

Texto de Apoio 6.1

Indicadores de Treinamento e Desenvolvimento (T&D)

Um autor de referência no tema é Kirkpatrick (1994), que sugere que as ações de desenvolvimento - sobretudo treinamentos - sejam avaliadas em quatro níveis:

- a. Reação dos estudantes, ou o que eles pensam e acham do treinamento.
- b. Aprendizado, ou o crescimento no conhecimento a partir do treinamento.
- c. Comportamento, ou o nível de mudança de comportamentos e aplicação das capacidades.
- d. Resultados, ou o efeito no negócio ou no ambiente, resultante do desempenho do treinado.

Há uma progressão nesses níveis de avaliação: avaliações de resultado traduzem melhor a eficácia de um treinamento (no plano organizacional) do que avaliações de comportamento; de forma análoga, avaliações de comportamento são melhores que as de aprendizado, e as de aprendizado, mais eficazes do que as de reação. Porém, esse aumento de eficácia é proporcional à dificuldade de se mensurar: é simples medir as avaliações de reação - basta aplicar questionários de satisfação no fim do treinamento; avaliações de aprendizado se fazem mediante provas ou testes; avaliações de comportamento ou de aplicação pressupõem voltar ao treinado (ou seu gestor) algum tempo após o treinamento e perguntar (ou observar) se o que aprendeu está sendo utilizado em seu trabalho; por fim, é mais complicado aferir medidas de resultado, pois variam segundo a natureza do

trabalho e, em vários casos, há muitos elementos intervenientes entre a consecução de uma atividade por parte de um profissional e o alcance de um resultado para a organização. Em sentido inverso, é difícil afirmar que determinado resultado para a organização se deve a uma ação de capacitação específica (e não a outros elementos). Situações em que é possível "isolar" o resultado e atribuí-lo a uma ação educacional específica tendem a ser muito particulares.

Implícita à discussão anterior está a ideia de que, para acompanhar a eficácia das ações de capacitação na organização, é necessário contar com indicadores que permitam acompanhar e corrigir eventuais desvios. Por indicadores, entende-se a tradução numérica de uma realidade organizacional que se deseja gerenciar - alinhada com a máxima de que "só se pode gerenciar o que se pode medir". Dessa forma, é possível concluir que conceber indicadores de treinamento visa gerenciar essas ações, e as avaliações acima propostas são maneiras de se gerarem indicadores com esse propósito.

Texto de Apoio 6.2

Ações capacitantes

Os métodos DACUM (Developing A Curriculum) e o método SCID (Systematic Curriculum and Instruccionial Development), referenciados pela Organização Internacional do Trabalho (Vargas, Steffen e Brígido, 2002) para certificação de competência profissionais, guardam alguma similaridade com o apresentado no Quadro 6.2.

O método DACUM, desenvolvido no Canadá, que procura detalhar uma função em suas respectivas tarefas, são elencados habilidades gerais, conhecimentos requeridos, atitudes e condutas, máquinas, equipamentos e materiais utilizados (Vargas, Steffen e Brígido, 2002).

O Método SCID visa o desenvolvimento de currículos. Começa analisando uma função segundo o método DACUM e, em seguida, "estabelecem-se os objetivos do programa de formação e as estratégias (modalidades e métodos de realização) para a execução do programa formativo" (Vargas, Steffen e Brígido, 2002, p. 135).¹

É importante lembrar, porém, que existe um vasto número de conhecimentos e habilidades tácitos, e que talvez não seja necessário explicitá-los para desenvolvê-los. A apreensão de sua importância, ainda que tacitamente, e a criação de mecanismos de socialização podem representar mecanismos para a preservação desses conhecimentos (Nonaka e Takeuchi, 1997).

A aprendizagem também ocorre sem atividades instrucionais (por exemplo, salas de aula e outros tipos semelhantes de interação), em função de situações com que a pessoa ou o grupo têm de lidar.² Aliás, são diversos os fatores que intervêm no aprendizado. Como Jlleris (2009) resume:

A conclusão geral é que o aprendizado é uma matéria complicada, e análises, programas e discussões sobre aprendizado devem levar em conta o todo do campo para serem adequados e confiáveis. Isso implica, por exemplo, que todas as três dimensões de aprendizado [conteúdo, motivação e interação] devem ser levadas em conta, que a questão dos tipos de conhecimentos relevantes

¹ Agradeço a Lulia Queiroz Silva, do Núcleo Pedagógico da Fundação Dom Cabral, pela recomendação desse material.

² Agradeço ao Prof. Eros Nogueira pela ideia e indicação bibliográfica.

[cumulativo, assimilativo, acomodativo e transformacional] deve ser incluída, que possíveis defesas ou resistências devem ser consideradas e que condições internas, bem como externas, devem ser tratadas. Isso, claro, é uma demanda bem abrangente (Jlleris, 2009, p. 18).

Texto de Apoio 6.3

Comunidades de práticas

O termo "comunidades de práticas" foi desenvolvido por Etienne Wenger C. (nascido em 1952, em Neuchâtel), acadêmico e consultor, também conhecido por sua formulação (com Jean Lave) da teoria da cognição situada (Wenger, 1998).

Wenger (2006) diz que o conceito de "comunidade de prática" é relativamente recente, embora o fenômeno a que se refere seja antigo. Seu uso foi potencializado pelo advento da internet e das redes sociais, em que interessados em um tema se conectam e trocam informações e experiências numa plataforma ágil e amistosa.

Um número crescente de pessoas e de organizações em vários setores vem se articulando proativamente em comunidades de prática como uma forma de melhorar seu desempenho. Do ponto de vista das organizações, comunidades de prática auxiliam na troca de informações para a resolução de problemas e tendem a gerar engajamento entre os colaboradores. Do ponto de vista individual, favorecem o aprendizado, a construção de uma imagem de nós mesmos - na medida em que nos inserem num grupo e conferem uma identidade - e uma imagem de mundo -

estabelecendo uma forma compartilhada de enxergar determinado campo. Dessa forma, servem-nos de orientação para refletir sobre nossa situação e para explorar possibilidades. Aprendemos o que podemos fazer e como o mundo responde às nossas ações.

Wenger (1998) argumenta que o sucesso das organizações depende de sua capacidade de se projetar como sistemas sociais de aprendizado e de participar de sistemas mais amplos de aprendizagem, como em determinado setor, região, ou polo produtivo, de modo a internalizarem (e contribuírem com) práticas que propiciam a melhoria no desempenho. Comunidades de prática exercem papel fundamental nesse sentido.

Brown e Duguid (1991) justificam a relevância das comunidades de prática, argumentando que estudos etnográficos sobre práticas de trabalho indicam que a forma como as pessoas realmente trabalham geralmente difere das maneiras descritas formalmente nas organizações, seja em manuais, programas de treinamento, organogramas ou descrições de cargos. Comunidades de prática tendem a olhar o trabalho com maior proximidade, considerando sua formação, as inovações e o contexto, oferecendo, assim, uma visão mais próxima do real do que em um processo mais formal e, conseqüentemente, com maior potencial de contribuição à organização.

Texto de Apoio 6.4

Educação para o século XXI segundo a UNESCO

Em 1997, a UNESCO (Delors, 1998) apresentou quatro pilares para a educação do século XXI:

- Aprender a conhecer - "Aprender a conhecer levando em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e

social, conciliando uma cultura geral suficientemente vasta com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos” (Delors, 1998).

- Aprender a fazer - “Adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis” (Delors, 1998).
- Aprender a conviver - “Aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. E, a partir daí, criar um espírito novo que, fundamentado na percepção de nossas crescentes interdependências, na análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (Delors, 1998).
- Aprender a ser - “O século XXI exigirá de todos grande capacidade de autonomia e discernimento, juntamente com o esforço da responsabilidade pessoal (...) e não deixar de explorar nenhum dos talentos que constituem tesouros escondidos no interior de cada ser humano: memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma para animador etc.” (Delors, 1998).

Não é difícil perceber nesses princípios certa correspondência com os tipos de capacitações e capacidades apresentadas: aprender a conhecer - conhecimentos; aprender a fazer - habilidades; aprender a viver juntos - atitudes; e aprender a ser - valores.

Texto de Apoio 6.5

Princípios educacionais propícios ao desenvolvimento de competências

Tratando especificamente de programas de pós-graduação de formação gerencial, Ruas e Comini (2007) propõem alguns princípios educacionais propícios ao desenvolvimento de competências:

Princípios e conceitos como referência para aprendizagem: articulando sala de aula e ambiente de trabalho:

- a noção de competência está associada à mobilização de capacidades num contexto e à efetivação de uma entrega;
- uma condição indispensável para a aprendizagem é a disponibilidade e o interesse dos alunos (...)
- (...) os melhores caminhos da aprendizagem em administração passam pela articulação consistente entre teoria e prática (...);
- há uma forte convergência entre a aprendizagem em administração e a noção de competência, em torno da expressão "mobilização no contexto" (p. 9 e 10).

De fato, se a noção de competência desemboca numa entrega dentro de um contexto, uma capacitação voltada ao desenvolvimento de competências deve, em princípio, estimular a aplicação das capacidades num contexto próximo àquele em que elas serão efetivamente utilizadas. Em outras palavras, devem criar mecanismos para facilitar a transferência do aprendido em sala para a aplicação no contexto de trabalho, e permitir que a assimilação do conhecimento ocorra paralelamente à sua prática.

Por outro lado, competências pressupõem atitudes, daí a segunda condição: para desenvolver competências, os alunos devem ter disponibilidade e interesse - no limite, atitudes necessárias ao aprendizado.

A fim de facilitar a transposição do aprendizado para o contexto de trabalho, Ruas e Comini (2007) sugerem algumas abordagens metodológicas, das quais destacamos duas: a) Processos de compartilhamento progressivo, entre os grupos de alunos, de princípios e conceitos acerca da aprendizagem; e b) Abordagens que articulam a relação entre conceitos/ideias e experiências - o ciclo de aprendizagem vivencial, baseado em Kolb (1997).

Com relação ao item (a), os processos de compartilhamento progressivos, o objetivo é fomentar que os alunos "compartilhem um quadro conceitual (...) e um razoável portfólio de experiências" (p. 10), que lhes permita refletir sobre as condições adequadas à aplicação de seus conhecimentos e realização de uma entrega. Quanto à abordagem relacionando conceitos e experiências (b), os autores sugerem os seguintes processos:

- Processo 1 - interação com novas ideias, conceitos ou métodos (...)
- Processo 2 - adequação ou projeto de aplicação de novas ideias, conceitos ou métodos em situação real (...)
- Processo 3 - experiência concreta de aplicação do projeto numa situação real (...)
- Processo 4 - observações, avaliações e reflexões sobre a aplicação e seus resultados (...) (Ruas e Comini, 2007, p. 10).

Observe-se, do exposto, que a assimilação de competências nesse caso pressupõe o uso de abordagens múltiplas endereçadas a conhecimentos, a habilidades/prática e a atitudes.

Perin *et al.* (2009), após realizarem uma pesquisa empírica com vários gestores, pesquisaram, sob a perspectiva sistêmica de competências, os impactos da formação gerencial na performance empresarial. Como conclusão, o estudo revelou que "a sobrevivência e a diferenciação de uma empresa ao longo do tempo resultam de um saber agir coletivo, que se mostra na ação interligada de um conjunto de pessoas e recursos" (p. 117), sendo que a capacitação está ligada a três dimensões: a individual, a grupale e a organizacional.

Texto de Apoio 6.6

Universidade e universidades corporativas

As universidades corporativas inspiram-se nas universidades tradicionais. Há semelhanças, pois, em ambas, ocorre o processo de busca por conhecimento e aprendizagem. Porém, as universidades tradicionais focam a geração do conhecimento em todos os campos do saber científico, sem uma vinculação obrigatória e imediata com o pragmatismo e a "utilidade". Já nas "universidades" corporativas, isso obviamente não ocorre, pois todo o conteúdo gerado e repassado aos colaboradores é direcionado à prática empresarial específica da organização. Walton (2005) diz que, no contexto da universidade corporativa, o termo "universidade" é usado mais por sua conotação simbólica relativa a atividades de aprendizagem do que por qualquer tentativa de replicar valores e práticas universitárias tradicionais. Porém, o autor se pergunta por que as empresas sentem a necessidade de usar a terminologia

acadêmica para justificar suas iniciativas de aprendizagem. Vale ressaltar que o termo em português veio do inglês em uma tradução literal (*corporate university*).

Walton (2005) aponta as diferenças de linguagem e de pensamento entre as universidades corporativas e o mundo acadêmico. O autor expressa certo ceticismo sobre o tom predominantemente sem aspirações demonstrado pelas universidades tradicionais, que oferecem pouca indicação de "empresarialização". Por outro lado, ele encontra poucas evidências de "intelectualização" em suas contrapartes empresariais. Em termos gerais, há pouca evidência de convergência de perspectivas entre entidades de diferentes raízes e tradições.

Nixon e Helms (2002) fizeram uma comparação entre as instituições de ensino superior e as universidades corporativas no artigo *Corporate universities vs. higher education*. As autoras, inclusive, afirmam que há concorrência entre as universidades corporativas e os centros de educação superior.

Segundo Nixon e Helms (2002), as universidades tradicionais vêm realizando parcerias com as "universidades corporativas" para aumentar suas receitas. Para as autoras, corre-se o risco de subserviência e instrumentalização da liberdade acadêmica em prol dos interesses de mercado e, como consequência, as artes e a ciência pura podem ser relegadas em favor das ciências aplicadas e da tecnologia. Nessa perspectiva, faculdades e universidades têm sido criticadas por "se venderem ao mundo corporativo", atuando como locais de treinamento para as empresas e tendo gestores que mais se assemelham a gerentes do que a líderes acadêmicos.

A discussão não é trivial, e está longe de um consenso. Porém, alerta para que não se caia nos extremos, ou seja, que a universidade não se descole da vida organizacional e desenvolva soluções úteis à sociedade, mas, ao mesmo tempo, não perca sua independência e liberdade de investigar temas de interesse da humanidade, mesmo que não se voltem a resultados utilitaristas imediatos.