria das organizações, evidencia-se a preocupação em não negligenciar o contexto social da aprendizagem na qual os indivíduos estão inseridos. Esta preocupação visa romper a tradição de separar o conhecimento da ação (RICHTER, 1998; RAELIN, 1997). Segundo Richter (1998, p. 301), esta tradição tem sido desafiada por uma “visão construtivista de que a aprendizagem e o conhecimento podem estar situados no íntimo da criação social e mútua das relações entre os profissionais”.

Contudo, cabe destacar que a aprendizagem experiencial pode ser uma estratégia educacional de promover o desenvolvimento interno mas, sobretudo, provocar as pessoas em termos de alinhamento estratégico, entrega de resultados mais desafiadores, pensamento inovador e disruptivo, desenvolvimento de novas competências, construção de relações que promovam a negociação e tomada de decisão, além de tirar as pessoas de sua própria zona de conforto e provocá-las a contribuir com resultados em outras organizações e contextos. As

pessoas tendem a entregar resultados diferenciados quando são provocadas além de seus limites, principalmente quando são expostas a alta liderança da organização, o que eleva a sua exposição e proporciona novas possibilidades dentro da companhia. Portanto, a aprendizagem experiencial pode ser uma boa alternativa de extrair o melhor de cada talento interno, além de promover a oxigenação para novos conceitos e projetos.

2.4 Aprendizagem Experiencial e Desenvolvimento de Gestores

A educação corporativa tem um papel importante nas organizações de preparar as lideranças para enfrentar desafios complexos em ambientes de incertezas que emergem das constantes mudanças e transformação do cenário global.

Um dos pilares da educação corporativa é o autodesenvolvimento (no qual a formação é customizada e o executivo fica responsável por sua própria evolução e desenvolvimento). O desenvolvimento e o protagonismo em seu aprendizado é responsabilidade do colaborador e o desafio está na disseminação da cultura do autodesenvolvimento, levando o colaborador a uma postura proativa em seu aprendizado, e a liderança exerce um papel fundamental neste processo (ÉBOLI, 2014). E, neste caso, conforme aponta Migueles e Zanini (2009), a liderança deve provocar o exercício do poder de influenciar pessoas em direção a uma visão e a um propósito, baseados no desenvolvimento.

Mas, de que forma conduzir o processo de aprendizagem aos líderes de uma organização, acostumados às rotinas frequentes de treinamentos? Confúcio, em seu famoso provérbio chinês já dizia: "Ouço e esqueço. Vejo e me lembro. Faço e comprehendo". De forma simples, ele aponta a proposta da Educação experimental, que pode ser uma das alternativas para capacitação e treinamento destes executivos nas organizações (KOLB, 1984, p. 38).

Para Pires (2007), a aprendizagem experiencial é consequência de múltiplos contextos, sejam eles familiares, sociais, profissionais e associativos, e isto se desenvolve ao longo da vida. Portanto, aprender na prática, é um conceito que tem ganhado relevância na educação corporativa, tendo em vista que o aprendizado pela experiência retém conhecimento e pode gerar maior engajamento no aprendizado de adultos.

Assim, pela experiência adquirida no dia a dia e ao longo da vida, a educação de adultos deve ter algumas características próprias, como grau de independência maior do que a educação infantil, tendo em vista que o adulto é capaz de tomar decisões, relacionadas à vida pessoal e profissional. Essas diferenças não devem ser ignoradas pelas teorias educacionais e nem pelas instituições de ensino. O adulto por ter característica de interação que interfere nas atividades,

necessita de uma filosofia educacional específica, com particularidades que potencializem seu aprendizado (CAVALCANTE; GAYO, 2004).

Nesta mesma abordagem, Martinelli e Ventura (2006), defendem que a abordagem sistêmica permite a efetiva resolução de problemas a partir de um extenso olhar para o todo em vez de uma análise específica das partes. Acredita-se que enfrentando desafios reais, o líder é capaz de aprender com seus erros e acertos e ter *insights* sobre novas possibilidades de aprendizagem, principalmente no que tange a solução de problemas (ALARÇÃO, 2002).

Assim, conforme aponta Éboli (2014), incentivar a prática da educação e desenvolvimento nas organizações tem sido iniciativa de empresas que estão inseridas em contextos de alta competitividade e inovação. Desenvolver continuamente os colaboradores pode ser uma estratégia como fonte de vantagem competitiva sustentável. Informação, conhecimento e aprendizado são elementos considerados cada vez mais relevantes nos processos organizacionais e no desempenho estratégico das organizações. McCall (1998) e Vicere e Fulmer (1998) afirmavam que muitas organizações viam liderança como fonte de vantagem competitiva.

Nesse contexto, a educação corporativa tem sido aplicada como estratégia empresarial capaz de promover vantagem competitiva, contribuindo com o objetivo de transformar oportunidades em negócios por meio do conhecimento desenvolvido e compartilhado continuamente entre as pessoas que fazem parte ou estão em contato com as organizações: funcionários, fornecedores, parceiros, clientes, sociedade, entre outros (MEISTER, 1999).

Esta fonte de vantagem competitiva pode ser atingida pela educação corporativa pois, conforme aponta Éboli (2004), o sistema de educação corporativa viabiliza uma atuação profissional diferenciada, estimulando o colaborador a construir e, ou, modificar a realidade organizacional por meio da reflexão crítica. A educação corporativa, portanto, representa uma escolha estratégica das organizações que tem o papel fundamental em contribuir com a estratégia organizacional por meio do desenvolvimento de Lideranças (HALL; SEIBERT, 1992; LATHAM; SEIJTS, 1998).

E, neste sentido, o desenvolvimento de lideranças é uma abordagem orientada para a capacitação em antecipação a desafios imprevistos (HOOIJBERG; BULLIS; HUNT, 1999) e, para Lepak e Snell (1999), uma das principais razões que as organizações investem em treinamento e desenvolvimento para os funcionários e, em especial para os gestores, é para melhorar e proteger o seu capital humano.

As profundas mudanças que moldam o ambiente de negócios competitivo também estão afetando a forma como as organizações preparam as pessoas para os desafios presentes e

futuros. Uma ênfase tem sido em investir mais intensamente no líder e desenvolvimento de lideranças em todos os níveis da organização. Um dos maiores desafios de frente para as organizações é inverter uma tendência que permite o desenvolvimento de liderança para tornar-se um “processo aleatório” (CONGER, 1993a, p. 46). Isto significa transcender a noção antiquada de que o desenvolvimento de liderança ocorre apenas por meio especialmente de programas realizados em determinados locais. Em vez disso, é um processo contínuo que podem ocorrer em qualquer lugar (FULMER, 1997). Esta visão contribui para esta pesquisa em que o desenvolvimento de liderança na prática hoje significa ajudar as pessoas a aprender com o seu trabalho, em vez de tirá-los de seu trabalho para aprender (MOXLEY; O’CONNOR WILSON, 1998).

O desenvolvimento de liderança, já a algum tempo, estava acontecendo no contexto de iniciativas de trabalho que estejam ligados ao contexto de negócios estratégicos (DOTLICH; NOEL, 1998). Evidente que programas de sala de aula ainda são amplamente utilizados pelas organizações como um tipo da prática de desenvolvimento.

Já em 1995 um estudo patrocinado pela Sociedade Americana de Treinamento e Desenvolvimento, indicou que 85% das empresas usavam programas de sala de aula formais para o desenvolvimento de pessoas. No entanto, muitas organizações já estavam percebendo que tais programas não eram suficientes por sofrerem da dificuldade de transferência do aprendizado e o alto custo, entre outras limitações. O desafio era compreender e praticar o desenvolvimento de lideranças de forma mais eficaz no próprio ambiente de trabalho. Desta maneira, o desenvolvimento de lideranças precisava evoluir para um nível de contribuição em que fosse considerado um investimento no capital social da organização, para complementar seus recursos humanos e capital intelectual (NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).

Apesar de todo o investimento que é feito para a formação dos profissionais, iniciativas parecem não ter o impacto desejado nos negócios. Desta maneira, rever as estratégias e ações educacionais alinhadas aos desafios de negócios, além de dispor de um pipeline de líderes prontos para assumirem desafios e responsabilidades cada vez maiores e complexos, parecem ser aspectos cruciais para as organizações do século XXI (CHARAN; DROTTER; NOEL, 2009). Ainda sob o ponto de vista destes autores, o processo de formação deve ser capaz de analisar tanto o que é requerido atualmente quanto prever as necessidades do negócio a médio e longo prazos, levando em consideração a importância de uma estratégia bem definida e mais equilibrada de desenvolvimento desde o primeiro nível de gestão para atender continuamente à estratégia da organização.

Estruturar um processo de educação contínua na organização que contribua com a formação de novos líderes e sucessores prontos em todos os níveis e, em uma frequência cada vez mais acelerada, tem sido, já a alguns anos, outro aspecto de grande relevância no cenário atual que requer a eficiência coletiva, ou seja, as empresas deverão focar suas competências essenciais (*core competences*) e procurar parcerias para complementar recursos e realizar seus objetivos estratégicos (GILGEOUS; PARVEEN, 2001).

Portanto, este cenário exige uma transformação no modelo de estruturar as iniciativas de aprendizagem. Essa estratégia deve ser contínua e alinhada às necessidades reais da organização. Desta maneira, desenvolver lideranças por meio de aprendizagem experiencial pode ser uma estratégia que contribua de forma mais efetiva com o desenvolvimento de competências desses líderes, tornando-os mais preparados para atuar em contextos de alta complexidade e mudanças.

Para Kolb (1984, p. 38), a aprendizagem experiencial é o processo pelo qual é criado o conhecimento que está em constante transformação. Neste sentido, aprender por meio da prática e experiências reais de negócios pode ser uma estratégia de acelerar o desenvolvimento de lideranças em contextos de alta demanda por talentos preparados para assumirem desafios cada vez mais arrojados. Ainda sob a visão deste autor, “aprendizagem é o processo por onde o desenvolvimento ocorre” (KOLB, 1984, p. 132).

A aprendizagem experiencial preconiza segundo o autor é que há uma interdependência entre características internas do aprendiz e circunstância externa do ambiente. Estimular a interação social com outras pessoas de experiências diferentes pode provocar o aprimoramento de novas habilidades e competências dos profissionais (KOLB, 1984). Esta concepção surge de uma corrente teórica que acredita que a realidade é socialmente construída, sendo que os significados são negociados por meio da linguagem e das interações sociais (LAVE; WENGER, 1991). Deste modo, a aprendizagem vista como uma atividade totalmente individual, principalmente em ambientes de trabalho, é uma visão limitada. Ao invés de o aprendiz ser considerado um ator que apenas processa informações, deve-se considerar que ele aprende por meio de interações sociais, dentro de determinado ambiente sociocultural.

A experiência é primordial para o desenvolvimento, o qual faz parte da aprendizagem ao longo da vida de um indivíduo. Estas experiências de aprendizagem levam ao desenvolvimento porque direciona o indivíduo a uma meta, um propósito específico de aprendizagem. No entanto, sabe-se que cada pessoa possui um estilo próprio de aprendizagem levando em consideração suas crenças, valores e história (KOLB, 1984).

Na visão de Alarcão (2002, p. 226), “a aprendizagem experiencial consiste, desse modo, na compreensão e na transformação da experiência”. E o ciclo de aprendizagem experiencial integra quatro modelos de aprendizagem, dentre os quais um deles chamado de Experiência Concreta (EC), traduz o significado correspondente a relevância da aprendizagem por meio da experiência. É por meio da vivência de situações reais ou dilemas de negócios a serem resolvidos do contexto organizacional que a experiência se concretiza. A Experiência Concreta leva ao estímulo de procurar soluções para problemas significativos, partindo das experiências pessoais e a partir daí formula novos questionamentos para esta situação.

Ainda, para este autor, nesta etapa, o acúmulo de experiências isoladamente não é suficiente para agregar ao aprendizado, porque assim fica restrito apenas àquilo que detém o conhecimento. Deste modo, a teoria e processos mentais adquiridos ao longo da trajetória se consolida em ações colocadas em prática, ou seja, por meio da experimentação.

Obviamente, os outros três modelos de aprendizagem são fundamentais no processo da concretização da experiência. Para este mesmo autor, a Observação Reflexiva, propõe uma análise interna, caracterizada pela escolha de determinados assuntos que amplia a aprendizagem, enquanto a Conceituação Abstrata, considera o desenvolvimento de competências a partir da formação de conceitos abstratos. Constitui-se de situações e saberes adquiridos com a possibilidade de explorar novos conceitos e abordagens do contexto organizacional.

E, o quarto modelo, a Experimentação Ativa, tangibiliza o desenvolvimento de competências adquiridas com aplicação prática, por meio do relacionamento e trabalho em equipe. Sobretudo, estes quatro modelos retratam a configuração da aprendizagem experiencial que pode promover uma mudança importante na forma de desenvolver lideranças nas organizações. Pensar em treinamento e desenvolvimento considerando o atual cenário em que os negócios estão inseridos de grande complexidade, competitividade e velocidade de mudanças, demanda dos profissionais de Treinamento e Desenvolvimento, um olhar especial sobre o método de acelerar o desenvolvimento das pessoas.

Neste sentido, a educação corporativa vem passando por significativas mudanças na forma de estruturar seus programas de desenvolvimento de tal maneira que permitam a vivência e a prática de suas experiências em projetos que estejam alinhados as reais necessidades do negócio. Sob este ponto de vista, Conte e Schneider (2003) ressaltavam, já naquele ano, que os processos de educação corporativa estavam passando por uma verdadeira transformação, uma vez que a qualificação de forma isolada não atende as necessidades da organização. É preciso

que haja uma nova forma de pensar e agir das lideranças. Só assim, conseguirão antecipar possíveis cenários de negócios.

Souza (2002) reforça o que Alarcão (2002, p. 226), fala sobre a Experiência Concreta, afirmando que as organizações devem desenvolver a aprendizagem voltada para a realidade, apresentando novas possibilidades de aprendizagem; potencializando as capacidades totais do ser humano; não permitindo que os conhecimentos adquiridos em treinamentos formais não sejam aplicados no dia-a-dia dos negócios e, por fim, devem estimular o desejo em cada indivíduo, de ser responsável pelo seu auto desenvolvimento.

Sob a perspectiva da aprendizagem, Fox (1997) concebe-a como um processo formal, que ocorre em ocasiões isoladas e alheias ao dia a dia do executivo, o que pode causar uma lacuna entre o aprendizado e a aplicação, ou seja, a transferência dessa aprendizagem. Desta maneira, o grande desafio está em garantir a efetividade da ação gerencial a partir dos novos conhecimentos adquiridos. Sob este ponto de vista, Livingston (1971) ressaltava que, de fato, existem críticas em decorrência da dificuldade de adaptação e aplicação prática das teorias que os programas de formação gerencial propõem ensinar. Além disso, mesmo sendo aplicadas na prática, se realmente estas teorias provocam atitudes que garantam uma efetiva ação gerencial (DAVIES; EASTERBY-SMITH, 1984).

Embora o modelo tradicional de aprendizagem retrate apenas a educação e o desenvolvimento gerencial formal, ou seja, que ocorrem em sala de aula (FOX, 1997), fortalece a crença de que os maiores ganhos profissionais e organizacionais se originam da aprendizagem que ocorre por meio da experiência prática, ou seja, no próprio ambiente de trabalho (CARNEVALE, 1986; MARSICK; WATKINS, 1997).

Outro desafio que as Universidades Corporativas vivenciam é conseguir mensurar os ganhos obtidos através dos programas de formação de lideranças, o que no Brasil, percebia-se que os investimentos em treinamento e desenvolvimento promovidos pelas Universidades Corporativas ainda não eram mensurados de forma efetiva (ANTONELLO; RUAS, 2002). Sob esta perspectiva, percebe-se o aumento de pesquisadores brasileiros com a preocupação de garantir o alinhamento da estratégia de educação e desenvolvimento com a estratégia do negócio, ou seja, aplicar o que de fato se aprende e garantir o retorno sobre o investimento das formações em lideranças. Embora os programas nacionais de formação de lideranças busquem inserir inovações tanto conceituais como metodológicas no processo de aprendizagem gerencial, ainda era imaturo dizer que isso representava a lógica do desenvolvimento de competências (RUAS, 2001a, 2001b).

Para Daudelin (1996, p. 36), a reflexão e a experiência, compunham os recursos inovadores de aprendizagem em outros países sobre a formação gerencial, os quais eram considerados “eventos críticos para o desenvolvimento de competências gerenciais específicas”.

É comum deparar-se com a visão tradicional que enxerga a aprendizagem como simplesmente a transferência de conhecimento. É preciso romper com esta visão míope do conceito de aprendizagem gerencial para ampliar a perspectiva de ensino-aprendizagem. Sob este ponto de vista, a aprendizagem gerencial não pode ser considerada uma atividade exclusivamente individual, mas que

[...] em organizações de trabalho, pessoas e grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações, situações e artefatos materiais [...] o conhecimento não é o que reside na cabeça de uma pessoa, em livros ou em bancos de dados. Conhecer é ser capaz de participar com os requisitos de competência em uma rede complexa de relacionamentos entre pessoas e atividades (GHERARDI; NICOLLINI; ODELLA, 1998, p. 274).

Neste contexto, é fundamental ressaltar que a aprendizagem gerencial sempre foi vista como fruto da educação e desenvolvimento gerencial formal. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo formal, que ocorre em ocasiões isoladas e alheias ao dia-a-dia do executivo (FOX, 1997). Esta é uma forma tradicional que a área da educação se consolidou ao longo dos anos, onde o processo de aprendizagem foi visto como um processo de transferência do conhecimento de uma fonte para o aprendiz, que irá recebê-lo e armazená-lo para uso futuro (GHERARDI; NICOLLINI; ODELLA, 1998; RICHTER, 1998).

Sob este aspecto, sabe-se que existem críticas em relação aos programas de formação gerencial que decorrem na maioria das vezes pelo fato da dificuldade de adaptação e aplicação das teorias aprendidas no campo organizacional (LIVINGSTON, 1971). Ainda existem outros questionamentos no campo das organizações que se as teorias quando aplicadas na prática, geram atitudes que garantam a efetividade da ação gerencial (DAVIES; EASTERBY-SMITH, 1984).

Sabe-se que os modelos de aprendizagem originados com a ciência da Administração são deficitários ao explicar como os executivos lidam com os desafios de negócios no contexto organizacional (MARSICK, 1988; SCHÖN, 1983).

Há de se observar que os programas nacionais de formação gerencial procuraram inserir inovações conceituais para aprimorar a aprendizagem gerencial, mas elas ainda não representavam uma perspectiva de desenvolvimento de competências (RUAS, 2001a, 2001b).

Em outros países, o uso de recursos inovadores de aprendizagem, como a reflexão e a experiência, são fruto de pesquisas sobre o processo de aprendizagem gerencial e foram consideradas “eventos críticos para o desenvolvimento de competências gerenciais específicas” (DAUDELIN, 1996, p. 36).

Ao final desta revisão do referencial teórico, buscou-se tratar dos temas Universidade Corporativa e treinamentos experenciais, bem como suas contribuições no processo de aprendizagem, aprendizagem experiencial e desenvolvimento de gestores. Estes pontos são úteis na sustentação da discussão dos resultados bem como contribuiu no percurso de alcance dos objetivos.

Na sequência, trata-se do percurso metodológico seguido nesta pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo destina-se a descrever o processo metodológico desta pesquisa. Na primeira parte descreve-se os métodos utilizados e na segunda parte detalha-se os procedimentos utilizados na pesquisa.

De acordo com Gil (1999, p. 19), “a pesquisa científica pode ser definida como o procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, este capítulo tem como intuito justificar o método adotado bem como apresentar as escolhas e os mecanismos de coleta de dados.

3.1 Metodologia

Para o alcance do objetivo, quanto aos procedimentos técnicos, a abordagem do problema pode ser caracterizada como mista, sendo qualitativa e quantitativa. O método qualitativo tem como objetivo tratar situações complexas, sendo possível compreender e classificar processos de determinados grupos e proporcionar o entendimento de alguns fatores do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999). Já o quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano pré-estabelecido, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados.

As pesquisas científicas são classificadas conforme os objetivos que se propõem a atingir. Nesse contexto, este trabalho utilizou a pesquisa exploratória e descritiva, que, de acordo com Yin (2001), permitiu a identificação de “o que” é a aprendizagem experiencial, “quem” são os atores envolvidos e “qual” é a percepção da efetividade dos programas de treinamentos experenciais (práticos e reais) sob a ótica de executivos e de Universidades Corporativas Brasileiras.

Para os objetivos, Gil (1988) argumenta que na pesquisa exploratória, busca-se uma maior familiaridade com o problema e, para isso, são realizadas entrevistas com pessoas envolvidas com o problema, levantamento bibliográfico, análise de exemplos que estimulem a compreensão, entre outros.

Quanto aos procedimentos técnicos são divididos em abordagem do problema (qualitativa e quantitativa) e estratégia da pesquisa (estudo de caso e levantamento). Gil (1988), Martins (1999) e Silva e Menezes (2001).

Segundo Godoy (1995), na pesquisa qualitativa, o pesquisador não está preocupado em enumerar ou medir os eventos estudados, nem mesmo empregar instrumentos estatísticos para a análise de dados. Sua maior preocupação é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos, entre outros, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva de cada participante. É interessante destacar que uma pesquisa qualitativa pode possuir dados quantitativos. Ainda que os estudos sejam de caráter qualitativo, podem ser utilizados dados quantitativos para elucidar algum aspecto da questão investigada possuindo os mesmos, em geral, um tratamento estatístico não sofisticado.

Em relação ao estudo de caso, caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos para que se alcance um amplo e detalhado conhecimento do mesmo. O estudo de caso é o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo de um contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (YIN, 2005). Neste estudo, o método utilizado foi o de estudos de casos múltiplos, uma vez que foram estudadas quatro UCs de grandes grupos empresariais brasileiros.

Em relação ao levantamento Gil (1988), destaca que este caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. As conclusões são obtidas por análise quantitativa das informações levantadas junto a um grupo significativo. Neste estudo, o levantamento se deu na etapa de avaliação dos treinamentos por gestores participantes dos programas experenciais.

Como último critério de classificação, uma pesquisa pode ser diferenciada segundo a técnica utilizada, ou seja, pela coleta de dados ou análise dos mesmos. A coleta de dados poderá ser realizada por meio de entrevistas (estruturada, semi-estruturada ou não-estruturada), questionários, documentação, observação (direta ou participante) ou simulação, além do uso de dados secundários. A análise, por sua vez, consiste na obtenção dos resultados a partir dos dados coletados. Neste estudo, o processo de coleta de dados se deu por pesquisas semi-estruturadas e estruturadas, dados secundários e observação participante.

Segundo Lakatos e Marconi (1990), a entrevista semi-estruturada caracteriza-se pela realização de uma série de perguntas a um informante segundo um roteiro pré-estabelecido com maior liberdade de expressão, podendo o informante falar sobre aquilo que julga mais importante sobre o assunto. Para Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista mesmo porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

Segundo Andrade (1999), o questionário é um conjunto de perguntas a que o informante responde sem a presença do pesquisador e, por esse, motivo deve ser claro e objetivo.

Por fim, a investigação que subsidia os resultados que são apresentados neste trabalho pode ser caracterizada como um estudo de campo, de natureza qualitativa e quantitativa, conduzida por meio do método de estudo de casos múltiplos, entrevistas semiestruturadas, questionários, dados secundários e observação participante. Esta composição de métodos permitirá entender um fenômeno complexo, contemporâneo e insere-se num contexto real, como é o caso da presente pesquisa que propõe avaliar a adoção e a percepção da efetividade de programas educacionais experienciais na formação de gestores, bem como o potencial de contribuição para o desempenho organizacional e para o desenvolvimento individual dos participantes, sob a ótica de Universidades Corporativas Brasileiras e de gestores.

3.2 Procedimentos

Nesta seção, estão detalhados os procedimentos utilizados na condução da pesquisa, desde o processo de seleção das organizações participantes, passando pela coleta de dados até os métodos empregados na interpretação dos dados.

3.2.1 Organizações Participantes da Pesquisa: Casos Selecionados

Os casos selecionados para participarem desta pesquisa (quatro), se enquadram em pioneirismo e relevância nacional, dado a abrangência do Programa de Mestrado Profissional ao qual esta pesquisadora está vinculada, além do volume de investimentos em educação corporativa, a quantidade de funcionários, o reconhecimento nacional de suas escolas de educação corporativa e de seus processos de inovação e também, por conveniência e maior acesso desta pesquisadora para a realização das entrevistas e coleta de dados.

As Organizações e UCs selecionadas foram a GE/Crotonville, Santander/Academia Santander, Votorantim/Academia e Escola de Desafios e Algar/Universidade Algar.

GE/Crotonville: Fundada em 1956, a Universidade Corporativa da General Eletric, é referência global e coloca os principais executivos da companhia para capacitar os funcionários de maior destaque. Em 2014, se instalou no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro no Centro de Pesquisas Global da GE. A escolha do Brasil para acolher uma extensão de Crotonville ocorreu por causa da importância estratégica do país. Durante o processo de seleção dos países

que receberiam as universidades corporativas da GE, foram privilegiadas regiões com forte expansão, como a Índia, a China e o Brasil.

O entrevistado nesta organização foi o executivo responsável pela gestão de treinamentos para líderes da América Latina.

A segunda empresa pesquisada, foi a Votorantim. Em quase um século de atividade, a Votorantim conquistou posição de liderança na maioria dos mercados em que atua e consolidou-se como um dos grandes grupos empresariais do Brasil. Hoje a companhia está presente em 23 países e possui um portfólio diversificado em termos geográficos e de negócios, com operações em setores estratégicos da economia – cimento, metais e mineração, siderurgia, energia, celulose, suco de laranja e financeiro.

A Votorantim emprega mais de 47 mil pessoas no mundo, a maior parte profissionais que trabalham no Brasil. Do total global, 91% atuam na área industrial. Juntas, as oito empresas investidas – Votorantim Cimentos, Votorantim Metais, Votorantim Siderurgia, Votorantim Energia, Fibria, Citrosuco, Companhia Brasileira de Alumínio (CBA) e Banco Votorantim – fazem parte de um negócio que abriga mais de 700 unidades operacionais e administrativas nos cinco continentes, que formam uma enorme cadeia de valor, responsável pela produção de bens essenciais para o desenvolvimento da economia e da sociedade.

A qualidade na gestão de pessoas é um dos pilares do DNA Votorantim. Para assegurá-la, as alavancas para a gestão de pessoas na Votorantim envolvem a liderança como principal protagonista da cultura, foco em aceleração do desenvolvimento dos profissionais, formação da linha sucessória e a atração de jovens talentos para a companhia.

A entrevistada na Academia Votorantim é responsável por Desenvolvimento Humano Organizacional.

Grupo Santander / Academia Santander: Uma universidade corporativa que tem como objetivo desenvolver pessoas para reinventar o jeito de ser e de fazer banco. A academia proporciona ao funcionário uma visão transversal da organização, permitindo o estímulo ao funcionário a ser o protagonista de sua própria carreira, além de propor uma nova experiência de aprendizagem e representar uma ruptura na forma de aprender em ambientes corporativos. Nesta organização, o entrevistado foi o Diretor de Desenvolvimento.

Grupo Algar / UniAlgar: Referência nacional em Universidade Corporativa e maior situada no Triângulo Mineiro, local onde se desenvolve este Mestrado Profissional, se diferenciando das universidades tradicionais por construir programas tendo como premissa básica os resultados de negócios que precisam ser alcançados e provocar as mudanças necessárias nos negócios e, principalmente por ser uma das referências no desenvolvimento de

gestores que fortalece constantemente a prática de educação por meio de projetos práticos e reais que é o grande objetivo da pesquisadora que também atua com o Desenvolvimento de lideranças desta Universidade Corporativa.

Nesta organização, além da observação participante, já que esta pesquisadora atua profissionalmente aí, foi entrevistada também a Diretora Superintendente. Também, nesta organização, entrevistou-se participantes em programas de desenvolvimento experenciais e coletou-se dados secundários acerca do perfil de treinamentos, perfil demográfico, bem como dados sobre a avaliação de um programa específico de desenvolvimento experencial.

3.2.2 Coleta de Dados

Na condução desta pesquisa, foram coletados dados de natureza primária e secundária. Os dados primários foram coletados em etapas. Na primeira etapa, os dados foram coletados com os executivos de empresas e UCs, conforme amostra descrita anteriormente. A coleta de dados foi realizada valendo-se de um roteiro semiestruturado (Apêndice A), por entrevistas em profundidade, com respostas espontâneas e estimuladas, com o objetivo de capturar a avaliação e da adoção e percepção da efetividade de programas educacionais experenciais na formação de gestores, bem como o potencial de contribuição para a organização e para os indivíduos participantes de tais programas. Atendendo aos princípios de estudo de caso conforme Yin (2005), foi realizada triangulação das fontes de dados, assim, além dos dados secundários coletados, as entrevistas foram realizadas pessoalmente e, posteriormente, dúvidas foram sanadas por contato telefônico e e-mail e, em alguns casos, outras pessoas das organizações participantes, complementaram ou esclareceram as informações prestadas pelos entrevistados.

Nesta etapa, os dados foram coletados entre os meses de fevereiro e abril de 2017.

Na segunda etapa da coleta dos dados primários, os participantes de um programa experencial do Grupo Algar, denominado Projeto Desafio e detalhado abaixo, ao final do programa, com o objetivo de avaliar as suas percepções em termos de aprendizados, desenvolvimento de competências e contribuições para atuação no contexto organizacional, participaram de uma *survey*, valendo-se de um instrumento estruturado (Apêndice B) e, posteriormente, cinco participantes que responderam a *survey* também foram entrevistados em profundidade, complementando as informações prestadas na *survey*. Nesta etapa da entrevista em profundidade com os participantes, o roteiro utilizado foi semiestruturado e, basicamente,

o que norteou a entrevista foram as perguntas abertas, presentes no instrumento apresentado no Apêndice B.

O instrumento de coleta de dados utilizado na *survey*, além de questões para caracterização dos respondentes, continha itens de avaliação relacionados à operacionalização do programa de desenvolvimento e um bloco de itens para avaliação de crenças sobre o sistema de treinamentos, adaptado de Freitas e Borges-Andrade (2004) que, por sua vez, já haviam feito adaptações de escalas anteriores.

A população total participante do programa de desenvolvimento foi composta por 54 indivíduos. Destes, 44 responderam a *Survey*. O instrumento de coleta de dados foi disponibilizado em uma plataforma eletrônica (*SurveyMonkey*) e os dados foram coletados no mês de março de 2017.

Para esta população foram também coletados dados secundários acerca de informações demográficas e histórico de treinamentos nos últimos 6 anos (2010 a 2016). Com estes dados, tinham-se como objetivo descrever o perfil de treinamento dos participantes do programa de desenvolvimento experencial.

Além destes dados secundários supracitados, outros dados de natureza secundária foram obtidos em jornais, revistas, sítios das organizações, publicações especializadas, documentos e bases de dados internas e relatórios anuais.

Por fim, o processo de observação participante propiciou a coleta e tratamentos de dados durante toda a pesquisa por parte da pesquisadora. Estes dados foram sistematizados e fazem parte dos dados utilizados nas análises e discussões dos resultados.

3.2.3 Projeto Desafio

O Grupo Algar, por meio de sua Universidade Corporativa (UniAlgar), tem programas estruturados para desenvolvimento de suas lideranças, a partir de duas vertentes: líderes atuais e potenciais líderes. O primeiro deles é voltado para apoiar os gestores a exercerem seu papel de maneira mais efetiva. O segundo é oferecido tanto para líderes, quanto não líderes, que tenham potencial para a liderança e para assumirem no futuro, desafios maiores que os atuais e é chamado de desenvolvimento de Potenciais Sucessores.

O programa de formação, chamado de Projeto Desafio, foi desenvolvido em sua primeira versão para o público de Potenciais Sucessores. Agora, o objeto de estudo, é o Projeto Desafio que está em sua segunda versão de público, denominado Supervisores da empresa Algar Telecom, o qual caracterizou-se como o terceiro ano da formação deste público. Este

programa é composto por vários tipos de ações e métodos práticos que possam acelerar o desenvolvimento de competências.

O planejamento do projeto de desenvolvimento de supervisores (Projeto Desafio) consistiu de etapas preparatórias, escolha de sete projetos mais estratégicos para o Grupo Algar, definição dos times por projetos e etapas de desenvolvimento dos projetos.

Na primeira etapa do projeto, buscou-se o alinhamento com a alta liderança e o patrocínio para o programa. Esta etapa envolveu o alinhamento e a “venda” do novo formato de desenvolvimento de gestores junto aos principais líderes dos negócios do Grupo Algar. Este alinhamento foi feito com o CEO, vice-presidentes (Algar Holding), principais líderes de Recursos Humanos (RH), bem como com todos os presidentes e superintendentes dos negócios do Grupo Algar. Foram apresentados os ganhos com o desenvolvimento de pessoas por meio de projetos, bem como as etapas do processo. O intuito desta etapa foi o de obter o patrocínio e apoio da alta liderança para os projetos, visto que, um dos fatores centrais para o sucesso do programa era a relevância dos projetos dentro da organização, o que só seria possível se houvesse o envolvimento direto da alta administração. O apoio esperado foi obtido nesta etapa e, de fato, mostrou-se como fator primordial ao longo da execução dos projetos. Ainda neste momento, também se enfatizou que não se focasse apenas no ganho que as empresas poderiam obter a partir da execução dos projetos, mas no ganho a ser obtido a partir do desenvolvimento dos participantes, ao se envolverem com as questões reais e estratégicas dos projetos.

A segunda etapa, consistiu na identificação dos projetos, onde além do alinhamento com a alta administração, a identificação dos projetos era também uma etapa crucial para este tipo de programa de desenvolvimento. Para tal, foram estabelecidos alguns critérios para definição dos projetos, tais como: que possibilitasse a aprendizagem dos participantes; recomendados pelo Comitê Executivo da Algar Telecom, empresa de atuação dos participantes, alinhado aos principais desafios de negócio; de alta relevância para o Grupo Algar (projetos estratégicos); elevado grau de complexidade, porém, que fosse exequível no prazo de um ano; de caráter transversal (envolvendo várias empresas do Grupo) ou específico (envolvendo uma empresa do Grupo); e que pudessem gerar como resultado – uma ação prática ou uma recomendação. Após a etapa de definição dos critérios, iniciaram-se as entrevistas, que foram conduzidas por um consultor parceiro externo, juntamente com os especialistas de educação da UniAlgar. Foram entrevistados 11 executivos da Algar Telecom, inclusive o presidente. Este mesmo público havia sido envolvido na primeira etapa de alinhamento, agora, nesta etapa, com o intuito de levantar questões estratégicas (em nível corporativo e estratégia da empresa) e identificar possíveis projetos que pudessem ser executados pelo grupo de supervisores em questão. A partir

deste levantamento, foram detectados mais de 10 possíveis projetos. Em seguida, foram aplicados os critérios de seleção, acima listados. Dessa vez, sete projetos foram escolhidos e levados para decisão do Comitê Executivo da Algar Telecom (composto pelo presidente e diretores executivos) para a definição dos projetos finais.

Os sete projetos selecionados, tiveram um caráter específico (ligados a um dos negócios Algar, no caso a empresa Algar Telecom). Foram definidas na reunião com o Comitê Executivo o desafio de cada projeto, bem como as principais questões que deveriam ser resolvidas por cada grupo de projeto (desafio do grupo de participantes). A terceira etapa consistiu na definição dos times por projeto, os quais não foram feitos de forma aleatória. Como o objetivo principal do programa era promover o desenvolvimento dos gestores por meio de projetos práticos, a definição da equipe de cada projeto precisaria levar em conta o perfil de cada participante e compor o time da forma mais adequada e complementar possível.

Para isto, foram utilizadas várias ferramentas para análise de cada um dos participantes (avaliação de performance, avaliação 360°, resultado do teste *Predictive Index* (PI), resultado do Inventário de Personalidade - FACET), além de ser considerada também a área de atuação de cada um deles. A equipe UniAlgar, da qual a pesquisadora faz parte e que fez a gestão do programa) compôs os times, combinando estas várias características, de modo a formar grupos multi-competências (com pelo menos 1 representante das áreas de finanças, comercial, marketing, e demais áreas), e com lacunas de desenvolvimento e fortalezas que permitissem uma troca mais intensa e rica entre eles.

Os sete projetos foram elaborados e executados por um grupo de 54 participantes diretos, divididos pelos sete projetos. Os grupos foram acompanhados e suportados por mais de 12 apoiadores (patrocinadores e padrinhos – Diretores e Presidente), um consultor externo ao Grupo Algar e uma especialista em educação da UniAlgar, no caso, a pesquisadora deste trabalho.

E, para finalizar o processo que consistiu nas etapas de desenvolvimento dos projetos, foram planejados alguns eventos de acompanhamento e suporte aos grupos (ações formais). Além destes momentos formais, os próprios grupos precisavam planejar o cronograma das ações, reuniões e demais atividades que o projeto demandava. De modo geral, durante o período de 12 meses cada grupo teve em média pelo menos uma ação conjunta (semanalmente). Nas ações formais, aconteceram as seguintes atividades: Workshop de Lançamento do Projeto Desafio; Workshop I - de validação do Planejamento dos Projetos; Tutoria I – acompanhamento de cada projeto; Workshop II – Acompanhamento geral dos projetos; Tutoria II – acompanhamento de cada projeto; Workshop III - de preparação das apresentações finais;

Workshop IV – de acompanhamento geral dos projetos; Workshop de Encerramento - apresentação dos resultados.

O Workshop de Lançamento do Projeto Desafio teve como objetivo fazer o lançamento do Programa de Desenvolvimento por meio de projetos, para os Supervisores da Algar Telecom. Participaram do evento os principais executivos do Grupo Algar (Presidente da Algar Telecom, Diretores e Talentos Humanos, além de todos os participantes do programa). O Presidente da empresa teve uma importante participação no evento, falando sobre a importância do desenvolvimento de gestores e a relevância dos projetos para o Grupo Algar e a empresa Telecom em questão. A apresentação de cada projeto foi feita pelo patrocinador do projeto, que apresentou também os participantes do grupo, além dos padrinhos que acompanhariam os projetos. Ainda no evento de lançamento, houve a primeira interação e alinhamento entre patrocinador, padrinho e participantes, para esclarecimento de dúvidas e expectativas com relação ao projeto, dentre outros temas.

O Workshop I, aconteceu para validar o Planejamento dos Projetos, onde os grupos tiveram um prazo de cerca de um mês para fazerem o planejamento detalhado dos projetos. O objetivo deste workshop era de que cada grupo pudesse apresentar e validar com o patrocinador e padrinhos tal planejamento. O evento foi realizado com todos os participantes, para que pudessem assistir às apresentações de todos os grupos. A participação de todos também foi planejada dessa forma, para que os participantes pudessem ter a referência do trabalho que estava sendo realizado pelos demais grupos.

Na Tutoria I, realizou-se o acompanhamento de cada projeto: a tutoria foi realizada com cada grupo e conduzida pelo consultor externo e com a participação ativa da especialista em educação da Uni Algar. O objetivo do evento era de prover orientações direcionadas a cada grupo, que pudessem contribuir para a melhoria do projeto. As tutorias tinham um alto nível de exigência e criticidade por parte do consultor e especialista em educação e contribuíram de forma relevante para a qualidade dos projetos. Na tutoria, padrinhos e patrocinadores não participavam.

No Workshop II, realizou-se acompanhamento geral dos projetos: O workshop de acompanhamento era realizado com todos os grupos e com a participação de padrinhos e patrocinadores, para avaliação do status dos projetos. Cada grupo se encarregava de fazer os alinhamentos necessários com padrinhos e patrocinadores, no entanto, os workshops de acompanhamento promoviam este alinhamento formal.

Na Tutoria II, realizou-se acompanhamento de cada projeto, onde nesta segunda tutoria teve o mesmo objetivo da anterior, porém, aconteceu já em um estágio avançado da execução dos projetos. Os grupos estavam começando a preparação para as apresentações finais.

No Workshop III, de preparação das apresentações finais, os projetos estavam praticamente finalizados. Os grupos precisavam preparar as apresentações finais. Este workshop teve como objetivo contribuir para a elaboração dos resultados dos projetos e foi conduzido por outro renomado consultor externo e foi muito bem avaliado pelos participantes, por apresentar ferramentas concretas para ajudá-los com as apresentações.

O Workshop IV, de acompanhamento geral dos projetos, tinha como objetivo uma última validação dos projetos, antes da apresentação final. Padrinhos e patrocinadores estavam presentes.

Já no Workshop de Encerramento houve, de fato, as apresentações dos resultados. Neste evento estavam presentes todos os participantes, respectivos padrinhos e patrocinadores, além de outros convidados, como: Vice-presidentes, Presidentes e superintendentes de todos os negócios e principais gestores da área de RH (no grupo chamado de Talentos Humanos - TH) das empresas Algar.

Dentre as várias etapas do processo, pôde-se observar os principais desafios enfrentados pelos participantes no decorrer de todos os projetos, onde o primeiro desafio enfrentado pelos grupos foi o de orçamento. Intencionalmente, não havia orçamento definido para os projetos. Cada grupo precisou buscar apoio e patrocínio para a execução do projeto, o que demandou o fortalecimento de competências como capacidade de influenciar, vender o projeto e atuar na arena política.

Ao longo da execução, outros desafios apareceram, como dificuldades no envolvimento de todos os participantes. Alguns se envolviam mais e outros, menos. No entanto, estes conflitos não foram solucionados pela Universidade Algar, mas pelos próprios participantes, que precisavam propor soluções e acordos no sentido de equalizar a atuação de todos. E isto foi feito em praticamente todos os grupos. Obviamente, houve algumas exceções, compostas por duas situações específicas que mereceram a intervenção individualizada por parte da UniAlgar, mas que foram pontuais e não prejudicaram o grupo, mas observou-se a importância do acompanhamento para o sucesso do programa e o desenvolvimento individualizado dos participantes, onde a Universidade Corporativa realizou o feedback para sanar possíveis desvios.

Conforme citado anteriormente, em cada grupo de projeto havia um participante da UniAlgar, que acompanhava as reuniões do grupo, a fim de aprofundar o conhecimento de cada

integrante e dar suporte ao grupo no que fosse necessário, exceto solucionar diretamente conflitos e situações que deveriam ser tratadas pelos próprios grupos.

Outro aspecto relevante e que compôs a formação dos participantes foi a inclusão de outras ações de desenvolvimento ao longo do processo. Por exemplo, os grupos conduziam reuniões com empresas externas de segmentos distintos para agregar valor aos projetos e trazer novas perspectivas para a discussão em grupo. Outros grupos fizeram benchmarking dentro e fora da Algar, além da participação em eventos e congressos relacionados aos temas de seus projetos.

Foi necessária ainda a condução de reuniões, workshops e outras ações dentro das empresas do Grupo Algar, com objetivos de alinhamento, influência, venda de ideias, dentre outros aspectos definidos pelos grupos durante a execução dos projetos. Estas e outras situações enfrentadas durante o processo permitiram grande aprendizado aos participantes e este era o foco principal do desenvolvimento por projetos. As competências foram desenvolvidas a partir da prática.

3.2.4 Preparação e Análise dos Dados

Após a coleta dos dados, o processo de preparação destes se deu da seguinte forma: Os dados derivados das entrevistas em profundidade foram transcritos e, seguindo as recomendações para análise de conteúdo apontadas por Bardin (2004), passaram por pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, em que as unidades de análise geraram as categorias analíticas que, basicamente, dizem respeito à avaliação dos programas experiências e o desenvolvimento de competências.

Os dados quantitativos, tanto secundários quanto os dados primários, passaram por transformações e análises de consistências, dando segurança às análises e inferências posteriores.

Os dados quantitativos foram analisados com o auxílio do pacote estatístico IBM SPSS Statistics 22 e do Microsoft Excel. Foram utilizados dois grupos de técnicas estatísticas: a) estatística descritiva e b) Análise Fatorial Exploratória (AFE).

A estatística descritiva permite ao pesquisador uma compreensão melhor dos dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, identificando tendências, variabilidade e valores atípicos. As medidas mais utilizadas em estatística descritiva têm por objetivo principal o estudo aprofundado do comportamento de uma determinada variável de cada vez em relação aos

valores centrais, à dispersão ou às formas de distribuição de seus valores em torno da média (FAVERO et al., 2009).

Nesses termos, a estatística descritiva foi utilizada na caracterização dos participantes em um programa de desenvolvimento experiencial, o histórico de treinamento deste grupo bem como na avaliação do programa em questão.

A AFE é uma técnica de interdependência de variáveis cujo propósito principal é definir a estrutura inerente entre as variáveis na análise. A análise de fatorial fornece as ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações definindo um conjunto de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, conhecidos como fatores (HAIR JR., 2009).

Neste estudo, a análise fatorial foi utilizada para analisar a inter-relação entre os itens de avaliação da crença em sistemas de treinamento, mais especificamente, no programa experiencial vivenciado pelos participantes de programa de desenvolvimento no grupo Algar.

Os pressupostos e ajustes da AFE são explorados na discussão dos resultados, no subtópico específico que aborda a avaliação do treinamento pelos participantes do programa.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomando o que se objetiva de forma geral e específica com esta pesquisa, passa-se então à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Vale lembrar que, de forma geral, objetiva-se com esta pesquisa, avaliar a adoção e a percepção da efetividade de programas educacionais experienciais na formação de gestores, bem como o potencial de contribuição para o desempenho organizacional e para desenvolvimento individual dos participantes, sob a ótica de Universidades Corporativas Brasileiras e de gestores. E, de forma específica objetiva-se: avaliar o estágio de adoção de programas de desenvolvimento experienciais na formação de gestores em empresas brasileiras; explorar o papel da Universidade Corporativa e da área de Treinamento e Desenvolvimento na formação de gestores; avaliar, sob a ótica das universidades corporativas e executivos de RH, a percepção de efetividade dos programas experienciais de desenvolvimento de gestores e; avaliar, sob a ótica dos participantes, a percepção em termos de aprendizados, desenvolvimento de competências bem como suas contribuições para atuação no contexto organizacional, por meio da resolução de problemas reais.

4.1 O Papel da Universidade Corporativa e da Área de Treinamento e Desenvolvimento na Formação de Gestores

Percebe-se que, seja por intermédio das universidades corporativas, ou seja diretamente pelas áreas de RH, de uma forma geral, as organizações estão preocupadas e buscando novas formas para serem mais eficientes no processo de desenvolvimento e formação de gestores.

A autonomia, o protagonismo pelo desenvolvimento, a ressignificação, o modo de pensar e agir são assuntos recorrentes tratados pelas organizações pesquisadas. As UCs não têm mais apenas o papel de ofertar treinamentos, mas sim, participar do direcionamento estratégico das pessoas e das organizações.

A academia Santander tem em sua estratégia o protagonismo e carreira, onde a transformação cultural e a ressignificação do agente principal do aprendizado, são condições importantes neste novo modelo educacional de grandes mudanças.

Segundo o entrevistado desta organização, o desenvolvimento de gestores tem um impacto grande dentro da academia e por este motivo, relançaram todo o portfólio educacional nos últimos anos, preparando os gestores para uma atuação mais estratégica neste cenário do segmento financeiro.

Este entrevistado ressalta ainda que um dos principais desafios em desenvolver gestores no cenário atual está relacionado à dificuldade de padronização do atendimento e relacionamento com clientes, que são condições essenciais no segmento financeiro bancário e, para isto, as pessoas precisam estar preparadas para a nova maneira de aprender.

Em sua opinião, as principais competências exigidas dos gestores no contexto atual, para que a empresa consiga atingir seus direcionadores estratégicos foram o espírito de servir, devido ser uma indústria de serviço e *commodityes*, o que aumenta ainda mais o desafio de diferenciar-se neste cenário de competições acirradas.

Outro aspecto de fundamental importância retratado pelo entrevistado, foi a necessidade de rever constantemente os processos e a experiência do usuário, o que exige dos gestores a autonomia necessária para revisitar os modelos, processos e propor a agilidade necessária que é exigida na “*user experience*”.

Uma das grandes dificuldades percebidas na Academia Santander é que a grande maioria das pessoas precisam passar por programas formais para reconhecer com mais facilidade que é uma ação de desenvolvimento. Um de seus grandes objetivos com esta mudança de posicionamento da Academia Santander é desenvolver nos gestores a tomada de consciência de que as pessoas precisam aprender com a prática do dia-a-dia e reconhecer que muitas delas estão disponíveis nas várias atividades do cotidiano. Este ponto de vista do entrevistado, pode ser confirmado por Closs e Antonello (2008), onde o processo de aprendizagem acontece na interação entre os indivíduos, configurando-se como uma atividade social, que acontece imersa em um ambiente social e não apenas na mente do aprendiz. Assim, o papel da Academia muda de agente ofertante da capacitação para um agente conscientizador e estimulador.

A Academia Santander traz em sua estratégia educacional, a disponibilização de 100% de conteúdos para todos os colaboradores seja mobile, intranet, 24 horas por dia, 7 dias por semana. Ou seja, não “há muletas” para que o colaborador tenha desculpas de não ter acesso a algum conteúdo, afirma o entrevistado. Obviamente, existem alguns cursos que são customizados e direcionados a públicos específicos, mas na maioria das vezes, existe uma trilha básica disponível para todos.

Este entrevistado acredita ainda que uma das atribuições da UC seja revisitar o modelo cultural da organização, dosar o nível de ansiedade das pessoas em função das mudanças e dar um tempo para as pessoas assimilarem as mudanças relacionadas a nova forma de aprender. Estas são condições essenciais para a Academia Santander atingir seu objetivo de elevar o nível de aprendizado dentro da organização.

O patrocínio da alta liderança no Banco Santander é um fator muito positivo que tem sido um crescente na organização nos últimos anos. E isto, pode ser visto nos processos de governança da Academia Santander, onde todo o Conselho de Administração, Diretores, Vice-presidentes e o Conselho Técnico se reúnem trimestralmente com a média gestão, por meio de fóruns, para realizarem um balanço que tem o propósito de discutirem sobre indicadores de desempenho e futuro da organização.

Acredita que uma das funções da Universidade Corporativa deve extrapolar a atuação interna e criar uma socialização com o mercado e têm a intenção de levar desenvolvimento para clientes e sociedade, a fim de contribuir e fortalecer o desenvolvimento externo.

Assim, para este entrevistado, a Universidade Corporativa ou a área de T&D devem estar em “sintonia fina” com os objetivos estratégicos da corporação como um todo, entendendo as necessidades, demandas e sendo facilitadores do processo de desenvolvimento de gestores.

Já para o entrevistado da Crotonville/GE, esta universidade corporativa possui papel importante de curadoria dos conteúdos internos e externos, alinhados aos objetivos estratégicos da organização e ao desenvolvimento dos gestores.

Segundo este entrevistado, um dos papéis fundamentais da UC está em promover mudanças, às vezes continuas e suaves, às vezes radicais nos processos. Dentre as várias mudanças cita-se a extinção das ferramentas nine box e calibragem que antes tinham um peso grande para qualquer tomada de decisão em relação à capacitação e carreira de gestores que, no atual cenário, deixam de ter tanta relevância. O grande objetivo esperado pela organização é que este processo possa se tornar natural, e a identificação e tangibilização de necessidades potenciais possam ser mensurados por meio de resultados efetivos das pessoas. Para isto, possuem as reuniões de *People Review* que acontecem a cada 2 vezes no ano. Nestas ocasiões, os gestores se reúnem para discutir como acelerar o desenvolvimento das pessoas, considerando como condição obrigatória a entrega de resultados.

Segundo este entrevistado “era muito esforço para um resultado final, o qual os gestores já sabiam das exatas respostas que a ferramenta trazia”, além de demandar um longo tempo para tomar-se decisões que poderiam ser mais imediatas.

Dentre as várias mudanças, a estrutura hierárquica também sofre ajustes com o propósito de achatá-la e facilitar a tomada de decisão.

Ainda, segundo o entrevistado, a pesquisa de clima organizacional também é um processo que tem sido incorporado de forma natural dentro da organização e acontece a cada 2 meses. Nesta organização tudo “é mais complexo pela dimensão da GE, por isso, a necessidade de desburocratizar todos os processos”.

Diante da transformação digital, a GE tem provocado mudanças importantes em todos os segmentos de negócios, e o RH e a UC devem estar à frente de novos saberes como programação, lógica, *Analytics* e *Big Data*. Neste cenário, todos, sem distinção, precisam saber a lidar com as novas aquisições e terem condições de influenciar em ambientes cada vez mais tecnológicos e para isto, a GE conta com grandes parcerias, mas sobretudo, gestores preparados.

A missão da UniAlgar está intimamente relacionada com a competitividade dos negócios Algar, na medida em que se propõe a preparar as pessoas para a gestão de negócios e pessoas. É uma forma da empresa se renovar, não envelhecer e se manter competitiva.

As metodologias e tecnologias educacionais visam o compartilhamento e a aplicação do aprendizado que acontece por meio de programas presenciais, cursos *on-line*, chats, fóruns de discussões, workshops, encontros, *hot sites* de conteúdo e rede social, mas principalmente pela experiência cotidiana, pela solução de problemas reais, por novos desafios, pelos feedbacks recebidos, enfim os conteúdos aplicados devem garantir a entrega de melhores resultados.

Para Diretora Superintendente da UniAlgar, em entrevista concedida a revista HSM em janeiro de 2017, é fundamental a busca por novas metodologias educacionais. Ilustra bem o *blended* e a sala de aula invertida. “Em vez de um programa de três dias, o treinando recebe antes todo o conteúdo do curso para estudar e trazer para a sala de aula apenas as dúvidas e questões mais estratégicas”. Segundo ela, o Grupo Algar, considera a Universidade Corporativa “uma ferramenta estratégica para fomentar os negócios e promover uma ligação com o futuro”.

Para a UniAlgar, repensar as suas estratégias educacionais tem contribuído com as lideranças no sentido de provocar o estímulo ao autodesenvolvimento e protagonismo. Isso se confirma pela visão de Éboli (2004), onde é preciso estimular o colaborador a construir e, ou, modificar a realidade organizacional por meio da reflexão crítica. A partir do desenvolvimento de projetos práticos, pode-se verificar que ao envolver as lideranças na condução de projetos de alta relevância para as empresas é possível alavancar competências estratégicas que suportem o negócio e tragam diferenciais competitivos para a organização e para o próprio participante.

Outro ponto relevante a destacar é que o desenvolvimento de competências a partir de projetos práticos parece ser um método importante e que precisa ser utilizado de maneira cada vez mais intensa nos programas de educação corporativa, reforçando os dizeres de Motomura (2014), quando aponta que a formação dos executivos deve ser vista também sob o ponto de vista do aprendizado *on the job* ou *mão na massa*.

Para criar uma experiência enriquecedora de aprendizagem, a UniAlgar adota as modalidades presencial, a distância e semipresencial, bem como prioriza os métodos de estudo

de caso, fóruns, práticas vivenciais, storytelling, simulações, oficinas, workshops e diversos outros. Além disso, preconiza a relação 70 x 20 x 10, em que a maior parte da carga horária dos cursos é dedicada, especialmente, à prática e à troca de experiências em vez de aulas expositivas. Para UniAlgar são inúmeras as vantagens de estar à frente do desenvolvimento dos talentos Algar e contribuir para a perenidade dos negócios:

- a) Gestão de programas em educação e desenvolvimento de pessoas alinhados às necessidades estratégicas dos negócios;
- b) Foco no desenvolvimento e fortalecimento de competências requeridas para o contexto dos negócios;
- c) Equipe especializada para orientar e promover o desenvolvimento das pessoas conforme as necessidades dos negócios;
- d) Programas educacionais mais assertivos uma vez que a universidade corporativa se especializa nos negócios e desafios da organização;
- e) A educação empresarial é vista como uma estratégia para contribuir com o crescimento dos negócios;
- f) Utilização de métodos e práticas reais do mundo dos negócios, potencializando o pensar reflexivo e a capacidade de executar;
- g) Estratégias para garantir a perenidade da empresa, por meio da formação de lideranças e sucessores;
- h) Gestão da cultura e do propósito de modo a preservar a essência da organização e aquilo que a torna ímpar e desejada;
- i) Cria um ecossistema e uma forte rede de relacionamento com empresas e consultorias que trabalham para garantir a prosperidade das organizações, por meio de melhores práticas;
- j) Fortalece a reputação e marca empresarial e institucional diante do mercado, clientes e comunidade e
- k) Sedimenta um ambiente propício à inovação e empreendedorismo corporativos.

Obviamente a UniAlgar também está inserida em um contexto de obstáculos, desafios e grandes perspectivas para 2017 e próximos anos que pode ser percebida por vários aspectos:

- a) Transformação Digital do modelo de atuação, saindo de um contexto off-line para on-line em que hajam mudanças nos processos administrativos e, inclusive, nos métodos de aprendizagem;

- b) Novo modelo de negócios para continuar atendendo às empresas Algar em suas necessidades de educação e desenvolvimento de modo a oferecer soluções mais pragmáticas e valiosas com significativa redução de custos;
- c) Amplitude de atuação que atenda, também, ao mercado externo com soluções em educação empresarial;
- d) Potencializar a formação de sucessores e lideranças preparadas para os desafios dos negócios e
- e) Garantir que a Cultura Algar evolua, constantemente, conforme a dinâmica do mercado e das relações, para que os negócios continuem fortes, perenes e competitivos.

Para a Academia Votorantim, um dos seus papéis e que foi uma das grandes mudanças e iniciativas nos dois últimos anos, foi “orquestrar grandes temas e provocar o protagonismo nas pessoas”. O grande objetivo estratégico da academia passa a ser “desenvolver o intelecto das pessoas e não habilidade técnica, fomentar o protagonismo e carreira, ressignificar o agente principal das mudanças”.

Para a entrevistada desta organização, “o principal desafio em desenvolver pessoas no atual cenário está na dificuldade de conscientizar as pessoas sobre o novo modelo do profissional”, o que requer novas maneiras de aprender e principalmente em outra velocidade.

Este novo profissional deve ser capaz de navegar em competências essenciais como inovação, inteligência emocional e coragem. Fleury e Fleury (2001), confirma este ponto de vista, onde o indivíduo precisa agir de tal forma que agregue valor econômico à organização, além do valor social. Para isto, a Votorantim tem provocado o desenvolvimento baseado em ferramentas de avaliação de perfil que consiga dar uma dimensão de que cada pessoa tem um estilo e isso implica na sua maneira de fazer a gestão de pessoas e tomar boas decisões.

4.2 Estágio de Adoção de Programas de Desenvolvimento Experienciais na Formação de Gestores em Empresas Brasileiras

As organizações pesquisadas, com ou sem universidades corporativas implantadas, encontram-se em diferentes estágios na adoção de programas de desenvolvimento de gestores por meio de projetos experienciais. Em algumas delas, estes tipos de programas de desenvolvimento já se encontram instalados há alguns anos e, ao longo dos anos, vem se aprimorando e buscando novas formas de se tornarem mais eficientes.

Segundo o entrevistado da Academia Santander, esta passou por um processo de revisão do seu modelo de negócios no final do ano de 2016, onde a estratégia foi “parar” por nove meses para redesenhar toda a estratégia educacional para o futuro. Essa decisão foi tomada em função do contexto de transformação do próprio negócio – Banco, o qual é um dos segmentos mais afetados com as várias mudanças tecnológicas.

Para este entrevistado, uma das questões cruciais dessa transformação tem sido o novo papel do RH em redefinir a atuação das pessoas para torná-las uma fonte de vantagem competitiva na Era digital. Considerando que o RH digital é mais do que uma tecnologia e sim uma transformação radical que vem alterar toda a proposta de valor do negócio. Segundo o entrevistado, o Santander ainda não está totalmente preparado para esta transformação radical e que o grande dilema é o modelo mental que dificulta o avanço das mudanças e para que esta mudança aconteça de fato é preciso ressignificar o processo de aprendizagem. E esta ressignificação passa essencialmente pela aprendizagem experiencial, onde as pessoas terão cada vez mais autonomia em seu processo de desenvolvimento pela prática e na resolução de dilemas da própria organização.

O entrevistado afirma que a Academia Santander ainda não possui um programa experiencial amplamente estruturado, mas que já está com este desafio de implementar algo bastante direcionado. No momento, possui apenas iniciativas que fortalecem a crença de que o gestor precisa aprender pela prática, experiência e resolução de problemas reais da organização. Isso fica evidenciado na seguinte fala “levamos nossos executivos para dentro das agências para vivenciarem o dia-a-dia. Também os levamos para conhecer a concorrência e outros serviços do segmento varejo para desenvolver a capacidade de correlacionar com todas as entregas do nosso segmento, e ao final, todos os gestores tem o papel de entregar um projeto”.

Nesta empresa, tem sido adotada outras iniciativas de programas mais práticos e vivenciais utilizando metodologias como a sala de aula invertida, o *Fenomenal learning* (aprendizado com a prática do dia-a-dia) e a prática do *coworking*. A colaboração se tornou uma prática do dia-a-dia. Na visão do entrevistado, “um grupo sabe muito mais do que um único indivíduo. Um grupo cresce muito mais junto, soluções são ampliadas e isso é fantástico”.

Considerando os desafios de negócios do Banco Santander, o entrevistado afirma que é fundamental desenvolver as lideranças em assuntos transversais porque os problemas de negócios nem sempre estão instalados na própria vertical de negócios e isto aumenta a capacidade crítica e tomada de decisão dos gestores em contextos em que respeitar a diversidade de experiências e formações é fundamental.

Na academia Santander possuem uma prática de formação de multiplicadores internos, onde passam por um processo de certificação bastante rigoroso e se tornam multiplicadores do conhecimento. Na visão do entrevistado, esta também tem sido uma estratégia de disseminar o conhecimento instalado e provocar novas entregas nos colaboradores. O entrevistado aposta fortemente no desenvolvimento de gestores por meio de formações práticas e vivenciais e reforça que este é um dos seus próximos objetivos “estruturar um programa experiencial alinhados aos desafios do Banco”.

A Crotonville/GE já está em um nível avançado de maturidade em relação à adoção de programas experenciais na formação de gestores, sendo uma das referências e benchmarks deste modelo de desenvolvimento no Brasil. Apesar disto, ainda continuam realizando importantes mudanças, elevando o patamar de desenvolvimento de pessoas e provocando grandes mudanças de processos.

Segundo o entrevistado desta organização, 2017 tem sido um ano de mudanças importantes que abrangem desde a exclusão de etapas formais de avaliação de performance, bem como a redução de hierarquias para a melhor tomada de decisão, tornando os processos mais ágeis e fortalecendo a crença de que as pessoas são protagonistas do seu desenvolvimento e os gestores sabem perfeitamente quem são seus talentos. Isto torna os seus processos mais ágeis e consequentemente gestores mais ávidos e responsáveis pelas mudanças da organização.

A Academia Votorantim já tem a prática de formação de gestores por meio de projetos vivenciais consolidada e isto tem se tornado cada vez mais relevante para a organização. A Escola de Desafios, nome dado ao conjunto de programas de desenvolvimento experenciais, realizou inúmeros programas práticos e, desde 2012 estão repensando esta estratégia. Em 2016, lançaram outro programa que teve a mesma lógica da Escola de Desafios, mas com um nível de abrangência e estratégia ainda mais arrojado para suportar a velocidade de mudanças neste contexto da Transformação digital. Neste novo programa, os líderes precisam saber na prática, vivenciar experiências, envolver-se 100% com a estratégia e apresentar soluções para os problemas que a organização enfrenta ou poderá enfrentar no futuro. Dentre as principais metodologias está a troca de experiências, onde convidam gurus em determinados assuntos dos diversos segmentos de negócios da corporação e em conjunto com a área de Desenvolvimento Humano Organizacional (DHO), falam sobre tendências para o setor e propõem soluções e estratégias alinhadas aos desafios da organização.

Segundo a entrevistada, a Academia Votorantim foi totalmente recriada em 2016. Para ela, o contexto provocou a necessidade de rápidas mudanças na estratégia da educação corporativa, deixando de lançar cursos estruturados como Gestão de pessoas, Formação em

excelência, dentre outros que tinham o objetivo de compor o portfólio educacional que ficava disponível para os funcionários.

Perceberam que estes módulos no formato que eram, deixaram de ter importância e que o grande papel da Educação Corporativa no atual cenário de negócios passa ser algo maior e mais estratégico para toda a organização. “É preciso provocar e extraír o melhor das pessoas” e isto cabe a educação corporativa.

A UniAlgar iniciou suas operações em 1998 como forma de tangibilizar um dos valores Algar: a valorização de seus talentos humanos. Ao longo destes anos, ela se posicionou como a ferramenta estratégica que concebe, desenha e implementa ações educacionais alinhadas às estratégias de todos os negócios.

Para a UniAlgar, o desenvolvimento de projetos práticos e vivenciais já é uma constante desde o ano de 2011. As empresas Algar apostam na metodologia 70 x 20 x 10, em que a vivência prática é priorizada na agenda de desenvolvimento das lideranças, especialmente, à prática e à troca de experiências em vez de aulas expositivas, uma vez que esta filosofia de aprendizagem preconiza que 70% do tempo deve ser direcionada para a aprendizagem na prática, a qual ocorre através de experiências, tarefas e resolução de problemas no trabalho (on the job), 20% o que se aprende com os outros, ou seja, com o exemplo de líderes, por meio de feedbacks e colaboração com os pares e 10% por meio de intervenções formais de aprendizagem, que pode ser em sala de aula conduzida por especialistas, seja presencialmente, a distância ou incorporada em livros e outros recursos didáticos.

4.3 Percepção de efetividade dos programas experenciais de desenvolvimento de gestores – Ótica das Universidades Corporativas e Executivos

Tanto para as organizações que já possuem programas experenciais implantados, como para aquelas que ainda ensaiam os primeiros passos, a percepção da efetividade dos programas de desenvolvimento experenciais na instalação de competências e contribuição para alcance dos resultados organizacionais é manifestada.

O entrevistado da Academia Santander afirmou acreditar 100% na aprendizagem experencial e disse ainda que esta é uma aposta da Academia para o futuro. Atualmente mensuram indicadores de retorno sobre o investimento em atividades de desenvolvimento – ROI em alguns programas educacionais e os resultados encontrados são bastante expressivos. Em outros programas, foram citados o índice de aplicabilidade de 93%, retenção do aprendizado de 92%, e o nível de reação de 96%. Em sua visão, ainda existem paradigmas que

envolvem questões culturais para avançarem na formação por meio do desenvolvimento experiencial, mas que isto pode ser superado com a ressignificação do processo de aprendizagem que já está sendo trabalhado na Academia Santander.

Este entrevistado avalia ainda que os programas de desenvolvimento de gestores precisam ser práticos e vivenciais, o que traz um pragmatismo no processo de desenvolvimento e fortalece a aprendizagem experiencial. Expor as pessoas em situações reais do dia-a-dia são ações extremamente efetivas e ainda é possível tangibilizar em resultados de negócios.

Acredita que a gestão de projetos e a visão pragmática do dia-a-dia podem ser aspectos relevantes e que a aprendizagem experiencial ajuda a evidenciar com o apoio de um processo de *coaching e mentoring*.

Para a Academia Votorantim, o desenvolvimento de pessoas não pode mais estar pautado somente em sala de aula, apesar de perceber que ainda há necessidade da troca de experiências. Por isto, possuem laboratórios vivenciais que incentivam as pessoas a pensar em soluções para grandes problemas da organização e a colaboração é a competência essencial para este contexto.

Segundo a entrevistada desta UC, a Escola de Desafios teve resultados excepcionais que até hoje são referenciados dentro da organização. A maioria dos gestores que participaram destes projetos vivenciais, já assumiram posições mais estratégicas como Diretores e Vice-presidentes e/ou continuam na Votorantim. A entrevistada ressalta que estes são grandes resultados que comprovam a importância de formar pessoas por meio de projetos práticos e vivenciais alinhados a estratégia dos negócios. É um tipo de formação que retém as pessoas e as preparam para assumirem posições mais estratégicas no Pipeline de Lideranças.

Nesta Escola de Desafios, ao final de 18 meses dos projetos, a estratégia final seria vender os projetos para alguma das empresas Votorantim e implementá-los. Isto aconteceu com mais de dois projetos e até hoje provocam lembranças dentro da organização. A entrevistada destaca ainda que este tipo de projeto tem os seus desafios, como a dificuldade de conciliar agenda, mas diante do ganho da experiência vivencial, este ponto foi algo quase irrelevante.

Para a entrevistada, nestes programas experenciais, os aspectos da cultura e ressignificação do processo de aprendizado, são condições essenciais para superar os paradigmas. Este tipo de formação prática é muito bem recebida pelos gestores da Votorantim, além de ser um programa bastante concorrido, pois as pessoas percebem os resultados e a visibilidade das pessoas que participaram.

Na UniAlgar, ao final do Projeto Desafio, a estratégia final foi que a empresa assumisse o compromisso de implementar os projetos dentro da sua governança de projetos e garantisse a

perenidade das ideias alinhadas as suas estratégias, além do envolvimento, na medida do possível, destes gestores, na condução interna das estratégias de implementação.

Contudo, são inúmeros os desafios, mas as ideias têm sido governadas e implementadas de acordo com a estratégia de futuro do negócio e combinadas com projetos e iniciativas que já estavam em andamento dentro da organização.

Além do objetivo de ter os projetos implementados, fica evidente o quanto é importante e valorizado a estratégia de desenvolvimento de lideranças dentro da organização por meio de projetos experenciais, o que eleva o patamar de experiências e criticidade dos gestores para assumirem desafios cada vez mais arrojados dentro da organização.

Todavia, estimular a formação das pessoas por meio de projetos reais continuará sendo uma estratégia de desenvolvimento adotada pela UniAlgar, por considerar os excelentes resultados em termos de negócios e ao desenvolvimento de competências dos profissionais.

4.4 Percepção de efetividade dos programas experenciais de desenvolvimento de gestores

– Ótica dos participantes dos programas

Com o objetivo de avaliar a percepção da efetividade dos programas experenciais de desenvolvimento sob a ótica de quem efetivamente participou de um destes programas, um grupo de gestores do Grupo Algar foi pesquisado.

Conforme descrito no capítulo da metodologia, o programa em questão foi o programa experencial denominado Projeto Desafio.

Na Tabela 1 pode-se observar o perfil médio dos participantes do referido programa, bem como o histórico de treinamento e desenvolvimento recente dos participantes.

Do total de 54 participantes, a idade média é de 41 anos, sendo que o mais longevo, em 2015 possuía 54 anos, enquanto o menos longevo possuía 29 anos. Percebe-se que este grupo já é um grupo mais maduro, com mais experiências acumuladas.

Quanto ao tempo de empresa, a metade já possui 10 anos ou mais de empresa, enquanto apenas cerca de 25% dos participantes tem menos de 5 anos de empresa, caracterizando também um público com mais tempo de permanência neste grupo empresarial.

Constata-se uma carga horária intensa de treinamento e desenvolvimento recebida por este grupo de indivíduos nos últimos 5 anos. Em média, cada indivíduo participou aproximadamente de 16 programas/cursos, com carga horária média de 90 horas. 25% dos indivíduos participaram de mais de 27 cursos com uma carga horária média de mais de 171 horas.

Tabela 1 - Perfil demográfico e histórico de treinamento entre 2011 e 2016

Estatística	Idade (Anos)	Tempo de Empresa (Anos)	Qtd. Treinamentos	Carga Horária
Mínimo	28,89	,66	2	4:00:00
Percentil 25	36,1555	4,8979	7,00	22:00:00
Média	41,1124	10,2930	15,95	90:00:00
Mediana	41,0041	9,3055	13,50	67:00:00
Percentil 75	46,3397	14,4027	27,00	171:40:00
Máximo	54,09	28,58	31	203:40:00

Fonte: Dados Secundários – UniAlgar

Cabe destacar que esta carga de treinamentos, basicamente seguiu os moldes convencionais de treinamento e desenvolvimento, se distanciando dos programas experenciais de desenvolvimento. Estes resultados podem sugerir uma exaustão no modelo convencional de treinamentos sendo necessário pensar em novas formas de desenvolvimento.

Conforme descrito nos procedimentos, adaptou-se a aplicou-se uma escala para avaliação de crenças sobre o sistema de treinamentos. Os itens que compuseram a escala e foram avaliados em uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, podem ser observados no Apêndice B e no Quadro 2.

Quadro 2 - Itens de avaliação de Crenças Sobre o Sistema de Treinamentos

Item	Descrição
P1	O Projeto Desafio fortalecerá as competências para a concretização dos objetivos estratégicos da Algar Telecom.
P2	O Projeto Desafio auxiliará na melhoria do clima organizacional.
P3	O Projeto Desafio contribuiu para fortalecer os valores Algar.
P4	Quanto mais diversificadas as oportunidades de desenvolvimento (Projetos práticos e vivenciais alinhados às estratégias de negócios) melhor será atendida a necessidade de capacitação da Algar Telecom.
P5	O Projeto Desafio estava alinhado a estratégia organizacional da Algar Telecom.
P6	O meu gestor é capaz de identificar adequadamente as minhas necessidades de treinamento.
P7	Acredito que a minha atuação será mais efetiva após ter participado do Projeto Desafio.
P8	Participar do Projeto Desafio modificará a forma como eu desenvolvo minhas atividades e ampliará o melhor desempenho.
P9	As trocas de experiências vivenciadas durante o Projeto Desafio proporcionou ampliar a visão de negócios.
P10	Os conteúdos (temas e assuntos discutidos nas tutorias) abordados neste Projeto Desafio poderão ser aplicados no meu trabalho.
P11	A participação neste Projeto Desafio gerou mais vantagens do que desvantagens.
P12	A minha atuação com o projeto Desafio ampliou a minha visibilidade na Algar Telecom.
P13	Normalmente, conheço previamente os objetivos dos treinamentos que participo.
P14	Recomendo esse Projeto Desafio a outros associados da Algar Telecom.
P15	Costumo contribuir com ideias e sugestões durante os treinamentos.

Fonte: Dados Secundários – UniAlgar

Seguindo orientações gerais de Hair et al. (2009), cabe destacar que a amostra ficou abaixo do tamanho mínimo desejado (5 casos para cada item avaliado), contudo, é uma amostra representativa da população participante do referido programa.

Inicialmente, analisou-se a normalidade uni e multivariada e os resultados encontraram-se dentro dos padrões aceitáveis para a aplicação da AFE. Na sequência, a matriz de dados foi

analizada (teste de esfericidade de Bartlett) com o objetivo de verificar valores de correlações suficientes para justificar a aplicação da análise fatorial. Os resultados encontrados foram satisfatórios, sinalizando existir correlação linear de Pearson entre os dados, pressuposto este importante para aplicação da AFE. Utilizou-se como Medida de Adequação da Amostra (MSA) o teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) cujo resultado de 0,803 mostrou-se bem acima do valor 0,5, valor limite apontado por Hair et al. (2009). Tal resultado indicou que a amostra estava adequada ao uso da técnica.

Ao analisar a communalidade, observou-se que todas as variáveis apresentavam altas communalidades, sendo que a menor foi a variável “P1. O Projeto Desafio fortalecerá as competências para a concretização dos objetivos estratégicos da Algar Telecom”, com valor igual a 0,52.

Para se chegar aos fatores da escala proposta utilizou-se a rotação do tipo Varimax com extração pelo método dos componentes principais resultando em 3 constructos ou fatores. A variabilidade total explicada pelos fatores retidos foi de 66,2%.

Ao proceder a rotação, os itens “P4. Quanto mais diversificadas as oportunidades de desenvolvimento (Projetos práticos e vivenciais alinhados às estratégias de negócios) melhor será atendida a necessidade de capacitação da Algar Telecom” e “P9. As trocas de experiências vivenciadas durante o Projeto Desafio proporcionaram ampliar a visão de negócios”, apresentaram carga dobrada em mais de um fator e, portanto, foram excluídos da solução final. Todas os outros itens apresentaram carga fatorial satisfatória e foram mantidos na solução final (Tabela 2).

O passo seguinte foi o cálculo do Alpha de Cronbach, cujo valor varia de 0 a 1, para avaliar a confiabilidade dos dados. Segundo Hair et al. (2005) para se ter consistência interna satisfatória o Alpha de Cronbach deve ser superior a 0,7 e, conforme apresentado na Tabela 2, percebe-se que todos os valores foram superiores a este valor, sendo que o menor Alpha (0,71) corresponde ao Fator 3.

Tabela 2 - Solução Fatorial Final

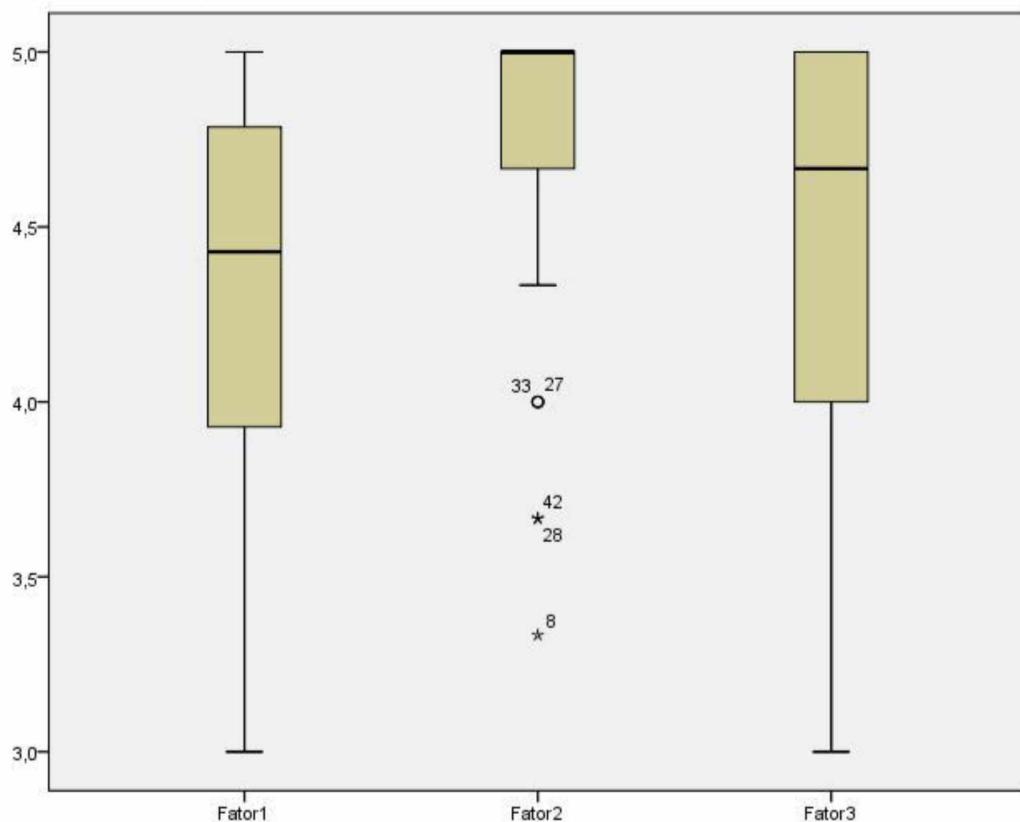
Item	Fator		
	1	2	3
P1	0,54		
P2	0,82		
P3	0,58		
P6	0,79		
P7	0,84		
P8	0,76		
P10	0,66		
P5		0,86	
P11		0,81	
P14		0,68	
P12			0,72
P13			0,63
P15			0,85
Alfa de			
Cronbach	0,901	0,827	0,71

Fonte: Dados Secundários – UniAlgar

Assim, ao final da análise fatorial exploratória, além de consistência estatística, os fatores retidos apresentam também consistência teórica e poderiam ser renomados para “Estratégia e Desenvolvimento de Competências” – Fator 1; “Avaliação do Programa” – Fator 2 e. Auto avaliação – Fator 3.

Dada a composição dos fatores, calculou-se a média dos itens para compor a nota final de cada fator. Os resultados podem ser observados na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e na Tabela 1.

Figura 4 - Histograma dos Fatores Finais



Fonte: Dados da Pesquisa Primária

Todos os três fatores foram bem avaliados pelos respondentes, significando que estes fizeram uma avaliação positiva em relação às crenças sobre este treinamento. Apesar da avaliação positiva dos três fatores, destaca-se a avaliação do Fator 2 – “Avaliação do Programa”, em que mais de 50% dos participantes deram nota máxima para os itens que compõem este fator (Tabela 3).

Tabela 3 - Estatística Descritiva dos Fatores Finais

Estatística	Fator		
	1	2	3
Mínimo	3,00	3,33	3,00
Percentil 25	3,86	4,67	4,00
Média	4,30	4,74	4,50
Mediana	4,43	5,00	4,67
Percentil 75	4,86	5,00	5,00
Máximo	5,00	5,00	5,00

Fonte: Dados da Pesquisa Primária

Além da avaliação de crenças sobre o sistema de treinamento, o instrumento de coleta de dados continha outros itens específicos sobre o programa, além de questões abertas. Como

forma de aprofundar nas avaliações do programa, também foram feitas entrevistas em profundidade, conforme descrito nos aspectos metodológicos.

Os dados quantitativos da pesquisa ainda apontam que, 82% dos gestores afirmaram que a sua visão de futuro foi ampliada com a participação no programa experiencial; 91% confirmaram relevante a aprendizagem por meio de projetos práticos alinhados às estratégias de negócios; 100% afirmaram que o seu projeto foi desafiador e contribuiu para desenvolver novas competências e resultados de negócios; 98% ressaltaram que a aprendizagem experiencial favoreceu discussões construtivas e ampliou a visão estratégica; 98% indicaram o Programa Experiencial para outros públicos da organização; 89% afirmaram que o projeto prático ampliou a sua atuação para uma melhor gestão de equipes; 81% afirmaram que a sua atuação seria mais efetiva, fortalecendo o desempenho; 100% apontaram que a troca de experiências entre os participantes de diversas empresas, setores de negócios e experiências diferentes, proporcionou ampliar a visão de negócios e tomada de decisão; e, por fim, 88% entenderam que o Projeto Desafio fortaleceu competências para alavancar os objetivos estratégicos da Algar Telecom, empresa de atuação destes gestores. 83% da população pesquisada teve um alto nível de aceitação do programa experiencial dentro da organização e achou efetiva esta formação de gestores.

Segundo os respondentes da pesquisa, a efetividade deste programa pôde ser observada desde o tema dos projetos de cada grupo, os quais foram instigantes e desafiadores. Ficou evidenciado que o programa experiencial provoca nos participantes a necessidade de desenvolver-se em assuntos que fogem de suas áreas de atuação e que, na maioria das vezes, são assuntos desconhecidos havendo a necessidade de olhar para o contexto externo da organização para conseguir buscar novas alternativas, ampliar a visão sobre um determinado problema e exercitar a colaboração para chegar-se a um nível superior de performance que é esperada de um projeto prático alinhado as estratégias de negócio.

Um aspecto verbalizado por um dos entrevistados pôde ser observado na seguinte fala “No projeto Desafio B2B (desafio do meu grupo), pude atuar em uma área que eu tenho menor conhecimento e foi necessária interação com várias outras equipes (áreas que já tinha contato e principalmente outras que não tinha). Com um grupo diversificado, pude exercer empatia, liderança e interagir com equipes que também não tinha atividades sinérgicas. Com tudo isso, percebi que desenvolvi competências como liderança, conhecimento estratégico, conhecimento de *Business Plan* e, principalmente, a capacidade de lidar com pressão já que tivemos muitos imprevistos no decorrer do projeto”.

Outro aspecto importante ressaltado pela maioria dos entrevistados, foi a importância do envolvimento da alta gestão neste projeto experiencial, conforme fica evidenciado na seguinte afirmação: “valorizo a relevância do momento final, quando apresentamos os projetos aos diretores e Presidência da empresa, sendo essa uma importante oportunidade para mostrar nosso desempenho e o resultado final do projeto”.

Desenvolver e ampliar a atuação do gestor sob várias possibilidades também ficou evidenciado na fala de outro gestor: “tive a oportunidade de desenvolver vários aspectos de liderança no Projeto e tomar decisões de *Go No Go* como ocorre no dia-a-dia da operação”, fato que tangibiliza a experiência em atuar em um projeto estratégico de desenvolvimento em que o conhecimento básico muitas vezes torna o profissional “mutável”.

Ao mesmo tempo, entretanto, “há possibilidades concretas de fortalecer e desenvolver novas competências, novas maneiras de se posicionar, exposição e articulação política, importante nos dias atuais, além de contribuir de forma estratégica para os resultados da organização”, afirma outro gestor.

Os entrevistados demonstraram compreensão dos aspectos mais profundos na aprendizagem experiencial, onde relataram que aprender por meio de programas experienciais contribuiu para o entrosamento entre os gestores e deles com a alta gestão, além de haver uma ampliação significativa da visão de negócios e futuro da organização. Essa é uma revelação importante que traz contribuições importantes para que as organizações continuem apostando no desenvolvimento de gestores por meio de projetos reais do contexto organizacional.

Existem desafios neste tipo de programa experiencial, como fica evidenciado na afirmação do participante, quando diz que “há uma ampliação significativa da visão de negócio, porém foi um período de extremo esforço e abdicação até mesmo da vida pessoal. Pelas nossas atribuições, especialmente as operacionais, não há condições de equilibrar somente dentro do horário de trabalho. Principalmente com integrantes distantes fisicamente. Pesou mais para uns do que para outros”. Esta afirmação, coloca em evidência os desafios da Educação Corporativa que, tende a inserir novas metodologias as quais permitirão pessoas participarem de projetos sem a necessidade de estarem fisicamente presentes. Neste aspecto, envolve inclusive, mudanças culturais, o que é percebido na postura e nas entrelinhas das respostas obtidas. Nestas situações, observa-se que, o participante acredita ser necessário abrir mão de algumas de suas responsabilidades atuais do seu papel como gestor para conseguir dedicar-se em outro projeto, mesmo que seja de desenvolvimento.

Outras pessoas pesquisadas relataram que participar de projetos desta envergadura é uma grande oportunidade para assumir novos desafios e atuar melhor no que já se faz.

Compreender que a mão-na-massa pode trazer um diferencial no aprendizado é outro passo importante para solidificar a formação de gestores, e neste sentido, observa-se na fala de outro pesquisado, o reconhecimento que a prática é fundamental para ampliar e acelerar o seu desenvolvimento - “bastante efetivo, tendo em vista que é com a mão na massa que, de fato, desenvolvemos as nossas competências. Isso não significa que treinamentos no modelo tradicional não sejam importantes, mas desenvolver um projeto real, alinhado às necessidades e à estratégia da empresa é bastante enriquecedor e produtivo, principalmente pelo fato de alinhar a prática e a teoria, por meio da interdisciplinaridade do time”.

Um dos grandes desafios da área de T&D e UCs é tangibilizar o conhecimento, torná-lo aplicável ao dia-a-dia e mensurar o resultado de investimento dos programas educacionais de formação. Neste sentido, promover o desenvolvimento das pessoas por meio de projetos experienciais na Algar, confirmou que a aplicabilidade do conhecimento é muito maior do que os treinamentos tradicionais, como observa-se na fala do participante “É visível a aplicabilidade do aprendizado gerando conhecimento e assimilação muito mais rápida”.

Sair da zona de atuação e buscar novos conhecimentos foi um fator importante que instigou os participantes a abrir mão de suas convicções e limitações e os ganhos podem ser observados na fala de gestores quando afirmam que “Os principais ganhos foram desenvolvimento de relacionamento com várias áreas da empresa, estudo de tendências de ponta para definição do escopo do projeto, aprofundamento nos problemas da empresa, contato direto com altos executivos, alinhamento das estratégias e *networking* externo”.

Ao mesmo tempo, a adaptabilidade em situações divergentes, busca por soluções inovadoras e, principalmente, adaptar-se a diversas personalidades e temperamentos das pessoas e ideias, foram questões de grande relevância apontadas pela maioria dos participantes. Aqui, cabe uma reflexão importante que não é diferente no dia-a-dia de qualquer gestor. Lidar com as adversidades, diferentes perfis da equipe, tomar decisões são aspectos cruciais do papel do gestor. Alguns participantes valorizaram a oportunidade de “aprender algo que realmente iremos utilizar e não apenas para conhecimento”, ressalta o participante.

Percebeu-se um alinhamento onde os entrevistados afirmaram que a amplitude de conhecimento permitiu tomar decisões e caminhos mais rápidos e eficientes e que ser especialista em algo, mas conhecer o todo, faz muita diferença”, e isto só foi possível por meio do projeto de formação experiencial.

Para alguns participantes, o que mais lhes chamaram a atenção foi a “gestão de conflitos”, competência a qual foi necessária ser desenvolvida pela maioria dos integrantes do projeto; habilidade de trabalhar sob pressão; planejamento e execução; trabalho com equipe

multidisciplinar, na qual houve a necessidade de identificar as habilidades e melhores contribuições de cada um da equipe, afim de ganharem sinergia e melhor produtividade.

Em uma análise mais criteriosa, observou-se que, os conflitos de interesse entre áreas, egos e vaidades individuais que as vezes impedem ou retardam o atingimento de objetivos coletivos, foi externalizado pela maioria dos entrevistados, podendo sinalizar que, muitas vezes são aspectos que ficam nas entrelinhas da vida organizacional impedindo a alta performance.

Alguns participantes relataram que a aprendizagem experencial promoveu o desenvolvimento intelectual, além de construir pensamentos mais amplos sobre a oportunidade de mercado.

Na visão de outro participante evidencia-se que “o benefício é que gestores treinados por meio de casos práticos se tornam mais preparados para aplicar os conceitos às diversas situações reais do dia-a-dia e com isso obter resultados superiores na organização”. Essa é uma afirmação importante pois, normalmente, em formações tradicionais, não se observa este tipo de análise e avaliação dos participantes. Desta maneira, os programas experenciais tendem a ser mais efetivos por conta de sua aplicação no dia-a-dia.

O envolvimento da alta liderança em programas experenciais tende a estimular os participantes a se desafiarem e oferecer as melhores soluções para os problemas de negócios a serem resolvidos. Neste sentido, pode-se observar na fala de um dos entrevistados que foi perceptível o alinhamento da alta administração com todos os projetos e grupos de trabalho, o que provocou “uma inspiração em dar as suas melhores contribuições por serem projetos extremamente estratégicos e relevantes para a organização”, afirma o entrevistado.

De acordo com outro entrevistado, “a aprendizagem experencial ajuda a empresa a resolver problemas de negócios, além de pensar no futuro da organização, o que gera valor tanto para o negócio quanto os stakeholders”.

Tornar este programa uma estratégia que acelera o desenvolvimento das pessoas foi um dos objetivos deste programa e que pôde ficar comprovado na fala de um participante, onde ele ressalta que “o programa ajudou a preparar suas lideranças para situações reais do contexto organizacional, tornando-os mais preparados na resolução de problemas, inovação de processos, além da formação de potenciais sucessores”.

Ficou evidente na fala da maioria dos entrevistados que esse tipo de formação promove maior engajamento interno e uma competição saudável, porque todos os grupos se preocuparam em fazer algo que de fato gerasse valor para a organização e não apenas cumprisse com a entrega de um simples projeto.

Outro aspecto importante que este tipo de programa proporcionou e trouxe grandes contribuições para a Universidade Corporativa é que além de acelerar o desenvolvimento dos líderes, a UC terá condições claras de dispor de um diagnóstico de profissionais em ascensão, identificar virtudes e pontos que demandam desenvolvimento.

A aprendizagem experiencial trouxe para a organização pesquisada o aumento de conhecimento e interação dos profissionais dos vários segmentos de atuação da organização, o que aumenta o nível de maturidade para a tomada de decisão, além da organização dispor de um pipeline de gestores com conhecimento transversal de todos os negócios. Isso estimula o profissional a aprender com as situações práticas e reais, aumenta o comprometimento com a organização, tomada de decisão, estratégia, visibilidade e, consequentemente, crescimento profissional. Para os participantes “os benefícios não se restringem a participação em si, o crescimento através das dificuldades nos torna mais fortes e mais focados. Aprendemos a trabalhar com adversidades e buscar soluções de forma colaborativa e isso promove maior visibilidade dos participantes, novas projeções de carreira, tendo em vista que os projetos foram apresentados à presidência”.

O desenvolvimento de competências essenciais de gestores pode ser percebido no decorrer da formação e os benefícios para os participantes em lidar com situações complexas, exercer a liderança situacional, flexibilidade, empatia, trabalho em equipe, negociação, comunicação, visão de futuro, foco em resultados, inovação, resiliência, visão estratégica, planejamento, adaptabilidade, visão de negócios, persuasão, foco, gestão de conflitos, inteligência emocional, sociabilidade, delegação, disciplina de execução. Todas essas competências foram apontadas pelos participantes pesquisados.

No caso dos gestores estudados nesta pesquisa, fica claro que todas estas competências foram mencionadas pelos participantes e, de certa forma, desenvolvidas por meio da execução dos projetos denominados “Projeto Desafio” que provocou por meio da prática o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes.

Sob esta perspectiva de a organização promover o desenvolvimento de novas competências, é comum observar nas organizações a grande pressão pela transformação dos seus processos em ambientes cada vez mais competitivos e turbulentos o que provoca muitas vezes uma ansiedade para estimular as lideranças a promoverem as mudanças requeridas pelo contexto organizacional.

O estudo revela as muitas possibilidades de aprendizado dos gestores quando são inseridos em situações reais e que precisam agir por meio de habilidades e competências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, retomando o que se objetivava de forma geral e específica com esta pesquisa, que era avaliar a adoção e a percepção da efetividade de programas educacionais experenciais na formação de gestores, bem como o potencial de contribuição para o desempenho organizacional e para desenvolvimento individual dos participantes, sob a ótica de Universidades Corporativas Brasileiras e de gestores, além de avaliar o estágio de adoção de programas de desenvolvimento experenciais na formação de gestores em empresas brasileiras; explorar o papel da Universidade Corporativa e da área de Treinamento e Desenvolvimento na formação de gestores; avaliar, sob a ótica das universidades corporativas e executivos de RH, a percepção de efetividade dos programas experenciais de desenvolvimento de gestores e; avaliar, sob a ótica dos participantes, a percepção em termos de aprendizados, desenvolvimento de competências bem como suas contribuições para atuação no contexto organizacional, por meio da resolução de problemas reais.

Entende-se que estes objetivos tenham sido alcançados e cobertos nesta pesquisa. Vale destacar que a adoção dos programas educacionais experenciais encontram-se em fases distintas, estando algumas universidades corporativas inclusive já se reinventando e replanejando, enquanto outras ainda estão em estágio de consolidação. Contudo, a percepção de efetividade de tais programas pôde ser observada em todas as entrevistas e várias vantagens foram elencadas.

Destaca-se também, dados os resultados da pesquisa, que todas as UCs pesquisadas têm papel destacado e importante na formação de gestores e, sobretudo, na formação e desenvolvimento de competências alinhadas às estratégias de negócios dos grupos empresariais.

Também, sob a ótica dos participantes em tais programas educacionais experenciais, pôde se constatar a efetividade de tais programas, a percepção de desenvolvimento de competências e a real contribuição de tais programas no desempenho organizacional.

A educação executiva é uma função presente em um número crescente de empresas. Sabe-se que sua evolução foi acelerada nos últimos 30 anos com a internacionalização da economia brasileira e continuará a sê-lo e as empresas lutam para continuar atraindo a atenção dispersa dos gestores e acompanhar a volatilidade do mundo dos negócios. Diante disso, a educação executiva no Brasil enfrenta um momento importante.

A missão da educação executiva é formar profissionais preparados para atuar em uma economia global e em diferentes papéis e ser flexíveis e adaptáveis o suficiente para aproveitarem as oportunidades de novos negócios ou alterarem completamente o rumo de suas

organizações. No entanto, seus concorrentes são inúmeros aplicativos e o infinito universo da internet, que deixam as pessoas cada vez mais dispersas.

É neste sentido que os resultados desta pesquisa se tornam cada vez mais essenciais, por investigar a importância de se formar gestores por meio da prática, uma experiência vivencial que os coloca a frente do desenvolvimento de novas competências e os prepara para assumirem desafios cada vez mais arrojados neste contexto de grandes transformações.

Sob este aspecto, a formação experiencial de lideranças têm sido uma ferramenta que consegue estimular os gestores a superar barreiras e desenvolver novas habilidades que os colocam em condições mais avançadas dentro da organização. Estruturar o desenvolvimento de líderes sob aspectos práticos podem favorecer a organização com melhores resultados, além de dispor de um *pipeline* de líderes mais preparados para assumirem desafios mais complexos dentro das organizações.

Há cada vez mais a necessidade de criar novas maneiras de desenvolver as pessoas e estimulá-las ao seu melhor potencial. Isto se torna necessário em função do cenário cada vez mais turbulento e com rápidas mudanças, onde os profissionais precisam estar preparados com conhecimentos sólidos para este novo ambiente.

Diante deste cenário, a pesquisa contribuiu para mostrar o que grandes universidades têm buscado, que é repensar o seu modelo de educação de forma que as pessoas precisam ser colocadas em campo, dar-lhes experiências reais, a fim de que pratiquem novas habilidades. A aceleração para chegar neste ponto, menos teoria e mais mão na massa, está sendo traçada há mais de 30 anos, onde não basta ser líder, há que ser educador. Mais do que a educação executiva, o maior desafio hoje é formar lideranças para conduzir o barco corporativo no mar revolto do mundo contemporâneo, aponta Éboli (ROCHA, 2017).

Os resultados desta pesquisa sugerem ainda que o desenvolvimento de líderes tem grande reconhecimento e resultados quando está pautado em uma formação prática e vivencial, capaz de provocar grandes mudanças de comportamento e estimular o desenvolvimento de novas competências. A proposta de soluções educacionais para a formação executiva deve estar cada vez mais adaptada para o universo “VUCA”, acrônimo inglês para volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade. Isto reforça a importância de acelerar o desenvolvimento de pessoas por meio de projetos práticos, reais e alinhados aos desafios da organização.

A pesquisa apresenta resultados que os executivos envolvidos nesta formação experiencial puderam definir e resolver problemas complexos e construir de forma autônoma, usando suas próprias experiências e *know how* ao longo da trajetória de carreira para apresentar resultados alinhados para a organização. Mas o ganho não foi somente para a empresa e sim

competências emocionais foram desenvolvidas para fortalecer ainda mais os profissionais envolvidos nesta formação prática.

Neste sentido, diante das pesquisas realizadas com gestores de universidades corporativas, constata-se um alto impacto positivo e grande efetividade dos programas educacionais experienciais que reforçam todos os aspectos referenciados neste capítulo.

O estudo limitou-se pelo fato de poucas pesquisas a respeito da aprendizagem experiencial nas organizações. Mas ao mesmo tempo, grandes foram os achados que a pesquisa proporcionou, pois num cenário de avanço tecnológico e grandes provocações para a mudança de modelos de negócios e aprendizagem, ainda é incipiente dizer que as empresas sabem os melhores caminhos para promover as mudanças necessárias no tempo certo e com as habilidades e competências já instaladas.

Sugere-se como possibilidades de pesquisas futuras, a continuidade do estudo de forma que esteja alinhado aos desafios da transformação digital que as organizações estão vivenciando, bem como as restrições orçamentárias que possivelmente tendem a limitar os investimentos na educação corporativa neste contexto de novas tecnologias o que provoca novas maneiras de pensar e aprender. Para outras empresas e pesquisadores, sugere-se relatar os seus processos de desenvolvimento de lideranças como forma de gerar massa crítica e tornar mais evidente o tema de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. Conhecimento: uma vantagem sustentável. In: BOM SUCESSO, E. (Org.). **Competências em consultoria**: a teoria na prática. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 17-29.
- ALARÇÃO, I. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores**. Porto: Porto, 2002. p. 217-238.
- ALBUQUERQUE, L. G. Estratégias de recursos humanos e competitividade. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. (Org.). **Administração contemporânea**: perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999. p. 215-238.
- ALLEN, M. (Org.). **Corporate University**: Designing, Managing, and Growing a Successful Program. New York: American Management Association, 2009.
- ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **RAC**: Revista de Administração Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, Curitiba, p. 149-165, set./dez. 2001.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 7.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento organizacional e gestão**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.
- ANTONELLO, C. S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais**.... Curitiba: EnAnpad, 2004. p. 17.
- ANTONELLO, C. S.; DUTRA, M. L. S. Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento de competências de alunos do curso de Administração, com foco no empreendedorismo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. **Anais**.... Brasília, DF: Anpad, 2005. p. 17.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. **RAC**: Revista de Administração Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar./abr. 2010.
- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-grauação Lato Sensu e o papel das comunidades de prática. In: ENCONTRO DA ANPAD, 26., 2002, Salvador. **Anais**.... Salvador: ANPAD, 2002. p. 1-25.
- BARRETO, L.M.T.B. **Estratégias de gestão de pessoas e desempenho organizacional na hotelaria**: o papel das capacidades organizacionais. 2011. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. The myth of the generic manager: new personal competencies for new management roles. **California Management Review**, Berkeley, v. 40, n. 1, p. 93-116, 1987.

BEER, M.; FINNSTRÖM, M.; SCHRADER, D. Por que programas de treinamento não funcionam: e o que fazer. **Harvard Business Review Brasil**, [s.l.], out. 2016. Disponível em: <<http://hbrbr.com.br/por-que-programas-de-treinamento-nao-funcionam-e-o-que-fazer/>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DOUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, Washington, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management Learning**: Integrating Perspectives in Theory and Practice. London: Sage Publications, 1997.

CANÇADO, V. L. et al. Novos papéis de recursos humanos: velhas fórmulas em novas embalagens? In: ENCONTRO DA ANPAD, 24., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: ANPAD, 2005. p. 1-16.

CANDY, P. **Self direction for lifelong learning**: a comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CARNEVALE, A. P. The learning enterprise. **Training and Development**, Alexandria, v. 40 n. 1, p. 18-26, 1986.

CAVALCANTI, R. de A.; GAYO, M. A. F. Andragogia na educação universitária. **Conceitos**, João Pessoa, n. 11/12, jul. 2004/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CERVERO, R. M.; MILLER J. D.; DIMMOCK, K. H. The formal & informal learning activities of practicing engineers. **Engineering Education**, Washington, v. 77.n. 2, p. 112-114, Nov. 1986.

CHARAN, R.; DROTTER, S.; NOEL, J. **Pipeline de liderança**: o desenvolvimento de líderes como diferencial competitivo. [S.l.]: Elsevier Brasil, 2009.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. O uso do método de história de vida para compreensão dos processos de aprendizagem gerencial. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro: Anpad, 2008. p. 16.

CONGER, J. A. The brave new world of leadership training. **Organizational Dynamics**, New York, v. 21, n. 3, p. 46-58, 1993a.

CONGER, J. A. Max Weber's conceptualization of charismatic authority: Its influence on organizational research. **The Leadership Quarterly**, [s.l.], v. 4, n. 3-4, p. 277-288, 1993b.

- CONTE, A. C. C.; SCHNEIDER, E. J. Educação corporativa: empresa, lugar de trabalhar e crescer. **Revista Leonardo Pós**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 29-33, 2003.
- CRANTON, P. **Professional development as transformative learning**: new perspectives for teachers of adults. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.
- DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, New York, v. 24, n. 3, p. 36-48, Winter 1996.
- DAVIES, J.; EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experiences. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 21, n. 2, p. 169-182, 1984.
- DE FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Construção e validação de Escala de Crenças sobre o Sistema Treinamento. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 479-488, 2004.
- DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: Macmillan, 2000.
- DOTLICH, D. L.; NOEL, J. L. **Action learning**: How the world's top companies are recreating their leaders and themselves. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.
- DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2004.
- ÉBOLI, M. O. **Educação corporativa**: muitos olhares. São Paulo: Atlas, 2014.
- ÉBOLI, M. O. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.
- ÉBOLI, M. Não se amadurece mais rápido em sala de aula. **Revista da ESPM**, São Paulo, p. 54 - 59, 1 jul. 2013.
- ÉBOLI, M. O. et al. (Org.). **Educação corporativa**: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010.
- ECHEVESTE, S. et al. Perfil do Executivo no Mercado Globalizado. **RAC**: Revista de Administração Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 197-196, maio/ago. 1999.
- EISENHART, M. Learning as movement in networks of knowledge and power. **Educational Researcher**, Washington, v. 24, n. 7, p. 35-36, 1995.
- ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Org.). **Aprendizagem organizacional e a organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2000. p. 100-116.
- FAVERO, L. P. et al. **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

- FISCHER, A. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002. p. 11-34.
- FISCHER, R. M. Mudança e transformação organizacional. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, p. 147-164, 2002.
- FLEURY, M. T. L. A gestão de competência e a Estratégia organizacional. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002a. p. 51-62.
- FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002b.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais: o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA, J. . M. M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competência. São Paulo: Atlas, 2001. p. 189-211.
- FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management Learning**: Integrating Perspectives in Theory and Practice. London: Sage Publications, 1997. p. 21-37.
- FULMER, R. M. The evolving paradigm of leadership development. **Organizational Dynamics**, New York, v. 25, n. 4, p. 59-72, 1997.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, London, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GILGEOUS, V.; GILGEOUS, M. A survey to assess the use of a framework for manufacturing excellencce. **Integrated Manufacturing Systems**, Bradford, v. 12, n. 1, p. 48-58, 2001.
- GILGEOUS, V.; PARVEEN, K. Core competency requirements for manufacturing effectiveness. **Integrated Manufacturing Systems**, Bradford, v. 12, n. 3, p. 217-227, 2001.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- GROVER, D. **A prosentential theory of truth**. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- HAIR JR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HALL, D. T.; SEIBERT, K. W. Strategic management development: Linking organizational strategy, succession planning, and managerial learning. In: MONTROSS, D. H.; SHINKMAN, C. J. (Ed.). **Career development**: Theory and practice. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1992. p. 255-275.

HAMPSON, P. J.; MORRIS, P. E. **Understanding cognition**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

HENRY, J. Meaning and practice in experiential learning. In: WEIL, S.; McGILL, I. (Ed.). **Making Sense of Experiential Learning**. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1989. p. 25-37.

HOOIJBERG, R.; BULLIS, R. C.; HUNT, J. G. Behavioral complexity and the development of military leadership for the twenty-first century. In: HUNT, J. G.; DODGE, G. E.; WONG, L. (Ed.). **Out-of-the-box leadership**: Transforming the twenty-first army and other top-performing organizations. Stamford, CT: JAI, 1999. p. 111-130.

KILIMNIK, Z. M.; SANTANNA, A. de S.; LUZ, T. R. da. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. esp., p. 10-21, 2004.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KRAEMER, M. E. P. Universidade corporativa como alavanca da vantagem competitiva. **RECADM**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 1-17, 2004.

KROGH, G.; ROOS, J. A perspective on knowledge, competence and strategy. **Personnel Review**, [s.l.], v. 24, n. 3, p. 56-76, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A de. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

LATHAM, G. P.; SEIJTS, G. H. Management development. In: DRENTH, P. J. D.; THIERRY, H.; DE WOLFF, C. (Ed.). **Handbook of work and organizational psychology**. 2nd ed. Hove: Psychology Press/Erlbaum, 1998. v. 3, p. 257-272.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEPAK, D. P.; SNELL, S. A. The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 24, p. 31-48, 1999.

LEVY, B. How technology changes demands for human skills. **OECD Education Working Paper**, Paris, v. 45, p. 1-18, 2010.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. **Práticas de recursos humanos**: conceitos, ferramentas e procedimentos. São Paulo: Atlas, 2007.

LIVINGSTON, J. The myth of the well-educated manager. **Harvard Business Review**, Boston, v. 49, n. 1, p. 79-89, 1971.

MALVEZZI, S. Do taylorismo ao comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos. In: BOOG, G. G. **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD**. São Paulo: Makron Books, 1999. p. 15-34.

MARCONDES, R. C.; PAIVA, J. A. Afinal, a universidade corporativa é uma T&D revisitada? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2001, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: ANPAD, 2001. p. 1-14.

MARRAS, J. P. **Gestão de pessoas em empresas inovadoras**. São Paulo: Futura, 2005.

MARSICK, V. J. Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. **Adult Education Quarterly**, Washington, v. 38, n. 4, p. 187-198, Summer 1988.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice. London: Sage Publications, 1997. p. 295-311.

MARTINELLI, D. P.; VENTURA, C. A. A. (Org.). **Visão sistêmica e administração: conceitos, metodologias e aplicações**. São Paulo: Saraiva, 2006.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

McCALL, M. W. **High flyers**: Developing the next generation of leaders. Boston: Harvard Business School, 1998.

McCALL, M.; HOLLENBECK, G. **Desenvolvimento de executivos globais**: as lições da experiência internacional. Porto Alegre: Bookman, 2003.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, Washington, n. 28, p. 1-4, 1973.

McLAGAN, P. A. Competencies: The next generation. **Training and Development**, Alexandria, v. 51, n. 5, p. 40-47, May 1997.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, J. A. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**, Washington, v. 46, n. 3, p. 158-173, Spring 1996.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MIGUELES, C.; ZANINI, M. T. (Org.). **Liderança baseada em valores**: caminhos para a ação em cenários complexos e imprevisíveis. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MINER, J. B.; CRANE, D. P. **Human Resource Management**: the strategic perspective. New York, Haper Collins, 1995.

MIRABILE, R. J. Everything you wanted to know about competency modeling. **Training and Development**, Alexandria, v. 51, n. 8, p. 73-77, 1997.

MOTOMURA, O. **A educação executiva do futuro**. 2014. Disponível em: <<http://www.oscarmotomura.com.br/artigos.html>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

MOXLEY, R. S.; O'CONNOR WILSON, P. Asystems approach to leadership development. In: McCUALEY, C. D.; MOXLEY, R. S.; VAN VELSOR, E. (Ed.). **The Center for Creative Leadership handbook of leadership development**. San Francisco: Jossey- Bass, 1998. p. 217-241.

NAHAPIET, J.; GHOSHAL, S. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. **Academy of Management Review**, Mississipi, v. 23, p. 242-266, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 16. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Teoria da criação do conhecimento organizacional. In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008. p. 54-90.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. **RAC: Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIRES, A. L. O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experenciais: uma problemática educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 5-20, 2007.

PONCHIROLI, O. **O capital humano como elemento estratégico na economia da sociedade do conhecimento sob a perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo**. 2000. 104 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2000.

PONTUAL, C. Evolução do treinamento empresarial. In: BOOG, G. (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD**. São Paulo: McGraw-Hill, 1980. p. 1-12.

PORTER, M. What is strategy? **Harvard Business Review**, Boston, v. 74, n. 6, p. 61-78, 1996.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n. 3, p. 79-91, May/June 1990.

PWC. **Modelos e práticas de educação corporativa nas organizações brasileiras**. out. 2016. Disponível em: <<https://www.pwc.com.br/pt/publicacoes/servicos/assets/consultoria-negocios/2016/tl-educacao-corporativa-16.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

RAELIN, J. A. A model of work-based learning. **Organisational Science**, [s.l.], v. 8, n. 6, p. 563-578, 1997.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, London, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.

RIBEIRO, A. de L. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. **Management Learning**, London, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.

ROCHA, J. 30 anos de ensino nos negócios e o olhar sobre o futuro. **HSM Management**, Barueri, p. 68-73, 1 mar. 2017.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA, M. M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001a. p. 243-269.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-54.

RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios. In: ENCONTRO DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: ANPAD, 2001b. p. 1-10.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. **Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., p. 24-30, 1996.

SALVADOR, V. S. F. **Tendências para educação corporativa**. 4 ago. 2016. SocialBase em Coluna. Artigo publicado no site cultura colaborativa. Disponível em: <<http://www.culturacolaborativa.com/tendencias-para-educacao-corporativa/>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

SANT'ANNA, A. S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho**: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área da administração. 2002. 367p. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SARSUR, A. M.; SANT'ANNA, A. S.; RESENDE, R. P. Onde estão os talentos? Onde está a gestão de recursos humanos? In: ENCONTRO DA ANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003. p. 1-17.

- SCHARCHBURGH, R. P. **GMI**: America's co-op college: the first 75 years. Flint: The GMI Press, 1994.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.
- SENGE, P. M. et al. **A quinta disciplina**: caderno de campo. Estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. [Rio de Janeiro: Qualitymark], 1995.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.
- SILVA, C. L. O.; TORRES, L. M. Gestão de recursos humanos: ser ou não ser estratégica, eis uma questão discursiva. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 3., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Anpad, 2011. p. 1-16.
- SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: SOUZA, D. T. R.; OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. (Ed.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.
- SPENCER, L. M; SPENCER, S. **Competence at work**. New York: John Wiley, 1993.
- STACEY, R. D. **Strategic Management and Organisational Dynamics**. London: Pitman, 1993.
- STEFFEN, I. **Modelos e competência profissional**. [S.l.: s.n.], 1999. Mimeografado.
- STROOBANTS, M. **Savoir-faire et compétence au travail**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1997.
- TARAPANOFF, K. Panorama da Educação Corporativa no contexto internacional. In: BRASIL. Ministério da Indústria e do Comércio. Secretaria de Tecnologia Industrial. **Educação corporativa**: uma contribuição para a competitividade. Brasília, DF: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004. cap. 1.
- TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Negócio, 2000.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- TOUGH, A. **The adult's learning projects**: a fresh approach to theory and practice in adult learning. 2. ed. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.
- ULRICH, D. **Recursos humanos estratégicos**: novas perspectivas para os profissionais de RH. São Paulo: Futura, 2000.
- VICERE, A. A.; FULMER, R. M. **Leadership by design**. Boston: Harvard Business School, 1998.

VITELLI, A. P. D. Universidades corporativas: fonte de vantagem competitiva para as organizações na era do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2000, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2000. p. 1-17.

WRIKE. **Work Management Survey 2015**: Executive Summary and Full Report. [S.l.], 2015.

YIN, R. K. Case Study: planning and methods. In: YIN, R. K. **Estudo de caso**: planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 287-298.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**: Mythe, construction ou réalité? Paris: Liaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevistas

Objetivo: Esta pesquisa visa analisar sob a ótica de Universidades Corporativas do Brasil, representadas por Vice-presidentes e Superintendentes de RH e UCs e executivos participantes de programas educacionais corporativos, a adoção e a percepção da efetividade de programas educacionais experienciais na formação de gestores, bem como o potencial de contribuição para o desempenho organizacional e para desenvolvimento individual dos participantes.

BLOCO 1: ESTRATÉGIA

-
1. Quais são os objetivos estratégicos do Grupo Empresarial que pertencem?
 2. Quais são os objetivos estratégicos da Universidade Corporativa?
 3. De acordo com os objetivos estratégicos, quais são os principais desafios em desenvolver pessoas no cenário atual? (Considerando concorrência, inovação, ciclo de vida de produtos, tecnologia da informação, Big Data, etc. Na sua opinião, quais são as competências essenciais para a empresa atingir seus direcionadores estratégicos? Por que? Como você enxerga o papel das Universidades Corporativas no suporte às estratégias do grupo empresarial hoje? E no futuro?)
 4. Quais competências e comportamentos deveriam ser desenvolvidos e incentivados nos funcionários para fortalecer as competências organizacionais e atingimentos dos objetivos estratégicos?

BLOCO 2: DESENVOLVIMENTO DE GESTORES

-
- 1) Como devem ser os programas de Treinamento e Desenvolvimento de gestores?
 - 2) Como você avalia a efetividade dos Programas práticos de desenvolvimento de gestores?
 - 3) Quais comportamentos os gestores tendem a apresentar quando são inseridos em programas de desenvolvimento por meio de projetos práticos?
 - 4) Em seu ponto de vista, quais são os principais aprendizados quando os projetos práticos têm relação direta com o trabalho e realidade dos negócios?
 - 5) Quais estratégias têm sido adotadas pela Universidade Corporativa para acelerar o desenvolvimento de futuros gestores?

- 6) Quais os principais benefícios para a empresa e participantes em formar gestores por meio de projetos práticos e reais do contexto de negócios?
- 7) Como você acredita ser possível desenvolver gestores em competências essenciais orientadas para atender aquilo de que os consumidores precisam e ainda não sabem?

BLOCO 4: ESTILO DE GESTÃO

- 1) Como são estruturados os Programas práticos de desenvolvimento de gestores?
- 2) Qual o envolvimento da alta gestão com os programas de formação de executivos?
- 3) Se existe adesão da alta gestão, como é realizado o processo de acompanhamento dos projetos?
- 4) Quais são as competências-chave para o sucesso desses programas práticos de desenvolvimento de gestores?
- 5) Como você enxerga a percepção dos executivos participando de programas de desenvolvimento práticos?

BLOCO 5: CULTURA ORGANIZACIONAL

- 1) Como é estruturado os temas de desenvolvimento que refletem a cultura organizacional da empresa?
- 2) Como criar e gerenciar um ecossistema de desenvolvimento que permite a estratégia da organização ser permeada em todos os níveis e *stakeholders*?
- 3) Como deve ser a socialização de uma Universidade Corporativa?

BLOCO 6: METODOLOGIA

- 4) Quais são as principais metodologias adotadas para a estruturação dos programas de desenvolvimento de gestores?
- 5) Como é feita a interface dos projetos/programas com o dia-a-dia da operação?
- 6) Por que é importante formar gestores em assuntos transversais? Isso substitui para o desenvolvimento de necessidades específicas de cada área?
- 7) A Universidade Corporativa disponibiliza conteúdos para que o próprio funcionário monte a sua trilha de aprendizagem?
- 8) Você acredita que o *Coworking* fortalece o desenvolvimento de gestores?
- 9) E a formação de multiplicador interno é importante neste atual cenário de negócios?
Por que?

- 10) Como a empresa identifica e prepara esses multiplicadores internos?
- 11) Quais outras metodologias de desenvolvimento vocês tem utilizado ou irão utilizar em um futuro próximo?

BLOCO 3: INDICADORES

- 1) Quais indicadores a Universidade Corporativa tem adotado em Programas práticos para mensurar e efetividade desse tipo de formação?
- 2) Como é realizada a gestão desses programas?
- 3) Qual é a estratégia adotada para realizar o acompanhamento individualizado, afim de alinhar o objetivo de desenvolvimento com o objetivo estratégico da organização?

BLOCO 7: ENCERRAMENTO

- 1) Existem paradigmas que impedem o desenvolvimento de gestores por meio de projetos práticos?
Se sim, quais são eles e como a sua empresa os superam?
- 2) Você acredita no desenvolvimento de gestores por meio de projetos práticos? Por que?
- 3) O RH tem um papel de redefinir a força de trabalho para torna-la uma vantagem competitiva das organizações na Era Digital. Como você enxerga ser possível tornar o RH digital, considerando que é mais do que uma tecnologia e sim uma transformação radical que vem alterar toda a proposta de valor do negócio?
- 4) Você acredita que repensar a experiência de aprendizagem significa trazer benefícios para todos os stakeholders?
- 5) Tem algum outro comentário que você julgue relevante para o contexto que tratamos?
Tem algum outro assunto que gostaria de explorar?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Questionário avaliação Projeto Desafio – Algar Telecom

Identificação

EscolaridadePós-Graduação

- 2º Grau Completo Superior Completo/Incompleteo Pós-Graduação
 Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

Gênero

- Masculino Feminino

Idade

- Até 25 anos De 46 a 55 anos
 De 25 a 35 anos Acima de 55 anos
 De 36 a 45 anos

Tempo de Algar Telecom

- Até 1ano
 Entre 1 e 2 anos
 Entre 2 e 5 anos
 Acima de 5 anos

Experiências profissionais anteriores

- Telecomunicações
 Vendas
 Outros

Com o objetivo de avaliar a efetividade do Projeto Desafio, programa o qual teve a proposta de desenvolvimento pautada em ações práticas, troca de experiências, projetos reais alinhados aos desafios de negócios.

Em relação ao evento, dê uma nota de 1 a 4, seguindo a escala abaixo:

5 - Concordo totalmente

4 - Concordo parcialmente

3 - Nem concordo nem discordo

2- Discordo parcialmente

1- Concordo totalmente

N – Não se aplica

Programa	5	4	3	2	1	N
Participar do Projeto Desafio contribuiu com o meu desenvolvimento e ampliou a visão de futuro.						
Considero relevante a aprendizagem por meio de projetos práticos alinhados às estratégias de negócios.						
A participação e envolvimento dos padrinhos, madrinhas, sponsor e UniAlgar foi relevante para o processo de aprendizagem.						
O meu projeto foi desafiador e contribuiu para desenvolver novas competências e resultados de negócios.						
Houve uma participação equilibrada dos integrantes do meu grupo. A aprendizagem experiencial favoreceu discussões construtivas e visão estratégica.						
As tutorias foram importantes para apoiar o meu desenvolvimento e da equipe.						
Foi efetivo participar do projeto prático e real.						
Eu indicaria este Programa de Desenvolvimento para outros públicos?						

TUTORIA	5	4	3	2	1	N
O consultor teve domínio dos temas abordados.						
O consultor apresentou linguagem clara /didática e organização durante as tutorias.						
O consultor interagiu bem com os grupos e teve disposição para esclarecer dúvidas e orientar o aprendizado.						
A postura do consultor foi adequada (forma de agir, educação, disposição).						

Dê uma nota de 1 a 5, de acordo com a escala abaixo:

- 1 - Discordo totalmente**
- 2 - Discordo parcialmente**
- 3 - Nem concordo nem discordo**
- 4 - Concordo parcialmente**
- 5 - Concordo totalmente**

Geral	5	4	3	2	1
P1. O Projeto Desafio fortalecerá as competências para a concretização dos objetivos estratégicos da Algar Telecom.					
P2. O Projeto Desafio auxiliará na melhoria do clima organizacional.					
P3. O Projeto Desafio contribuiu para fortalecer os valores Algar.					
P4. Quanto mais diversificadas as oportunidades de desenvolvimento (Projetos práticos e vivenciais alinhados às estratégias de negócios) melhor será atendida a necessidade de capacitação da Algar Telecom.					
P5. O Projeto Desafio estava alinhado a estratégia organizacional da Algar Telecom.					
P6. O meu gestor é capaz de identificar adequadamente as minhas necessidades de treinamento.					

Específico	5	4	3	2	1
P7. Acredito que a minha atuação será mais efetiva após ter participado do Projeto Desafio.					
P8. Participar do Projeto Desafio modificará a forma como eu desenvolvo minhas atividades e ampliará o melhor desempenho.					
P9. As trocas de experiências vivenciadas durante o Projeto Desafio proporcionaram ampliar a visão de negócios.					
P10. Os conteúdos (temas e assuntos discutidos nas tutorias) abordados neste Projeto Desafio poderão ser aplicados no meu trabalho.					
P11. A participação neste Projeto Desafio gerou mais vantagens do que desvantagens.					
P12. A minha atuação com o projeto Desafio ampliou a minha visibilidade na Algar Telecom.					

P13. Normalmente, conheço previamente os objetivos dos treinamentos que participo.				
P14. Recomendo esse Projeto Desafio a outros associados da Algar Telecom.				
P15. Costumo contribuir com ideias e sugestões durante os treinamentos.				

AVALIAÇÃO GERAL – PROJETO DESAFIO

NOTA 0 (Não atendeu em nada)

NOTA 10 (Superou completamente as expectativas)

É efetivo participar de Projeto prático e real de Desenvolvimento de Lideranças? Porque?

Em seu ponto de vista, quais são os principais aprendizados quando os projetos práticos têm relação direta com o trabalho, resolução de problemas reais no contexto organizacional?

Quais os principais benefícios para a EMPRESA em formar lideranças por meio de projetos práticos e reais do contexto de negócios?

Quais os principais benefícios para o PARTICIPANTE em um processo de desenvolvimento de lideranças por meio de projetos práticos e reais?

Quais competências foram desenvolvidas por meio do Projeto Desafio?

Outros Comentários:

Obrigada pela sua contribuição!