

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado

**RESISTÊNCIA AO USO DE ENSINO A DISTÂNCIA EM UMA
UNIVERSIDADE CORPORATIVA:** estudo de caso de uma empresa de
prestação de serviços do Estado de Minas Gerais

Adriene Madureira Pires

Belo Horizonte
2011

Adriene Madureira Pires

**RESISTÊNCIA AO USO DE ENSINO A DISTÂNCIA EM UMA
UNIVERSIDADE CORPORATIVA:** estudo de caso de uma empresa de
prestação de serviços do Estado de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiana Fernandes De Muyllder.

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de Pesquisa: Tecnologias de Gestão e Competitividade.

Belo Horizonte
2011

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos, que sempre me apoiaram
nas maiores decisões da minha vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela coragem, fé e forças diárias e por colocar em minha vida pessoas especiais que sempre acreditaram em mim.

À Profa Dra Cristiana Fernandes De Muylde pela paciência, dedicação, companheirismo, incentivo, carinho, orientação, profissionalismo e amizade que fizeram com que valesse a pena acreditar...

Ao Jefferson, antes colega, hoje amigo, sinônimo de profissional e companheiro, que me incentivou e ajudou ao longo desta jornada...

Aos grandes amigos Carlos e Tati pelo apoio, discussões, críticas e dedicação de sempre...

Aos participantes da pesquisa da “organização incubadora”, aos ex-colegas desta, e principalmente ao Dr. Afonso pela confiança.

A todos os colegas companheiros mestrandos e mestres, que compartilharam das dores e delícias desta caminhada...

A uma pessoa especial que apareceu em minha vida, neste momento final e fez com que este projeto ficasse mais leve...

A todos os professores e funcionários da Faculdade Novos Horizontes que, contribuíram na abertura para novos conhecimentos e na realização deste projeto acadêmico.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAD – Ensino A Distância

EASP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EC – Educação Corporativa

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

TI – Tecnologia de Informação

T & D – Treinamento & Desenvolvimento

UC – Universidade Corporativa

RESUMO

A Educação Corporativa se apresenta como uma aliada das organizações que pretendem uma melhor capacitação de seus empregados, visando à sua sobrevivência e ao seu crescimento no atual mercado, globalizado e competitivo. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as resistências percebidas no uso do ensino a distância no modelo de universidade corporativa em uma organização do segmento de serviços. Para atendê-lo, foi realizado um estudo de caso de caráter descritivo de natureza quantitativa. Inicialmente fez-se uma pesquisa documental a fim de contextualizar a empresa e a Universidade Corporativa e posteriormente foi aplicado o questionário utilizado e validado por Brauer(2008), visando: caracterizar os participantes da Universidade Corporativa; descrever, segundo esse modelo, as dimensões de resistência apresentadas à EAD pela UC (identificação da habilidade do aluno em aprender sozinho, perfil dos funcionários quanto à habilidade em usar tecnologia informação, Quanto à Expectativa de desempenho, à Expectativa de esforço, quanto à Influência Social, Quanto às Condições Técnicas e Organizacionais Facilitadoras e à Interatividade e comunicação na implantação do EAD) e por fim, avaliar a resistência do funcionário à ferramenta e ao uso do EAD. Foram feitos o tratamento e a análise dos dados pesquisados por intermédio de técnica estatística univariada simples e descritos os resultados apresentados. O resultado geral desta pesquisa mostrou baixa resistência ao EAD. Entretanto não se pode mensurar os indicadores de aprendizado dos funcionários. Apesar de entender que o modelo adotado mede a resistência dos funcionários ao EAD, é importante a avaliação conjunta de indicadores de aprendizado para caracterizar o sucesso de um programa como o EAD adotado por uma UC. Esta avaliação pode contribuir para um melhor planejamento dos programas de Ensino a Distância e como sugestão para novas pesquisas.

Palavras-chave: Resistência às Tecnologias. Educação. Educação a Distância. Educação Corporativa. Universidade Corporativa

ABSTRACT

Corporate Education is an ally of organizations wanting to give a good capability to their employees, thus minding their own survival and growth in the today market, global and competitive. The main aim of this research was to analyses the resistances to the use of distant learning, following the method of corporative university, perceived in a service hiring enterprise. Therefore, a descriptive case study of quantitative nature was used: initially, a documental research was performed to conceptualize the enterprise and the corporate university (CU). Next, it was used a questionnaire, validated by Brauer (2008), to characterize the CU members to measure the amount of resistance against the CU's e-learning. This method includes identifying the capability of the student to learn alone, the employees profile about the ability to use information techniques, the success and endeavor expectation, the social influence, the technical and organizational facilitating conditions and also the interactivity and communication necessary to implement e-learning. After, there was evaluating the employee resistance to implement and use of e-learning. The research data were prepared and analyzed through the descriptive statistic techniques. The results showed that there were resistance to e-learning but do not measure the employees learning achievement. However the amount of e-learning resistance to e-learning was revealed though the adopted system, it was also important to evaluate the learning indicators, to characterize properly the success of the corporate university program. This evaluation may contribute to a better planning of e-learning programs and suggest also further researches on this subject.

Keywords: Resistance against Technologies. Learning. Distance Education. Corporative Education. Corporate University.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Educação e fatores determinantes | 19 |
| Quadro 2 – Comparativo entre os modelos pedagógico e andragógico..... | 24 |
| Quadro 3 – Evolução da EAD | 28 |
| Quadro 4 – Dimensões causadoras de resistência | 33 |
| Quadro 5 – Mudança de paradigma de centro de T&D para universidade corporativa | 39 |
| Quadro 6 – Os sete princípios de sucesso da educação corporativa..... | 42 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Dimensões da resistência ao EAD pesquisadas por Brauer (2008) | 45 |
| Tabela 2 – Objetivos específicos e instrumento de pesquisa..... | 45 |
| Tabela 3 – Dados Demográficos da Pesquisa | 51 |
| Tabela 4 – Perfil dos funcionários que participaram da universidade corporativa..... | 52 |
| Tabela 5 – Habilidade do funcionário em usar a tecnologia de informação | 54 |
| Tabela 6 – Habilidade em usar ensino à distância (EAD) sob o aspecto individual e Cooperativo..... | 55 |
| Tabela 7 – Habilidade em usar ensino à distância sob o aspecto individual e Cooperativo..... | 56 |
| Tabela 8 – Papel da Organização na implantação do EAD | 57 |
| Tabela 9 – Papel da Organização na implantação do EAD | 58 |
| Tabela 10 – Papel da Organização na implantação do EAD | 60 |
| Tabela 11 – Identificação do funcionário com a ferramenta e uso do EAD | 61 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1 Objetivos | 10 |
| 1.1.1 Objetivo geral | 10 |
| 1.1.2 Objetivos específicos..... | 10 |
| 1.2 Justificativa da pesquisa | 10 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 13 |
| 2.1 Educação | 13 |
| 2.2 Educação continuada | 20 |
| 2.3 Educação À Distância (EAD) | 22 |
| 2.4 Educação corporativa | 35 |
| 3 METODOLOGIA | 43 |
| 3.1 Sujeitos da pesquisa..... | 43 |
| 3.2 Métodos e técnicas de coleta de dados | 44 |
| 3.3 Tratamento e análise estatística dos dados..... | 46 |
| 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 47 |
| 4.1 A ORGANIZAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS..... | 47 |
| 4.1.1 A Organização em Minas Gerais | 48 |
| 4.1.2 Universidade corporativa da “organização incubadora” | 50 |
| 4.2 Caracterização dos participantes do EAD na UC | 51 |
| 4.3 Descrever as dimensões de resistência à EAD pela UC, segundo modelo de Brauer (2008) | 52 |
| 4.3.1 Quanto à identificação da habilidade do aluno em aprender sozinho | 52 |
| 4.3.2 Quanto ao perfil dos funcionários relativo à habilidade em usar tecnologia informação | 53 |
| 4.3.3 Quanto à Expectativa de desempenho | 55 |
| 4.3.4 Quanto à expectativa de esforço | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3.5 Quanto à Influência Social..... | 57 |
| 4.3.6 Quanto às Condições técnicas e organizacionais Facilitadoras | 58 |
| 4.3.7 Quanto à Interatividade e à comunicação na implantação do EAD. | 59 |
| 4.4 Resistência do funcionário com a ferramenta e uso do EAD..... | 61 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 63 |
| REFERÊNCIAS..... | 67 |
| APÊNDICE..... | 72 |
| Apêndice A – Questionário..... | 72 |

1 INTRODUÇÃO

As empresas, em razão da globalização e do conseqüente aumento da competitividade, necessitam acompanhar as demandas de mercado e preparar pessoas para que estejam aptas a contribuir, inovando seus processos, adotando parcerias inclusive em questões e apoio tecnológico.

São diversos os movimentos nas organizações no sentido de investir em capacitação. No Brasil, pode-se ressaltar, sob o aspecto governamental, o projeto Pró-administração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criado em 2008, que foca o fomento de pesquisas sobre melhorias no ensino superior e de pós-graduação da administração.

Dentre suas áreas temáticas sugeridas para envio de propostas para atuação de redes de instituições de ensino e pesquisa, – constam: estratégias de educação continuada; construção e testagem de modelos de ensino de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, utilizando recursos de pedagogias virtuais e tecnologias de informação e comunicação no ensino presencial e a distância.

Neste cenário, configura-se a Universidade Corporativa como uma nova ferramenta de capacitação de pessoas, que visa propiciar aprendizagem e alinhamento de competências. De acordo com Brauer (2008), a Educação Corporativa – EC – pode ser compreendida como uso de tecnologias de Ensino a Distância – EAD em processos de treinamento e capacitação em organizações.

Essa tecnologia pode ser utilizada em organizações que já passaram pela fase de informatização e possuem infra-estrutura de comunicação baseada em tecnologia da informação. Porém, esse contexto remete a dificuldades que podem surgir como: uso da tecnologia, desconhecimento de ferramentas de comunicação e ensino virtuais e ainda resistência a tecnologias remotas.

Portanto, esta pesquisa, amparada na necessidade de aprimorar estratégias de

ensino continuado, tem como problema o seguinte questionamento: **Como são percebidas as resistências ao uso do ensino a distância em uma universidade corporativa?**

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as dimensões funcionais e resistências percebidas ao uso do ensino a distância no modelo de universidade corporativa em uma organização do segmento de serviços, na percepção dos funcionários.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar os participantes da universidade corporativa;
- b) Descrever as dimensões de resistência à EAD pela UC segundo o modelo de Brauer (2008);
- c) Avaliar a resistência do funcionário à ferramenta e ao uso do EAD.

1.2 Justificativa da pesquisa

Justifica-se a execução da pesquisa sob três aspectos: acadêmico, organizacional e social.

Academicamente, pretende-se avançar nos estudos a respeito de ensino, usando as premissas e incentivos da Coordenação de Apoio à Pesquisa e Ensino Superior, especificamente no que tange ao projeto Pró-Administração e às novas tecnologias colaborativas de ensino. Esta dissertação é fruto de pesquisa maior com apoio e incentivo da CAPES que atendeu à demanda por projetos em âmbito nacional cujo edital foi denominado PROADM. Especificamente, o tema proposto nesta dissertação contribui com área temática pertencente ao projeto aprovado

denominado “Novas tecnologias e sua aplicação na integração e melhoria do ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu*: novos patamares para instituições em rede” coordenador pelo Prof. Dr. Cleber Carvalho de Castro – Universidade Federal de Lavras (instituição líder), e, como subprojeto coordenador pela Profa. Dra. Cristiana Fernandes De Muylder, orientadora desta dissertação (instituição participante).

O objetivo geral deste projeto maior de pesquisa no qual esta dissertação se insere, visa integrar e melhorar a qualidade do ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* das instituições participantes da rede formada pela Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade Novos Horizontes e Universidade Federal de Goiás e formar recursos humanos de alto nível envolvidos com esta temática.

Pode-se ainda justificar, diante de estudo bibliométrico usando a base de dados de 4556 artigos dos últimos cinco anos do principal evento da Pós Graduação em Administração – ENANPAD, dentre os quais seis (6) artigos relacionavam os termos *tecnologia de ensino*; noventa e dois (92) relacionaram a sigla EAD, enquanto a expressão *ensino a distância* foi encontrada em 43 artigos. Quando o foco foi a expressão *educação corporativa*, dentre o total, 61 artigos foram encontrados, frente a 41 artigos com a expressão *universidade corporativa*. Cabe ainda ressaltar que, quando pesquisadas as expressões *EAD e Educação Corporativa* juntas, o resultado apontou para três artigos nos últimos cinco anos do evento, sendo que, em apenas um desses, houve ênfase na motivação do uso do EAD cujo do título era: *Aspectos que Influenciam a Motivação em Treinamento a Distância* (NASCIMENTO, 2007).

Sob o aspecto organizacional, este estudo pode influenciar na escolha dessa técnica e método de ensino frente à necessidade de capacitação dos indivíduos e à aprendizagem organizacional.

Assim, realizou-se estudo de caso de natureza descritiva, de caráter quantitativo, adotando o questionário utilizado na tese de doutorado de Brauer (2008) intitulada *Resistência à educação a distância na educação corporativa*, sob a orientação do prof. Dr. Luiz Alberto Albertin, apresentada à Fundação Getúlio Vargas, Escola de

Administração de Empresas de São Paulo – EASP.

A organização foco da pesquisa atua no segmento de prestação de serviços com amplitude nacional e tem como missão promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das empresas, fomentando o empreendedorismo nas unidades de Minas Gerais.

A organização conta, em âmbito nacional, com 4.800 colaboradores internos e 7.800 colaboradores externos. A unidade Minas Gerais conta com uma equipe de 570 profissionais, entre empregados e estagiários, locados na capital e em várias macro regiões.

Esta dissertação é constituída de cinco capítulos: este primeiro, em que são expostos justificativa, problema e objetivos; o referencial teórico, descrito na segunda seção; a contextualização da organização na terceira seção, a metodologia escolhida para o projeto, que se encontra na quarta seção, seguida da análise dos resultados, das considerações finais e das referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção da dissertação, procurou-se identificar os principais conceitos teóricos e correntes científicas que serviriam de suporte ao objetivo proposto.

Inicialmente, buscou-se descrever o sentido social da educação, o uso de novas tecnologias e sua importância no mundo corporativo. Em seguida, pretendeu-se identificar teorias sobre EAD, conceituando-as, analisando vantagens e desvantagens apontadas pela literatura e as possíveis resistências percebidas pelos usuários.

E, por fim, foram abordados a necessidade de formação continuada e permanente, os processos de treinamento e desenvolvimento enquanto gestão do conhecimento dentro das organizações e, mais detidamente, os, ainda recentes, surgimento e estruturação das Universidades Corporativas (UCs).

2.1 Perspectivas sociológicas sobre Educação

Não se pretende desenvolver aqui uma discussão extensa ou exaustiva sobre o sentido ou o valor da educação. Procurou-se apenas traçar um panorama mais geral das suas principais bases ou concepções teóricas, por meio do qual buscou-se identificar o seu sentido social e a sua importância para o mundo corporativo.

É importante entender que “[...] a relação sociedade e educação é uma problemática que aparece com o surgimento da sociologia, através de seus fundadores [...] (CASSIN, 2008, p. 152). Dessa forma, remete-se àqueles que, por meio de suas reflexões, ideias, conclusões etc., marcaram e ainda servem como referência para as discussões a respeito daquela relação.

Inicialmente, é interessante observar a concepção marxista sobre essa temática.

Karl Marx¹ (1818-1883), conforme Cassin (2008), não deixou nenhuma obra específica sobre educação. Teceu, contudo, várias considerações a respeito da relação entre sociedade e educação.

“A educação, na sociedade capitalista é, segundo Marx e Engels (1996), um elemento de manutenção da hierarquia social; ou o que Gramsci denominou como instrumento da hegemonia ideológica burguesa” (SANTOS, 2005, p. 1). Aqueles autores preconizavam que, para superar as dicotomias ou contradições da sociedade capitalista, era necessária a integração entre trabalho e educação.

“A esta integração eles designam ensino politécnico ou formação omnilateral. Por meio desta educação omnilateral, o ser humano desenvolver-se-á numa perspectiva abrangente, isto é, em todos os sentidos.” (SANTOS, 2005, p. 1).

Na perspectiva daqueles autores, a educação seria um processo que deveria ir além da produção ou da aquisição de conhecimento. Deveria servir como instrumento de transformação social. Por outro lado, ao referir-se à questão da relação entre Estado, sociedade e educação, Marx (1978) defende a ideia de que a última deveria ser mantida pelo primeiro, mas controlada pela segunda: a sociedade civil. E, em relação ao conteúdo do ensino escolar, a posição desse autor fica clara, como descreve Cassin (2008) no seguinte trecho:

Ainda sobre o conteúdo do ensino escolar, Marx polemiza com o operário inglês Milner no Conselho Geral da AIT em 1869, sobre a proposta, deste, que as escolas deveriam transmitir, também, o ensino de economia política. A crítica que Marx faz a esta proposta aparece nos relatórios da reunião do Conselho, expresso assim: A proposta do cidadão Milner não é adequada para ser discutida juntamente com a questão escolar; este ensino os jovens devem recebê-lo dos adultos na luta cotidiana pela vida [...] Nem nas escolas elementares, nem nas superiores, se deve introduzir matérias que admitam uma interpretação de partido ou de classe. Apenas matérias como ciências naturais, gramática etc., podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quando explicadas por um crente tory ou por um livre pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola; delas podem ocupar-se os adultos sob a orientação de professores, como a senhora Law, que dava lições sobre religião. (CASSIN, 2008, p. 151)

¹ Filósofo, cientista social, economista e revolucionário alemão, Karl Heinrich Marx nasceu em Trier, Alemanha, a 5 de maio de 1818. Marx foi o principal idealizador do socialismo e do comunismo revolucionário. Sua doutrina propõe a derrubada da classe dominante (a burguesia) por meio de uma revolução do proletariado e a criação de uma sociedade sem classes, na qual os meios de produção passam a ser propriedade de toda coletividade.

Retorna-se, então, à perspectiva inicial das ideias de Marx (1978) sobre a relação entre trabalho e educação, de modo a destacar o ponto central de sua visão que

[...] defende a formação para os trabalhos politécnicos, que varie as possibilidades de funções. Mas o principal não seria formar o homem que desempenhasse diversas tarefas e servisse ao desenvolvimento da grande indústria, mas sim que tivesse conhecimentos acerca dos procedimentos tecnológicos da totalidade da produção (CATINI, 2008, p. 3).

Esse é um contexto que permitiria ao trabalhador desalienar-se da relação entre capital e trabalho. Como afirma Nogueira (1990),

Ora, são os conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção no seu todo que permitirão os trabalhadores controlar esse processo - controle do qual foram historicamente expropriados. O que significa que o controle do saber dentro da fábrica constitui o ponto nevrálgico do controle do processo de trabalho pelos trabalhadores, (CATINI, 2008, p. 3).

O segundo, ao qual a autora deste projeto se reporta, é Émile Durkheim (1858-1917). Este sociólogo francês parte de alguns pontos básicos para refletir sobre a relação entre sociedade e educação.

Primeiramente, ele considera que o

[...] objeto da sociologia é o fato social, e a educação é considerada como o fato social, isto é, se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira, a ação educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e também permitirá uma forte identificação com o sistema social (NOÉ, 2000, p. 1).

Nesse sentido, o indivíduo, ao chegar ao mundo, encontra uma sociedade estruturada, com regras, valores, costumes etc. já estabelecidos, e a educação seria essencial como instrumento – coercitivo – de socialização ou para que aquele indivíduo se constitua como ser social.

Do ponto de vista de Durkheim² (1978) citado por Cassin (2008), o homem é um ser egoísta que precisa ser preparado para a vida em sociedade, e é esta que deve determinar a educação necessária para aquela socialização. É uma responsabilidade coletiva e não privada. Assim ele se manifesta:

²DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

Tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido à sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino. A questão é muito complexa para que se trate dela assim de passagem. Pode-se acreditar que o progresso escolar seja mais fácil e mais rápido onde certa margem se deixe à iniciativa privada. O indivíduo é sempre mais renovador que o Estado. Mas o fato de dever o Estado, no interesse público, deixar abrir outras escolas que não as suas, não se segue que deva tornar-se estranho ao que nelas se venha a passar. Pelo contrário, a educação que aí se der deve estar submetida à sua fiscalização. Não é mesmo admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não apresente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz (DURKHEIM, citado por CASSIN, 2008, p. 154).

Durkheim (1978) citado por Cassin (2008, p. 153) “*diverge completamente de Marx e vê a sociedade como perfeitamente integrada e formando um todo coeso*”. Os conflitos, crimes, a marginalidade etc. seriam consequência de uma sociedade *fraca* que não teria capacidade e força para “[...] difundir solidariedade, integração, ordem, por meio de valores, crenças, normas e regras que indivíduos devidamente socializados compartilhariam” (ALVES, 2010, p. 1).

Em relação à divisão do trabalho, Durkheim (1978) citado por Cassin (2008) argumenta que a mesma aumenta a força produtiva e a habilidade do trabalhador e seria condição necessária para o desenvolvimento material e intelectual das sociedades.

Outro pensador de destaque é Max Weber³ (1864 – 1920). Weber também não deixou uma obra específica sobre educação, apenas referências em suas produções acadêmicas. De qualquer forma, segundo Gonzales (2002, p. 2), “[...] os sociólogos da educação têm uma dívida com Weber por não considerarem que ele possui a mesma importância que os outros clássicos da Sociologia”.

Este autor justifica sua posição, ancorado nos trabalhos de Lerena (1983) e King (1980), sendo que o primeiro considera que “[...] as formulações de Weber (1968) sobre a educação não são meras alusões genéricas ao tema e, sim, constituem-se em ilustrações de uma teoria da educação, e essa se relaciona com a sua Sociologia da Cultura e com sua Sociologia da Política.” (GONZALEZ, 2002, p.1).

³ Sociologia de Max Weber aponta para outra compreensão: A sociedade não é apenas uma “coisa” exterior e coercitiva que determina o comportamento dos indivíduos, mas o resultado de inúmeras interações interindividuais. A sociedade não é aquilo que pesa sobre os indivíduos, mas aquilo que se veicula entre eles.

Também destaca:

[...] as contribuições de Weber sobre os tipos de autoridade e os tipos de educação. Mas é valendo-se da conexão dessa perspectiva micro de análise com a perspectiva macro – principalmente o método comparativo utilizado por Weber – que King (1980) destaca a pertinência da utilização deste autor em estudos sobre a educação (GONZALEZ, 2002, p.1).

Visto isso, tem-se que “[...] a educação, para Weber (1968), é o modo pelo qual os homens são preparados para exercer as funções que a transformação causada pela racionalização da vida lhes colocou à disposição” (RODRIGUES, 2007, p. 6). Para ele, a socialização serve como forma de preparar o indivíduo para participar do sistema social – Weber (1968) considera a sociedade uma *teia* e não, um bloco coeso – proporcionando ao primeiro a compreensão dos símbolos, dos sistemas de ideias, da linguagem e das relações que constituem os referidos sistemas.

Sua análise propõe que:

[...] na formação do Estado moderno e do capitalismo moderno, que são inseparáveis um do outro, Weber dá especial atenção a dois aspectos: de um lado, a constituição de um direito racional, um dos pilares do processo de racionalização da vida, e de outro, a constituição de uma administração racional em moldes burocráticos. O direito racional oferece as garantias contratuais e a codificação básica das relações de troca econômica enquanto o desenvolvimento da empresa capitalista moderna oferece o modelo para a constituição da empresa de dominação política própria do capitalismo, o Estado burocrático (RODRIGUES, 2007, p. 7).

É a partir dessa visão da sociedade de sua época que Weber (1968) tece suas considerações sobre a relação entre aquela e a educação. Retornando a Rodrigues (2007), o mesmo afirma que

[...] a educação sistemática, para Weber (1968 p.64), passou a ser “pacote” de conteúdos e de disposições voltados para o treinamento de indivíduos que tivessem de fato condições de operar essas novas funções, de “pilotar” o Estado, as empresas e a própria política, de um modo “racional”. Um dos elementos essenciais na constituição do Estado moderno é a formação de uma administração burocrática em moldes racionais. Esse processo só ocorreu de modo completo no Ocidente, com a substituição paulatina de um funcionalismo não especializado por um mais especificamente treinado e politicamente orientado com base em regulamentos racionais (RODRIGUES, 2007, p. 7).

A consequência desse processo para Max Weber é que, no capitalismo, o Estado passou a formar contingentes de indivíduos que pudessem suprir sua burocracia, montada sobre moldes racionais e, por outro lado, “[...] educar no sentido da racionalização também passou a ser fundamental para empresa capitalista, pois ela

se pauta na lógica do lucro, do cálculo de custos e benefícios, e precisa de profissionais treinados para isso” (RODRIGUES, 2007, p. 7).

Dentre as finalidades para as quais a educação é dirigida, uma delas é transmitir conhecimentos especializados, “[...] a educação deixa paulatinamente de ter como meta a qualidade da posição do homem na vida e torna-se cada vez mais um preparo especializado com o objetivo de tornar o indivíduo um perito” (RODRIGUES, 2007, p. 8).

Uma corrente oposta a Durkheim (1978) e seus seguidores é constituída pelas ideias de John Dewey⁴ (1859 – 1952) e Karl Mannheim⁵ (1893 – 1947). Para esses autores, O

“[...] processo educacional possibilita ao indivíduo atuar na sociedade sem reproduzir experiências anteriores, acriticamente. Pelo contrário, elas serão avaliadas criticamente, com o objetivo de modificar seu comportamento e desta maneira produzir mudanças sociais” (NOÉ, 2000, p. 2).

John Dewey (1971) valorizava sobremaneira a escolarização e acreditava que esta era a chave para o progresso social.

Dewey (1971) destacou a natureza moral e social da escola e acreditava que esta poderia servir como uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embriónica”, particularmente uma sociedade que dinamizava activamente o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbano industrial. Esta visão encontrava-se em claro contraste com o modelo do “sistema fabril”, adoptado pelos planificadores escolares (e “peritos em eficiência”) por todo o país que enfatizava o papel dos estudantes como matéria-prima relativamente passiva a ser moldada pelos [as] professores [as], pelos métodos de ensino apoiados na repetição e ainda pelas matérias escolares divorciadas do conteúdo social. Assim, não só a escolarização universal era crucial na rápida transformação social, como também a “nova educação” era vital, uma educação que era guiada pela perspectiva de que a escola é a vida e não uma preparação para a vida (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198).

Destaca-se ainda que John Dewey foi um severo crítico das escolas, principalmente as públicas, que desprezavam e silenciavam as experiências e os interesses dos alunos. Para ele, na relação entre professor e aluno, caberia ao primeiro o papel de proporcionar “[...] a reconstrução ou reorganização das experiências que somam ao significado de experiência, e que aumenta a capacidade de conduzir o curso de experiências subseqüentes. A liberdade, por exemplo, para a criança na sala de aula

não deveria ser vista como um fim em si próprio” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198; 199).

Já Mannheim (1971) citado por Noé (2001, p. 1) definia a educação como:

[...] uma técnica social, que tem como finalidade controlar a natureza e a história do homem e a sociedade, desde uma perspectiva democrática. Define a educação como o processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática, porém controlada, planejada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõem.

Mas segundo Eboli (2004, p. 31):

[...] a principal contribuição do enfoque sociológico da história e da teoria da história, proposto pelo autor, é chamar atenção para o fato de que nem as metas nem as técnicas educacionais podem ser concebidas sem um contexto, mas, pelo contrário, são, em grandíssima parte, socialmente dirigida.

Para se compreender o que é e para que serve a educação ou o sistema educacional de uma sociedade, é necessário analisar o contexto e aqueles fatores que determinam os ideais de educação na mesma. Veja-se, no QUADRO 1, esquematicamente, essa perspectiva tratando desses fatores e de como eles se relacionam com a educação.

| FATORES | SIGNIFICADO |
|--------------------------|---|
| SITUAÇÃO HISTÓRICA GERAL | Posição ocupada pela educação nos êxitos históricos de cada povo |
| CARÁTER DA CULTURA | Influência das manifestações espirituais – política, religião, direito ou filosofia |
| ESTRUTURA SOCIAL | Moldada segundo as classes sociais, a constituição familiar e os grupos profissionais predominantes |
| ORIENTAÇÃO POLÍTICA | De acordo com o momento histórico de um povo |
| VIDA ECONÔMICA | Segundo a estrutura econômica, a posição geográfica, o tipo de produção |

Quadro 1 – Educação e fatores determinantes

Fonte: EBOLI, 2004, p. 31, adaptado pela autora do projeto.

Para encerrar esta seção, destacam-se ainda alguns aspectos das ideias ou visões de alguns autores estudados, retirando-os de seus contextos e independentemente das intencionalidades ou propósitos dos mesmos, e que parecem focos centrais para se pensar a educação corporativa.

Weber (1968) remete à ideia de que o trabalho é uma forma de educação. O

trabalho produz conhecimento. Além do conhecimento empírico, o contato, a prática, o dia a dia da organização proporcionam ao trabalhador uma visão única dos processos, das redes de relacionamento, da compreensão dos códigos de referência que, ao se pensar em sistemas gerenciais de conhecimento, são, muitas vezes, desprezados pela empresa.

Ao refletir sobre as ideias de Durkheim (1978), não se consegue deixar de perceber a perspectiva da necessidade de um direcionamento da educação. Ao fazermos uma reflexão sobre a educação corporativa não se pode deixar de notar que uma intencionalidade permeia, ou deveria permear, todo o processo.

John Dewey (1971) se interessa por destacar a importância da escuta do outro, do não desprezar suas experiências e mesmo expectativas, essencial para o sucesso de qualquer projeto de educação.

Por fim, Mannheim (1971), quanto ao contexto em que se dá o processo educativo, alerta para o fato de que as metas, técnicas, instrumentos etc desse processo não podem ser pensados fora daquele, o contexto.

Na seção seguinte, pretende-se refletir sobre a educação continuada na contemporaneidade.

2.2 Educação continuada

A idéia de Educação Continuada, contemporaneamente, está diretamente relacionada com a percepção de um mundo em que as mudanças são muito rápidas e constantes e se refletem diretamente no mundo empresarial.

Assim, por exemplo, pode-se ver Eboli (2004, p. 37) afirmar:

O surgimento de um novo ambiente empresarial caracterizado por profundas e freqüentes mudanças, pela necessidade de respostas cada vez mais ágeis, para garantir a sobrevivência da organização, gera um impacto

significativo no perfil de gestores e colaboradores que as empresas esperam formar nesses novos tempos. Exige-se cada vez mais das pessoas, em todos os níveis hierárquicos, uma postura voltada para o autodesenvolvimento e à aprendizagem contínua. [...].

No mundo do trabalho, por um lado, os profissionais veem-se pressionados a buscar e desenvolver novas habilidades, adquirir novos conhecimentos, atualizando-se constantemente, mantendo-se em dia não só com as novas tecnologias, mas com novas tendências, visões, posturas, processos, etc. Por outro lado, temos as empresas envolvidas em uma competição por mercados cada vez mais acirrada, procurando desenvolver novos produtos e serviços que conquistem mais consumidores e clientes.

Haddad (2007, p. 1) resume assim a situação:

O paradigma da sociedade contemporânea é a mudança constante dos processos de produção e das formas de relação social, devido à introdução de novas tecnologias que rapidamente ficam superadas e à ampliação vertiginosa das possibilidades de comunicação e produção de informações. Esse cenário evoca, necessariamente, o princípio da flexibilidade dos processos educativos e, portanto, o imperativo de ampliar o conceito de educação para além dos sistemas escolares. A necessidade de informação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, não só das crianças, mas também dos adultos.

No trecho acima, menciona-se a idéia de flexibilidade dos processos educativos como necessária para atender às novas demandas surgidas a partir das mudanças produzidas tanto nas relações sociais, quanto nas relações de trabalho.

Seleme e Munhoz (2001, p. 2) sustentam também, em um cenário de mudanças freqüentes e céleres, ser necessário que qualquer profissional agregue “[...] constantemente novos conhecimentos à sua formação inicial e adquira novas habilidades e competências [...]”.

Contudo, os autores constataam que as instituições de ensino não conseguem atender a essas demandas com a velocidade requerida. O que leva à necessidade de se desenvolverem ou de se disponibilizarem novos ambientes e novas tecnologias de ensino.

Estes autores assumem que:

A educação permanente e continuada pode ser definida como um processo organizado, constante e efetivo, direcionado para a formação contínua de competências e habilidades em qualquer área do conhecimento e para atender às necessidades do mercado de trabalho. (SELEME; MUNHOZ, 2011, p. 3)

Dentre as tecnologias desenvolvidas para atender as demandas desse novo mundo, encontra-se a Educação a Distância, que será tratada mais detalhadamente no próximo item.

2.3 Educação À Distância (EAD)

A Educação à Distância (EAD) será abordada como ferramenta disponível para as organizações que trabalham com a gestão do conhecimento, independentemente de UCs. Contudo, antes de abordar a EAD propriamente dita, serão feitas algumas considerações sobre ensino e aprendizagem, pedagogia e andragogia.

Para fins deste trabalho, utilizar-se-á a ideia de ensino apresentada por Brauer (2008). Para ele:

A educação é um processo de ensino-aprendizagem que leva o indivíduo a aprender a aprender, a crescer de forma independente, ou seja, vai além de ensinar, pois ajuda a integrar todas as dimensões da vida, levando o indivíduo a participar, criar, inovar, pensar no seu próprio crescimento (BRAUER, 2008, p. 27).

Percebe-se que Brauer (2008) aproxima os conceitos de educação e aprendizagem, admitindo que esta se dá “[...] quando os indivíduos são capazes de demonstrar que sabem algo que não sabiam anteriormente, como discernimentos, entendimentos ou fatos, bem como quando conseguem fazer algo que anteriormente não conseguiam” (BRAUER, p. 29).

Contudo, não se pode esquecer que a aprendizagem se dá de forma diferente entre crianças e adultos e, em qualquer processo de gerenciamento do conhecimento, não se pode desprezar a(s) metodologia(s) que serão utilizadas para conduzi-la.

Assim como em Brauer (2008), deve-se fazer uma distinção entre pedagogia e andragogia.

Oliveira (2010) afirma que o termo pedagogia surgiu no começo do século VII e teria sido cunhado nas Escolas Monásticas. Seu significado, então, seria o de arte ou ciência de ensinar crianças. Para esse autor, os pressupostos reunidos por aqueles professores serviram de base para estruturar todo ensino ocidental até o início do século XX.

A preocupação com a diferenciação entre o método de ensino de crianças e o de adultos só irá surgir mais estruturada no início do século XIX. Segundo Brauer (2008, p. 30),

[...] o termo andragogia foi usado pela primeira vez em 1831 pelo educador europeu Alexander Kapp ao escrever sobre a teoria de educação proposta por Platão, que contrasta pedagogia e andragogia ao se defrontar com as diferenças entre seus alunos do diurno, crianças, e do noturno, adultos.

Segundo Oliveira (2010, p. 3), um importante pesquisador dos métodos de ensino de adultos foi Edward C. Lindeman que, influenciado pelas ideias de John Dewey, [...] identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje, eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

1. Adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto, estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem auto dirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com

os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.

5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Brauer (2008) e Oliveira (2010) concordam ao afirmar que um dos grandes impulsionadores da andragogia foi Malcom Knowles⁶ e é deste pesquisador que eles extraem as premissas que a distinguem da pedagogia, como se pode ver no QUADRO 2:

| TIPO | MODELO PEDAGÓGICO | MODELO ANDRAGÓGICO |
|-----------------------------------|--|---|
| Papel da Experiência | A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor | Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens |
| Vontade de Aprender | A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares | Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional |
| Orientação da Aprendizagem | A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante a lógica centrada nos conteúdos, e não nos problemas | Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos) |
| Motivação | A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor | Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (notas etc.), mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida etc.) |

Quadro 2 – Comparativo entre os modelos pedagógico e andragógico

Fonte: BRAUER, 2008, p. 31.

Nos modelos mencionados, existe uma diferença de atuação do professor. Na andragogia, o professor é auxiliar da aprendizagem e, na pedagogia, o professor

⁶ KNOWLES, Malcolm. *L'apprenat adulte*. Paris: Ed. d'organisation, 1990.

tem um papel central nesse processo de aprendizagem.

No que concerne à EAD, é importante frisar que a mesma é uma metodologia desenhada, principalmente, para adultos,

“[...] baseada no postulado de que, tendo a motivação para adquirir conhecimentos, as qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de auto-aprendizagem” (BRAUER, 2008, p. 32).

De posse dessa base, pode-se traçar um roteiro histórico da EAD.

Os autores pesquisados são unânimes em afirmar que a EAD não é uma novidade ou um fenômeno contemporâneo. Cursos à distância existem há muito mais tempo do que normalmente se dá a perceber. Por exemplo, Freitas (2005, p. 58), citando Katz e outros, afirma que “[...] o primeiro curso por correspondência nos Estados Unidos foi de taquigrafia no ano de 1728”. Castro e Guarany (1977, p. 407) registram um curso de taquigrafia em 1840, na Inglaterra, e vários outros cursos por correspondência, no início do século XX, na Rússia e em, pelo menos, oito universidades americanas.

Por seu lado, Vasconcelos (2005) preocupa-se em listar as datas que ele considera mais importantes para a EAD, como se reproduz a seguir:

- 1829 – Suécia – Instituto Líber Hermondes (150.000 usuários)
- 1840 – Reino Unido – Faculdade Sir Isaac Pitman – Primeira escola por correspondência na Europa;
- 1892 – EUA – Universidade de Chicago – Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes no Departamento de Extensão;
- 1922 – União Soviética – ensino por correspondência (350.000 usuários);
- 1948 – Noruega – primeira legislação para escolas por correspondência;
- 1969 – Reino Unido – fundação da Universidade Aberta (200.000 alunos);
- 1977 – Venezuela – fundação da Universidade Nacional Aberta;

- 1978 – Costa Rica – Universidade Estadual à Distância;
- 1984 – Holanda – implantação da Universidade Aberta;
- 1985 – Fundação da Associação Européia das Escolas por Correspondência (AEEC);
- 1985 – Índia – implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi (242.000 alunos);
- 1987 – Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Européia;
- 1987 – Fundação da Associação Européia de Universidades de Ensino à Distância;
- 1988 – Portugal – fundação da Universidade Aberta;
- 1990 – Implantação da rede Européia de Educação à Distância, baseada na declaração de Budapeste;
- 1991 – Relatório da Comissão sobre Educação Aberta e à Distância na Comunidade Européia [Corrêa, 2005: 17-19].

Pode-se ver que a EAD não é nova e enquanto ela avança no mundo, no Brasil ela caminha a passos muito lentos. Passa-se algumas informações acerca do seu histórico em nosso país. É importante que se diga que os primeiros experimentos em EAD no Brasil ficaram sem registro, por isso a lista se inicia apenas em 1923.)

- 1923/1925 – Rádio Sociedade do Rio de Janeiro;
- 1923 – Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão;
- 1939 – Marinha e Exército – cursos por correspondência;
- 1941 – Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, formação profissional básica;
- 1970 – Projeto Minerva – cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional;
- 1974 – TVE do Ceará – cursos de quinta a oitava série, com material televisivo, impresso e monitores;
- 1976 – SENAC – Sistema Nacional de Teleducação, cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido 2 milhões de alunos);
- 1979 – Colégio Anglo-Americano (RJ) – atua em 28 países, com cursos de

correspondência para brasileiros residentes no exterior em nível de 1º e 2º graus;

- 1979 – UnB – cursos veiculados por jornais e revistas; em 1989 transforma no Cead e lança o BrasilEAD;
- 1991 – Fundação Roquete Pinto – programa Um salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do ensino fundamental;
- 1995 – Secretaria Municipal de Educação – MultiRio (RJ) – cursos de quinta a oitava série, através de programas televisivos e material impresso;
- 1995 – Programa TV Escola – SEED/MEC;
- 2000 – UNIREDE – Rede de Educação Superior à Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil (VASCONCELOS, 2005).

Conforme descrição acima percebe-se uma grande e crescente evolução de educação a distância, impactando os setores de educação formal e corporativa.

Já Brauer (2008, p. 33) vai mais além e afirma que, “[...] segundo Landim (1997), alguns autores creditam que as mensagens trocadas pelos cristãos para difundir a palavra de Deus sejam a origem da EAD, pois tinham o objetivo de propiciar aprendizagem a discípulos por intermédio da escrita.”

Mais à frente, do mesmo modo que Freitas (2010), porém a partir de outra fonte, diz: “Landim (1997) considera o marco inicial da EAD a publicação de um anúncio na Gazeta de Boston, em 20 de março de 1728, oferecendo curso por correspondência” (BRAUER, 2008, p. 33).

Segundo Brauer (2008), contudo, mesmo havendo divergências quanto ao surgimento dos EADs, os estudiosos do assunto são unânimes em afirmar que a criação da *Open University*⁷ na Inglaterra foi fundamental para a evolução da EAD. Justifica-se tal posição pelo fato de que a parceria com o sistema de comunicação possibilitou a utilização integrada de material impresso e das transmissões por rádio

⁷ Refere-se o autor à criação, em 1969, da primeira universidade aberta, fruto de uma ideia lançada pelo educador e historiador J. C Stobart. Aquela universidade foi viabilizada por meio de um acordo com a empresa de comunicação BBC. In.

e televisão.

Em referência à evolução da EAD, Brauer (2008) apresenta o QUADRO 3.

| GERAÇÕES | FORMATO | CARACTERÍSTICAS |
|-------------------|-----------------------------------|---|
| 1º Geração | Ensino por correspondência | <ul style="list-style-type: none"> • Material impresso • Interação lenta, não frequente ou inadequada • Resultados medidos por tarefa resolvida |
| 2º Geração | Teleducação | <ul style="list-style-type: none"> • Meios de massa (rádio, tv etc.) • Recepção organizada e/ou controlada • Resultado medido por número de participantes |
| 3º Geração | Sistemas integrados de EAD | <ul style="list-style-type: none"> • Meios múltiplos (multimeios e multimídia) • Interação eletrônica • Resultado medido pelo desempenho profissional |
| 4º Geração | Escolas Virtuais | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupos colaborativos em rede • Interação síncrona/ assíncrona e individual/grupal • Resultado medido pelo valor e benefício do trabalho |

Quadro 3 – Evolução da EAD
Fonte: BRAUER, 2008, p. 35.

Tanto Brauer (2008) quanto Moore e Kearsley (1996) apontam para o fato de que a EAD acompanhou a evolução das Tecnologias de Informação (TI), partindo da utilização exclusiva de material impresso até o uso das tecnologias disponibilizadas pelo avanço das telecomunicações e da informática/eletrônica.

E para Rogers (1995), as inovações relacionadas aos computadores criam um ambiente de incertezas dentro das empresas, o que, geralmente, cria resistência às tecnologias.

Torna-se importante discutir os conceitos, as vantagens e desvantagens relacionadas à EAD.

Para fins deste trabalho, adotou-se, também, o conceito de EAD elaborado por Moore e Kearsley⁸, conforme Brauer (2008, p. 44):

Educação a Distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas

⁸ MOORE, M. KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Co. 1996.

especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.

A título de complemento, acrescenta-se uma sumarização dos conceitos de EAD proposta por Keegan⁹ citado por Lima (2003, p. 3), a qual não contradiz aquele adotado neste trabalho, pelo contrário, ilustra-o melhor:

- Separação física entre professor e aluno, que distingue do ensino presencial;
- Influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida etc.), que a diferencia da educação individual;
- Utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
- Previsão de uma comunicação de mão dupla, pois o estudante se beneficia de um diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via;
- Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e
- Participação em uma forma industrializada de educação, a qual, se aceita, contém o gérmen de uma radical distinção dos outros modos de desenvolvimento da função educacional.

Brauer (2008) relaciona aqueles aspectos que são considerados como vantagens do EAD. O autor baseia suas conclusões nos estudos de Lorenzo Garcia Aretio¹⁰ (1994) e P. Mungania¹¹ (2003).

- Economia de escala;
- Eliminação de barreiras geográficas;
- Flexibilidade de horário;
- Universalidade;
- Padronização do ensino;

⁹ KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2a.edição, Londres: Routledge, 1991.

¹⁰ ARETIO, L. **Education a distancia hoy**. Madrid: Universidad Nacional de Education a Distancia. 1994.

¹¹ MUNGANIA, P.. **The seven e-learning barriers facing employees**. 2003. Disponível em: http://www.masie.com/researchgrants/2003/Mungania_Final_Report.pdf acesso em: mai. 2010.

- Personalização e individualização do conteúdo;
- Ritmo de treinamento definido pelo próprio aluno;
- Maior planejamento do ensino;
- Ensino centrado no aluno, e não no professor;
- Possibilidade do aluno rever conteúdos inúmeras vezes (BRAUER, p. 45)

Na outra ponta do EAD, encontram-se desvantagens, limitações e dificuldades. Ainda utilizando o trabalho de Brauer (2008, p. 45), apontam-se estes aspectos, fazendo-se referência aos autores anteriores:

- Falta de disciplina dos alunos, que têm que sair da postura passiva e procrastinadora para a uma postura ativa e organizada; eles são os gestores, responsáveis pelo seu conhecimento;
- Falta de preparo dos professores;
- Sentimento de isolamento, por parte dos alunos;
- Possível demora no feedback dos professores;
- Menor confiabilidade nos resultados da avaliação;
- Ceticismo, preconceitos e falta de reconhecimento ou credibilidade de cursos a distância;
- Certos estilos de aprendizagem são pouco explorados na EAD;
- Custos iniciais elevados;
- Problemas tecnológicos e de suporte;
- Falta de motivação dos alunos;
- Escassas situações para interação;
- Problemas tecnológicos;
- Má adaptação de cursos presenciais para cursos a distância;
- Pouca interação entre os alunos;
- Limitação em alcançar as áreas afetivo-emocionais;
- Perigo da homogeneidade dos materiais instrucionais;
- No caso da EAD nas empresas, muitas vezes falta de um ambiente que apóie seus estudos;
- Serviços administrativos mais complexos;
- Pouca familiaridade com computadores e seus programas

É inevitável, dado o estado de avanço tecnológico que a humanidade atingiu e diante da velocidade das mudanças que, como visto, afetam diretamente e de forma global o EAD, tratar da questão da inovação e da TI (Tecnologia da Informação).

Acredita-se que o conceito que melhor resume a ideia de inovação em nosso tempo e em função das relações de produção vigentes, relaciona-se com a utilidade e os resultados que a mesma produz. É o que se pode depreender do conceito proposto por Vargas (2003, p. 2): “Inovar é ter uma idéia que seus concorrentes ainda não tiveram e implantá-la com sucesso. A inovação faz parte da estratégia das empresas: seu foco é o desempenho econômico e a criação de valor.”

Tal visão coaduna-se com a de Brauer (2008) que, ao traçar uma cronologia do desenvolvimento tecnológico da humanidade, refere-se às diversas fases pelas quais ela passou, como ondas, diz, “[...] tais eras ou “ondas” são sistemas diferentes de criar riqueza. A alteração da forma de produção de riqueza é também acompanhada de profundas mudanças sociais, culturais, políticas, filosóficas e institucionais” (BRAUER, 2008, p. 59).

A percepção mais geral é de que a inovação é uma das grandes mobilizadoras das organizações Kalakota e Robinson (citados por BRAUER, 2008, p. 62) afirmam que:

[...] no futuro, os gerentes serão chamados para encarregar-se da inovação, ou seja, localizar uma tendência e capitalizá-la primeiro, e efetivá-las nas organizações. Tais autores consideram que a inovação não é apenas o descobrimento de novos produtos e serviços ou a projeção de novos processos de negócio e estruturas, mas também a criação de novos negócios.

Aqui recorda-se a afirmação de Tachizawa e Andrade (2003, p. 28) , à qual se fez referência anteriormente:

[...] as organizações vivem uma nova era, a da economia digital, em que o capital humano passa a ser mais importante do que o capital tradicional. Nesta era baseada mais no cérebro do que nos recursos físicos e materiais, as inovações e vantagens competitivas passam a ser efêmeras e transitórias em menor espaço de tempo.

Diante desse quadro, afirma Brauer (2008, p. 64) que a TI é uma forte apoiadora da infraestrutura necessária para transformar os fundamentos de uma empresa de

forma que a mesma possa desenhar e efetivar uma estratégia de negócio inovadora, “[...] orientada para a melhoria contínua do serviço e para a inovação constante”.

Nesse ponto, a questão das resistências à mudança passa a ser o foco de análise, pois, como afirma Brauer (2008, p. 68):

[...] a Resistência à TI é um assunto importante, pois a resistência à TI ocorre com frequência nas empresas e, além disso, as mudanças e inovações na área de TI são cada vez mais frequentes. Inovações relacionadas a computadores criam incertezas na organização, que criam um estado desconfortável em um sistema, e isso geralmente leva à resistência da tecnologia (ROGERS, 1995). Embora existam muitos trabalhos científicos sobre a aceitação de tecnologias, pouca atenção é dada aos estudos sobre Resistência à TI.

Brauer (2008) aponta alguns autores que abordam a resistência ao uso da TI sob perspectivas diferentes. Markus (1983) acredita que “[...] o comportamento do indivíduo em relação ao novo sistema está relacionado à percepção de ganho ou com a ameaça de perda de poder”. Já Joshi (1991) considera que, se a mudança for considerada favorável para os usuários, a resistência poderá ser inexistente e dependerá dos benefícios que os mesmos obterão com tal mudança. Markas e Hornik (1993) consideram que o estresse e o medo são os principais causadores da resistência ao uso da TI e da ameaça de instabilidade que possa surgir. Martinko *et al.*(1996) atribuem a resistência do indivíduo à TI a influências internas e externas e a experiências passadas de sucesso ou fracasso com o uso de sistemas similares.

Segundo Brauer (2008, p. 75):

[...] o referencial bibliográfico pesquisado sustenta que tal resistência é causada simultaneamente por oito dimensões: Auto-Eficácia, Competência em TI, Expectativa de Desempenho, Expectativa de Esforço, Influência Social, Condições Facilitadoras, Interatividade e Comunicação Interna.

Busca-se no QUADRO 4 entender cada uma dessas dimensões.

| DIMENSÃO | CONCEITO OU CARACTERÍSTICAS DO ALUNO | PROBLEMA |
|----------------------------------|---|--|
| Autoeficácia | Organizado, disciplinado, não procrastinador, hábil na alavancagem e gerenciamento de seu tempo, capaz de estudar sozinho sem problemas e com bom rendimento, não necessitado de contato face a face com o professor e os outros alunos para ter um bom aprendizado | Indisciplinado, desorganizado, procrastinador e que tenha necessidade de interação face a face com o professor |
| Competência em TI | Familiaridade com tecnologia de informação | Pouca familiaridade com TI, falta de treinamento e/ou competência para lidar com a mesma |
| Expectativa de Desempenho | Grau que um indivíduo acredita que o uso do sistema vai ajudá-lo no trabalho | Se o indivíduo perceber alguma perda de poder, pode tender a resistir |
| Expectativa de Esforço | Grau de facilidade associada ao uso do sistema | Complexidade de uma inovação, como percebida por membros de um sistema social, é negativamente relacionada com sua taxa de adoção |
| Influência social | Grau em que um indivíduo percebe que outras pessoas importantes acreditam que ele deveria usar o sistema | Se o grupo for resistente à EAD, a resistência do indivíduo será maior |
| Condições facilitadoras | Grau em que um indivíduo acredita que existe uma infra-estrutura organizacional e técnica para suportar o uso do sistema | Pouca confiabilidade do sistema; Problemas na conectividade e no acesso; Softwares e hardwares inadequados; Problemas de configuração; Infra-estrutura inadequada; Suporte técnico inadequado |
| Interatividade | <i>Feedback</i> rápido | Interatividade fraca entre os alunos virtuais aumenta a possibilidade de resistências |
| Comunicação Interna | Preparação prévia dos empregados à implementação de cursos à distância | Sem comunicação interna ou com uma comunicação interna pouco eficaz, possivelmente a resistência |

Quadro 4 – Dimensões causadoras de resistência

Fonte: Adaptado de BRAUER, 2008, p. 76.

Landim (1997), sobre a autoeficácia, aponta a necessidade da presença de um professor ou orientador; há também um sentimento de isolamento ou a falta de motivação do aluno. Considera ainda que a falta de disciplina é um dificultador do processo.

Em relação à Competência em TI, Brauer (2008) acredita que a pouca familiaridade com a mesma é fator que pode levar ao aparecimento de uma resistência à EAD. É importante que as organizações cuidem para que os participantes do processo tenham um conhecimento no mínimo básico das ferramentas utilizadas.

Brauer (2008) observa que quatro dessas dimensões relacionam-se com o ambiente no qual o indivíduo vive. São elas: influência social, condições facilitadoras, interatividade e comunicação interna. As outras quatro relacionam-se com as características ou expectativas do próprio indivíduo: autoeficácia, competência em TI, expectativas de esforço e expectativa de desempenho.

O conceito de expectativa de desempenho foi proposto por Venkatesh *et al* (2003) a partir de várias teoria estudadas e relaciona-se ao grau em que o indivíduo acredita que a tecnologia poderá ajudá-lo.

Por seu turno, Markus (1983) destaca o aspecto político relacionado ao desempenho, ou seja, a crença ou expectativa do indivíduo de que uma inovação aumentará seu poder e facilitaria a aceitação do novo.

Venkatesh *et al* (2003) definiram o construto expectativa de esforço como o grau de facilidade associada ao uso do sistema. Davis (1989) destaca a importância da percepção do indivíduo quanto à facilidade de utilização de uma determinada tecnologia como importante aspecto facilitador ou dificultador da aceitação da mesma.

A dimensão influência social está relacionada, segundo Rivard e Lapointe (2005), ao grupo de referência do indivíduo. Sendo o grupo favorável a uma mudança ou uma nova tecnologia, o indivíduo tenderá a aceitá-la mais facilmente.

Também para Venkatesh *et al* (2003), referindo-se à dimensão condições facilitadoras, é importante o indivíduo perceber que existe uma infraestrutura organizacional e técnica que suporte todo o processo. Por seu turno, Cho e Berge (2002) consideram que não é possível implementar a EAD sem uma cuidadosa análise das características e atributos da infraestrutura.

Ao referir-se à dimensão interatividade, Brauer (2008, p. 87) afirma: “A interatividade entre professores e alunos é importante, visto que sem essa interação a qualidade do aprendizado pode ficar comprometida”.

Já Segundo Galusha (1997), para todo tipo de instrução é importante que o aluno tenha um *feedback* rápido, porém no EAD isso torna-se fundamental, pois nesse caso os alunos já estão prejudicados pela falta do contato presencial de professores e colegas.

Por fim, ao tratar da comunicação interna, Rogers (1995) considera que o processo de adoção é essencialmente uma atividade de busca e de processamento de informação pelo qual a pessoa é motivada a reduzir a incerteza sobre as vantagens e desvantagens da inovação. Tal visão é reforçada por Dutra (2007), quando afirma que é necessário que as pessoas conheçam as vantagens da implantação de uma nova tecnologia ou de um novo processo.

Para fins deste trabalho far-se-a uso dessas dimensões ou constructos que, segundo Brauer (2008), servem como base ou estrutura teórica para a avaliação da resistência ao EAD.

Como dito anteriormente, as instituições de ensino formais carecem da agilidade necessária para atender às demandas do mercado. Uma das alternativas para atender essas demandas, com a aplicação de novas ferramentas em um novo ambiente, é encontrada nas Universidades Corporativas, de que se trata a seguir.

2.4 Educação corporativa

Competição, concorrência e mudanças em ritmo acelerado são a tônica do mercado no novo milênio. Inovação e melhoria contínuas dão os tons das estratégias empresariais, pelo menos, daquelas que pretendem sobreviver para as próximas gerações.

E é nesse contexto que se inserem as discussões feitas até aqui sobre a educação, pois, como afirma Eboli (2004, p. 45), “[...] neste milênio, a base geradora da riqueza das nações será constituída por sua organização social e conhecimento criador.”

Acrescentem-se a esse cenário de incertezas as pressões crescentes sobre

peças e organizações, públicas ou privadas, oriundas das questões ambientais e de responsabilidade social e não é difícil perceber que a gestão das organizações vem sofrendo um impacto crescente, tendo que aprimorar cada vez mais rápido e mais consistentemente seus processos, seus produtos, seu ferramental.

Para Tachizawa e Andrade (2003, p. 28),

[...] as organizações vivem uma nova era, a da economia digital, em que o capital humano passa a ser mais importante de que o capital tradicional. Nesta era baseada mais no cérebro do que nos recursos físicos e materiais, as inovações e vantagens competitivas passam a ser efêmeras e transitórias em menor espaço de tempo.

Dessa forma, as organizações voltam-se para a gestão do conhecimento, de maneira a formar a base de sua vantagem competitiva, estruturada sobre o trinômio: conhecimento x habilidade x competência.

Diante desse cenário, os processos de ensino–aprendizagem inerentes ao mundo empresarial vêm sofrendo mudanças na busca de respostas mais adequadas, ágeis e eficientes, para os desafios que vão surgindo. Uma dessas respostas é a UC, que será analisada a seguir.

Primeiramente é necessário recorrer ao trabalho de Meister (1999, p. 35) para compreender “[...] as forças que sustentaram o aparecimento desse fenômeno [Universidades Corporativas].” A autora aponta forças impulsionadoras:

1. Organizações flexíveis – a emergência da organização não-hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial;
2. Era do conhecimento – o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual o conhecimento é a nova base para a formação de riqueza nos níveis individual, empresarial ou nacional;
3. Rápida obsolescência do conhecimento – a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência;
4. Empregabilidade – o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego

para toda a vida;

5. Educação para estratégia global – uma mudança fundamental no mercado da educação global, evidenciando-se a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios. (MEISTER, 1999, p. 35).

Em relação à expressão *learning organization*, é importante atentar para a sua tradução e as devidas justificativas formuladas por Miranda (1993, p. 13)

Learning organization é uma expressão recente, de tradução complexa porque deve ser entendida não ao pé da letra, mas na acepção que a propõe o seu autor, Peter M. Senge. *Learning* funciona como um qualificador para o novo tipo de organização e tem o sentido duplo (não necessariamente dúbio ou ambíguo) de aprendizagem e de conhecimento, como resulta desse processo. Conforme o *The Random House Dictionary of English Language*, *learning* “é o conhecimento adquirido pelo estudo sistemático em qualquer campo”, podendo-se entender que a inversa não é verdadeira, ou seja, como o processo sistemático que leva ao conhecimento, que nos conduziria à sua tradução como “aprendizagem” em vez de “conhecimento”. A expressão inglesa sugere um processo (*ing*), mas tem força substantivadora (coisificadora) ao justapor-se, ou seja, *learning organization* funciona como “coisa”, como fenômeno observável, independente. Preferimos “organização baseada no conhecimento”, como sugerindo que o conhecimento torna-se o processo motor da própria organização, embora não explicita que se chega a ela pelo aprendizado coletivo (contraposto ao aprendizado formal do sistema educativo tradicional), o que se apreende apenas ao familiarizar-se com os postulados globais da teoria de Senge, sintetizados no presente artigo. Obs. O presente artigo foi escrito em 1992, quando o texto de Senge ainda não era conhecido no Brasil. Quando foi traduzido e suas idéias divulgadas entre nós, o tradutor preferiu cunhar o termo “organizações que aprendem”.

Nesse trecho, o autor faz referência a um processo vivo e dinâmico que, como estratégia de sobrevivência e crescimento da organização, deve envolver os membros da mesma num *continuum* de inovação, de aprendizado, de busca de soluções, de aprender a aprender.

Por seu turno, Alperstedt (2001) aponta para o fato de que a popularização da expressão *learning organization* se deu a partir do trabalho de Peter Senge (1990), “*A quinta disciplina*”. Vale destacar que a discussão sobre aprendizagem organizacional não era naquele momento uma novidade, sendo que Chrys Argyris já teria levantado a questão no final da década de 70.

Falar de aprendizagem dentro das organizações pode remeter à ideia de

treinamento e/ou desenvolvimento de pessoal ou, até mesmo, ao incentivo ou benefício que muitas empresas concediam, ainda concedem aos seus empregados/colaboradores: as bolsas de estudo. Contudo, afóra o fato de se estar falando de um processo em que, como afirma Miranda (1993), o conhecimento torna-se o processo motor da própria organização, as antigas práticas do RH não conseguiam fazer frente aos desafios postos naquele cenário ou contexto anteriormente referido.

Como aponta Alperstedt (2001, p. 17),

“[...] os departamentos de treinamento e desenvolvimento têm passado por uma série de drásticas mudanças, tornando-se principalmente uma ferramenta de revitalização das empresas e de construção de competitividade baseada na aprendizagem.”

Na busca da transformação do aprendizado em uma verdadeira vantagem competitiva, algumas alternativas ao tradicional treinamento foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo. Duas delas levam as organizações a se aproximarem das instituições de ensino superior. A primeira seria:

[...] o encaminhamento de empregados para cursar programas oferecidos pelas instituições de ensino superior, sejam eles programas genéricos especialmente desenvolvidos para o treinamento de executivos, sejam eles curso de graduação ou pós-graduação (ALPERSTEDT, 2001, p. 17).

Dentro desse cenário, assiste-se à proliferação, por exemplo, dos cursos de *Master Business Administration* (MBA).

Outra alternativa apresentada foi o desenvolvimento dos programas *in-company*, que atendiam e ainda atendem a demandas específicas da organização, levando para dentro da mesma o corpo docente de instituições de ensino superior e/ou consultores externos.

Contudo, como aponta Alperstedt (2001, p. 24):

[...] as ofertas de programas educacionais orientados para empresas não são suficiente, ou não atendem às expectativas das organizações, dado que muitas empresas, antes clientes potenciais desses cursos, passaram a

oferecer elas mesmas esse serviço.

Surgem assim as UCs. Na realidade, a primeira universidade corporativa de que se tem notícia é bem mais antiga. Como aponta Otranto (2008, p. 4):

[...] primeira universidade corporativa foi criada no ano de 1955 – a *Cotronville* – ligada à empresa *General Electric*. Porém, foi somente a partir da década de 90 do século passado que elas ganharam força naquele país e passaram de 400 para 2000.

As UCs apresentam uma mudança de paradigma em relação aos setores ou centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D). Tal mudança pode ser resumida como no QUADRO 5:

| CENTRO DE TREINAMENTO |  | EDUCAÇÃO CORPORATIVA |
|------------------------------|---|--|
| • Desenvolver habilidades | OBJETIVOS | • Desenvolver as competências críticas |
| • -Aprendizado individual | FOCO | • Aprendizado organizacional |
| • Tático | ESCOPO | • Estratégico |
| • Necessidades individuais | ÊNFASE | • Estratégias de negócios |
| • Interno | PÚBLICO | • Interno e externo |
| • Espaço real | LOCAL | • Espaço real e virtual |
| • Aumento das habilidades | RESULTADO | • Aumento da competitividade |

Quadro 5 – Mudança de paradigma de centro de T&D para universidade corporativa
Fonte: Adaptado de EBOLI, 2004, p. 50.

Por sua vez, Alperstedt (2001), ao apontar as diferenças entre os departamentos de T&D e as UCs, utiliza-se de dois critérios de análise longitudinal e transversal. No tocante ao primeiro:

[...] ainda que mudanças substanciais tenham ocorrido nesse âmbito, promovendo a reorganização das funções e processos de recursos humanos, a análise dessa perspectiva longitudinal demonstra que as universidades corporativas podem ser entendidas como uma evolução direta da função ou processo de treinamento e desenvolvimento (ALPERSTEDT, 2001, p. 38).

Por outro lado, ao apontar suas conclusões a partir do segundo critério, o

transversal, a autora destaca duas diferenças. A primeira refere-se à própria natureza das entidades, e considera que:

[...] o departamento de treinamento de uma empresa tende a ser reativo, descentralizado e serve a uma ampla audiência; [...] a universidade corporativa tem orientação proativa e centralizadora para o encaminhamento de soluções de aprendizagem para cada negócio dentro da empresa (ALPERSTEDT, 2001, p. 38).

A autora aponta outra diferença detectada a partir dessa perspectiva transversal, a de que

[...] os tradicionais departamentos de treinamento voltam-se mais para as habilidades técnicas imediatamente necessárias ao trabalho, enquanto que as universidades corporativas não se restringem às habilidades técnicas, envolvendo também o conhecimento de valores, e da cultura da corporação, da indústria em que a empresa opera – fornecedores, clientes e concorrentes, e das competências básicas do negócio (ALPERSTEDT, 2001, p. 39).

Ao tratar das metas globais dos projetos de UC, Eboli (2004) lista aquelas que de modo geral aparecem com mais frequência nos mesmos, sendo que, conforme já especificado neste trabalho anteriormente, o grande objetivo liga-se à necessidade de fazer frente aos desafios atuais e futuros do mercado, provendo a organização das “[...] competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios” (EBOLI, 2004, p. 48).

Os objetivos dos projetos de UC, segundo Eboli (2004, p. 48), são os seguintes:

- Difundir a ideia que capital intelectual será o fator de diferenciação das empresas;
- Despertar nos talentos a vocação para o aprendizado e a responsabilidade por seu processo de autodesenvolvimento;
- Incentivar, estruturar e oferecer atividades de autodesenvolvimento;
- Motivar e reter os melhores talentos, contribuindo para o aumento da realização e felicidade pessoal.

Otranto (2008, p. 2008, p. 3), ao pensar as UCs, afirma que

[...] as empresas, ao criarem universidades corporativas, estão preocupadas em desenvolver pesquisas e ações para obter respostas para as suas atividades-fim, ou seja, estão procurando treinamento e desenvolvimento para seus profissionais nos assuntos de seu interesse operacional e estratégico.

Como em qualquer processo de mudança, a implantação de uma UC exige certos cuidados e deve passar por etapas que podem ser chamadas de estruturantes ou consolidativas, garantindo o sucesso, pelo menos inicial, do empreendimento.

Eboli (2004, p. 51) também aponta as dez etapas básicas que acredita serem necessárias para a elaboração de um projeto de uma UC.

- Envolver e comprometer a alta administração com o processo de aprendizagem;
- Definir o que é crítico para o sucesso;
- Realizar diagnóstico das competências críticas empresariais, organizacionais e humanas;
- Alinhar o sistema de educação às estratégias de negócios;
- Definir públicos-alvo;
- Avaliar e ajustar os programas existentes contemplando as competências críticas definidas;
- Conceber ações e programas educacionais presenciais e/ou virtuais (Grifo nosso) sempre orientados para as necessidades dos negócios;
- Avaliar tecnologia de educação disponível. (Grifo da autora do projeto);
- Criar um ambiente e uma rotina de trabalho propícios à aprendizagem;
- Estabelecer um sistema eficaz de avaliação dos resultados obtidos com investimentos em treinamento.

Nota-se que foram destacados na lista acima dois itens que se relacionam diretamente com a proposta deste trabalho. No primeiro deles – conceber ações e programas existentes presenciais e/ou virtuais... – a ideia de educação virtual e, no segundo – avaliar tecnologia de educação disponível – a noção de inovação. E é exatamente desses aspectos que se tratará a seguir.

Contudo, antes de terminar esta seção, seria interessante destacar dois aspectos

que se acredita sejam importantes em relação às UCs. Em primeiro lugar, o fato de que, segundo Eboli (2004), de 1988 até por volta de 2003/2004, o número de UCs nos EUA, para ficar apenas naquele país, saltou de 400 para mais de 2.000.

Em segundo, vê-se que é importante incorporar a este trabalho aquilo que a autora apresenta como fatores ou princípios de sucesso da educação corporativa (QUADRO 6), frisando que, dentre esses princípios, encontra-se o da disponibilidade, o qual significa para a autora, no âmbito da prática:

[...] utilizar de forma intensiva tecnologia aplicada à educação. Implantar projetos virtuais de educação (aprendizagem mediada por tecnologia). Implantar múltiplas formas e processos de aprendizagem que favoreçam a 'aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar' (EBOLI, 2004, p. 60).

| FATORES OU PRINCÍPIOS DE SUCESSO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA |
|---|
| • Gerar competitividade |
| • Perpetuidade - a educação deve transmitir a cultura da empresa |
| • Conectividade e interatividade - compartilhar o conhecimento entre todos os públicos considerados críticos para o negócio |
| • Disponibilidade – permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar |
| • Estimular a cidadania |
| • Parcerias com outras instituições educacionais |
| • Sustentabilidade – gerar resultados para a companhia |

Quadro 6 – Os sete princípios de sucesso da educação corporativa
Fonte: Adaptado de EBOLI, 2004, p.59.

Para fins deste trabalho, é importante notar que, dentre os sete princípios apontados acima, destaca-se o fato de que a tecnologia, enquanto provedora de novas ferramentas, tem papel importante na possibilidade de disponibilizar o acesso ao conhecimento e/ou aprendizagem de forma a facilitar tais processos, por meio da interatividade, das parcerias e da disponibilidade.

3 METODOLOGIA

Visando atender ao objetivo geral proposto na dissertação: analisar as resistências percebidas no uso do ensino à distância no modelo de universidade corporativa em uma organização do segmento de serviços, realizou-se uma pesquisa descritiva.

A pesquisa descritiva tem o intuito, segundo Vergara (2009, p.47), de expor as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza. "Não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação."

Quanto aos meios, esta dissertação optou pelo estudo de caso, por se tratar de uma investigação que analisa um fenômeno atual dentro de um contexto da realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência, Yin (2010). Segundo este autor, o estudo de caso também é a estratégia recomendada, quando se tem perguntas de pesquisa do tipo "Como" e "Por que".

A abordagem utilizada para este estudo foi a quantitativa, para a qual se utilizou um questionário estruturado de um estudo realizado por Brauer (2008).

3.1 Sujeitos da pesquisa

Para Yin (2010), no estudo de caso, é necessário identificar as unidades de análise, que podem ser algum evento ou entidade, além de um único indivíduo. Nesta pesquisa, a unidade de análise foi a "Organização Incubadora X". O critério adotado para escolha desta foi o da acessibilidade.

Como unidade de observação, foram selecionados todos os participantes do EAD do programa de universidade corporativa da unidade de Minas Gerais.

De acordo com o departamento de Recursos Humanos (RH) da organização, o número de funcionários da instituição totaliza 570. Destes, 378 participaram do programa de EAD nos últimos dois anos. Foram eles que constituíram as unidades de observação. Dentro da organização, eles são classificados quanto ao cargo, sendo: 168 analistas I, 47 analistas II, 12 analistas III, 124 assistentes II e 27 assistentes III.

Foram excluídos pelo RH os cargos de gestores, diretores e estagiários por não serem estes participantes do ensino à distância da universidade corporativa.

3.2 Métodos e técnicas de coleta de dados

O primeiro passo para a produção desta dissertação foi a realização de uma pesquisa documental para contextualizar a Universidade Corporativa da Empresa, descrita no capítulo anterior.

Para avaliar a resistência dos participantes ao EAD, esta pesquisa adotou o questionário utilizado por Brauer (2008) em sua tese de doutorado, apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, sob a orientação de Alberto Luiz Albertin, FGV-EAE/SP..

O questionário, (APÊNDICE A), replicado nesta dissertação, contém 50 questões que ajudam a compreender as resistências ao programa de ensino à distância da universidade corporativa. O questionário foi elaborado, pelo autor, com questões fechadas, usando a escala do tipo *Likert* de 7 pontos. Neste, foram avaliadas as resistências ao EAD em função das dimensões descritas no TAB. 1.

Tabela 1 – Dimensões da resistência ao EAD pesquisadas por Brauer (2008)

| Dimensão estudada | Relação com os objetivos específicos desta dissertação | Questões avaliadas |
|--|--|--------------------|
| Habilidade do aluno em aprender sozinho | B | 4 a 10 |
| Habilidade do aluno quanto ao uso de tecnologias de informação | B | 11 a 17 |
| Expectativa de desempenho | B | 18 a 21 |
| Expectativa de esforço | B | 22 a 25 |
| Influência Social | B | 26 a 28 |
| Condições Técnicas | B | 29 a 33 |
| Interatividade e Comunicação | B | 34 a 43 |
| Resistência Geral ao EAD | C | 44 a 50 |

Fonte: Brauer (2008)

Para esta dissertação, as questões foram agrupadas em três blocos conforme os objetivos específicos propostos (TAB. 2):

Tabela 2 – Objetivos específicos e instrumento de pesquisa

| Questões | Objetivo específico |
|----------|--|
| 1 a 3 | a) Caracterizar os participantes da universidade corporativa |
| 4 a 43 | b) Descrever, as dimensões de resistência à EAD pela UC, segundo modelo de Brauer (2008) |
| 44 a 50 | c) Avaliar a resistência do funcionário à ferramenta e ao uso do EAD |

Fonte: Dados da pesquisa.

O questionário foi disponibilizado em site, por meio do uso da ferramenta de criação de questionários online *Survey Monkey* e quadirecionado ao e-mail das pessoas participantes da UC desta organização. O questionário eletrônico ficou no ar por um mês e foram enviados 378 e-mails convites. Em função do baixo índice de retorno, o questionário foi reenviado para todos os participantes e ficou no ar por mais 15 dias. De acordo com Zhang (1999), uma importante preocupação quando se utiliza a pesquisa por meio eletrônico é o uso de um procedimento que possa proporcionar a eficiência e a eficácia dos dados, mantendo simultaneamente a validade e a confiabilidade do instrumento. O autor ainda identifica sete vantagens para este tipo de coleta eletrônica:

- 1) Redução dos custos de correio e de codificação;
- 2) Redução do tempo de resposta;

- 3) Capilaridade da pesquisa, ajudando no contato com potenciais respondentes em áreas remotas;
- 4) Proporciona dinâmica e interatividade, o que pode ser difícil de se obter em outro método;
- 5) Oferece um meio para se atingir um grande número de indivíduos;
- 6) Pode-se aumentar a motivação dos potenciais respondentes;
- 7) Podem ser reduzidos os erros de transcrição e de codificação.

3.3 Tratamento e análise estatística dos dados

O tratamento dos dados da pesquisa se deu por intermédio das técnicas estatísticas univariadas como média, desvio padrão e frequência. A estatística univariada teve por objetivo apurar a distribuição de frequência das respostas das partes constituintes do instrumento de coleta de dados (MALHOTRA, 2006).

Segundo Malhotra (2006) a distribuição da frequência é uma forma matemática de se obter a contagem do número de respostas associadas a diferentes valores de uma variável e expressá-lo em termos de percentuais.

No próximo capítulo, serão descritos os dados e as respectivas análises de acordo com os objetivos específicos desta dissertação.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados nesta dissertação.

4.1 A organização e suas características

Ainda que tenha sido solicitada pela organização a retirada do seu nome deste trabalho, ela será abordada de forma a que se possa melhor compreender o caso.

Visando facilitar o entendimento, chamaremos esta organização de “Organização Incubadora X”. Ela surgiu em 1972 para estimular o empreendedorismo e o desenvolvimento econômico do Brasil.

A referida Organização é uma entidade privada e de interesse público que apoia a abertura e a expansão de pequenos negócios, transformando a vida de milhões de pessoas por meio do empreendedorismo. Eis algumas das razões pelas quais essa organização tem uma missão clara e focada no desenvolvimento do Brasil por meio da geração de emprego e de renda pela via do empreendedorismo.

Trata-se essa organização de uma entidade privada sem fins lucrativos, criada em 1972 com a missão de promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos de micro e pequeno porte. A instituição atua também com foco no fortalecimento do empreendedorismo e na aceleração do processo de formalização da economia por meio de parcerias com os setores público e privado, promovendo ainda programas de capacitação, acesso ao crédito e à inovação, estímulo ao associativismo, feiras e rodadas de negócios.

Parte desse esforço ganhou visibilidade com a aprovação da Lei Geral da Micro e Pequena Empresa, em dezembro de 2006. Essa lei consolidou, em um único documento, o conjunto de estímulos que deve prevalecer para o segmento nas três esferas: federal, estadual e municipal da administração pública, inclusive na área

tributária.

Um dos dispositivos da Lei Geral, o Simples Federal, já regulamentado, representou grande ganho para as micro e pequenas empresas em termos de redução de burocracia, de carga tributária e de custos operacionais. Outro dispositivo, o de Compras Governamentais, beneficiou o segmento por representar um nicho de negócios fundamental ao aumento do faturamento e da competitividade dos pequenos negócios.

Essas ações reforçam o papel da Organização como incentivadora do empreendedorismo e revelam a importância da sua formalização para a economia brasileira. É preciso mostrar aos milhões de micro e pequenos empresários deste país as vantagens de se ter um negócio formal, apontando caminhos e soluções, com o objetivo de facilitar o acesso aos serviços financeiros, à tecnologia e ao mercado, sempre com foco na competitividade empresarial.

A Organização conta, em âmbito nacional, com 4.800 colaboradores internos e 7.800 colaboradores externos.

4.1.1 A Organização em Minas Gerais

No estado de Minas Gerais (MG), a Organização é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, cujo ramo de atuação é classificado como serviço social autônomo. Foi criada em 1972 e está presente em 57 microrregiões do estado, abrangendo os 853 municípios mineiros.

A Organização-MG tem como missão promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das micro e pequenas empresas e fomentar o empreendedorismo em Minas Gerais.

Para realizar esses objetivos, oferece produtos e serviços que atendem ao

empreendedor nos diferentes estágios de desenvolvimento do negócio.

Presta, ainda, completa orientação a quem deseja abrir, diversificar ou ampliar um empreendimento.

Oferece cursos, palestras, consultorias e programas de atualização, para possibilitar o aprimoramento das habilidades e técnicas de gestão empresarial. Orienta o acesso ao crédito e a expansão dos negócios das micro e pequenas empresas. Desenvolve projetos que incentivam a formalização dos negócios e o crescimento dos mais variados setores da economia.

Apoia a disseminação de políticas públicas que favorecem o crescimento dos pequenos negócios.

Finalmente ajuda a aumentar os níveis de organização, qualidade, inovação, produtividade e lucratividade das micro e pequenas empresas, para que estejam aptas a acompanhar o dinamismo do mercado.

A Organização-MG contribui, assim, para induzir o desenvolvimento socioeconômico de Minas Gerais, com a geração de receita, trabalho, renda e melhores condições de vida para a população.

Segundo uma pesquisa organizada pelo Great Place to Work Institute, a Organização-MG está entre as 100 melhores empresas para se trabalhar no Brasil. O resultado da edição 2010 da pesquisa foi premiado em São Paulo.

A pesquisa do Great Place to Work mede a satisfação no ambiente de trabalho. O resultado é baseado na avaliação do nível de confiança dos funcionários, em cinco dimensões: credibilidade, respeito, imparcialidade, orgulho e camaradagem. A mensuração é feita por meio de questionários, pesquisa qualitativa, auditoria telefônica e avaliação técnica das práticas instaladas na empresa.

Os quesitos mais bem avaliados pelos empregados e estagiários da Organização-MG foram as oportunidades oferecidas pela empresa para o treinamento e o

desenvolvimento profissional, as ações de promoção da saúde e do bem-estar da equipe e a política de benefícios, com reconhecimento aos méritos individuais.

A Organização – MG tem uma equipe de 570 profissionais, entre empregados e estagiários. Quase 60% do corpo técnico tem graduação e pós-graduação.

4.1.2 Universidade corporativa da “organização incubadora”

O Projeto de Educação Corporativa foi iniciado em outubro de 2007 pela Organização Nacional e tem como missão “promover ações educacionais para o desenvolvimento de competências dos colaboradores internos e externos, contribuindo para o alcance dos resultados da organização junto às micro e pequenas empresas”.

Sua visão é ser reconhecida como uma estratégia educacional para o desenvolvimento de competências, visando um atendimento de excelência para o empreendedor e para a micro e pequena empresa.

A Universidade Corporativa dessa organização tem como objetivo potencializar o investimento em capacitação, ampliar o número de colaboradores atendidos, constituir uma política de aprendizagem continuada, vincular as ofertas ao sistema de gestão por competências e uniformizar conteúdos essenciais

Metodologia é conceituada por Vergara (2009, p11) como “[...] um caminho, uma forma lógica de pensamento”. Já Demo (1995, p. 11) conceitua metodologia como “[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. É uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa.”

Para descrever o caminho metodológico seguido nesta dissertação, foi adotada a proposição de Vergara (2009). Assim este capítulo foi dividido em tipo de pesquisa, sujeito da pesquisa, coleta e análise de dados.

4.2 Caracterização dos participantes do EAD na UC

Foram disponibilizados 378 questionários, entretanto apenas 93 foram respondidos. e Destes, apenas 58 estavam preenchidos corretamente e foram, portanto, validados. Para a apresentação dos dados demográficos foi montado o TAB. 3.

Tabela 3 – Dados Demográficos da Pesquisa

| Dados | Categorias | Total | Percentual |
|-----------------------------|---------------------|--------------|-------------------|
| Cargo | Analista I | 23 | 39,7 |
| | Analista II | 13 | 22,4 |
| | Analista III | 4 | 6,9 |
| | Assistente I | 2 | 3,4 |
| | Assistente II | 11 | 19,0 |
| | Assistente III | 5 | 8,6 |
| Escolaridade | Segundo Grau | 8 | 13,8 |
| | Completo | | |
| | Superior incompleto | 17 | 29,3 |
| | Superior completo | 17 | 29,3 |
| | Pós-Graduação | 2 | 3,4 |
| | Mestrado | 14 | 24,1 |
| Tempo na organização | menos de 1 ano | 2 | 3,4 |
| | de 1 a 3 anos | 5 | 8,6 |
| | de 4 a 7 anos | 14 | 24,1 |
| | de 8 a 10 anos | 31 | 53,4 |
| | mais de 10 anos | 6 | 10,3 |

Fonte: Dados coletados da pesquisa

Pode-se perceber que a maioria dos respondentes pertencem ao cargo de analista I, sendo 39,7% com nível de escolaridade dividido em “superior incompleto” e “superior completo”, ambos com 29,3% e representados por uma maioria de trabalhadores com mais de 8 anos de trabalho na organização 63,7%. Apesar do número de questionários invalidados e de não respondentes, a amostra possui respondentes de todas as classes pesquisadas, o que torna a pesquisa relevante para a organização.

4.3 Descrever as dimensões de resistência à EAD pela UC, segundo modelo de Brauer (2008)

Neste sub-capítulo foram descritas e analisadas as dimensões de resistências descritas por Brauer (2008), que englobam a identificação da habilidade dos alunos em aprender sozinhos, o perfil destes quanto: ao uso de tecnologias de informação, a expectativa de desempenho, a expectativa de esforço, a influência social, as condições técnicas e organizacionais facilitadoras e a interatividade e comunicação.

4.3.1 Quanto à identificação da habilidade do aluno em aprender sozinho

Para compreender qual o perfil dos respondentes participantes da universidade corporativa, foram aplicadas sete questões, sendo que estas representam a segunda etapa do questionário aplicado, conforme TAB. 4:

Tabela 4 – Perfil dos funcionários que participaram da universidade corporativa

| Escala | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 |
|----------------------|----|----|----|----|----|----|-----|
| Concordo totalmente | 15 | 3 | 8 | 9 | 12 | 16 | 0 |
| Concordo em Gr Parte | 9 | 10 | 23 | 17 | 24 | 21 | 7 |
| Concordo em Parte | 13 | 15 | 13 | 16 | 14 | 16 | 14 |
| Neutro | 7 | 5 | 2 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| Discordo em parte | 9 | 13 | 9 | 10 | 7 | 4 | 11 |
| Discordo em Gr parte | 4 | 8 | 1 | 2 | 0 | 1 | 12 |
| Discordo Totalmente | 1 | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 10 |

Fonte: Dados coletados da pesquisa

Nota: **Q4** Prefiro aulas onde tenho contato face a face com o professor. **Q5** Prefiro estudar sozinho a estudar com outras pessoas. **Q6** Tenho bom rendimento estudando sozinho. **Q7** Sou disciplinado. **Q8** Tenho facilidade em priorizar minhas atividades. **Q9** Tenho facilidade em realizar as coisas que priorizei. **Q10** Costumo adiar as coisas que tenho que fazer

O perfil dos funcionários que participaram do programa de universidade corporativa da Organização. A TAB. 4, mostrou que 15 respondentes preferem aulas presenciais, “**questão 4**”, sendo que 37 pelo menos concordam em parte com a preferência de um professor presencial. Dos 58 questionários validados, 28 concordam em parte que preferem estudar sozinhos, ‘**questão 5**’, mas a maioria 30 respondentes preferem ter um professor para estudar. Estas duas questões nos levaram a refletir se a necessidade de um professor está ligada às desvantagens e

limitações do EAD, conforme relatou Landim (1997), sendo alguns aspectos o sentimento de isolamento ou falta de motivação.

Quanto à “**questão 6**”, 44 pessoas concordam pelo menos em parte que rendem mais estudando sozinhas, o que confirma, aparentemente, o que Brauer (2008) afirma ao dizer que o papel do professor na andragogia é o de auxiliar e não o de ator central no processo de aprendizagem.

A maioria dos respondentes, 42, concordam pelo menos em parte com a afirmação de que são disciplinados, “**questão 7**”, . Esse fato é um importante aliado do ensino a distância, pois Landin (1997) considera a falta de disciplina uma importante dificuldade para o aprendizado pelo EAD. A afirmação do autor também é corroborada pela próxima questão, “**Q8**”, sobre a importância da priorização de atividades. Os resultados, conforme quadro 10, mostraram que 50 pessoas se consideram, em parte, capazes de priorizar suas atividades. Já sobre a realização das prioridades, “**Q9**”, obtivemos na pesquisa 53 respondentes que concordam em parte terem facilidade de realizar aquilo que priorizaram. Na **questão 10**, a maioria dos respondentes, 33, discordaram em parte da afirmação de que adiam as coisas que priorizam. Estas habilidades, de priorização e disciplina, podem talvez corroborar o que Brauer (2008) mostra sobre os adultos, pois, para ele, os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional; e são também eles portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens no tocante à necessidade de auto-aprendizagem.

4.3.2 Quanto ao perfil dos funcionários relativo à habilidade em usar tecnologia informação

Como foi descrito por Brauer (2008), a habilidade no uso de tecnologias de informação é parte importante para se medir a resistência ao EAD. A TAB. 5 mostra como a organização pesquisada está configurada.

Tabela 5 – Habilidade do funcionário em usar a tecnologia de informação

| Escala | Q11 | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----------|
| Concordo totalmente | 13 | 11 | 4 | 19 | 29 | 32 | 1 |
| Concordo em Gr Parte | 23 | 13 | 6 | 22 | 18 | 17 | 1 |
| Concordo em Parte | 16 | 23 | 15 | 13 | 8 | 7 | 3 |
| Neutro | 1 | 1 | 8 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Discordo em parte | 5 | 7 | 12 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| Discordo em Gr parte | 0 | 3 | 5 | 1 | 1 | 0 | 12 |
| Discordo Totalmente | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 34 |

Fonte: Dados coletados da pesquisa

Nota: **Q11** Tenho muito conhecimento em internet, **Q12** Tenho muita experiência em informática, **Q13** Posso me considerar um *expert* em informática, **Q14** Tenho facilidades de usar computadores, **Q15** Gosto de utilizar computadores, **Q16** Gosto de utilizar a internet, **Q17** Tenho pouco interesse em informática

O perfil relativo à habilidade em usar tecnologia de informação, TAB. 5, mostrou que 52 respondentes concordaram em parte, possuem conhecimento em internet, “**questão 11**”. Dos 58 questionários validados, 47 concordam pelo menos em parte possuem muita experiência em conhecimentos de informática, “**Q12**”. Já a “**questão 13**” se mostrou bem dividida sobre serem *experts*, pois, apesar de 15 pessoas concordarem em parte com essa afirmação, 25 pessoas discordaram pelo menos em parte e 25 concordaram pelo menos em parte com a questão da expertise. Brauer (2008) afirma que competência em ferramentas de TI é necessária em um ambiente de ensino a distância, porém fica uma dúvida se ser *expert* em informática ou ter experiência significa não ser competente em ferramentas de TI.

Mais uma vez o TAB. 5 mostra que a maioria concorda pelo menos em parte em dizer que tem facilidade de usar computador, 54 respondentes, “**Q14**”. Pode-se observar ainda que 55 respondentes concordam pelo menos em parte que gostam de utilizar computadores, “**Q15**”, e 56 pesquisados também concordam pelo menos em parte que gostam de utilizar a internet, “**Q16**”. Essas respostas foram corroboradas com a “**questão 17**”, pois 52 respondentes discordaram da afirmação de que têm pouco interesse em informática. É importante ressaltar que a teoria considera que as inovações relacionadas a computadores criam incertezas na organização, e estas criam um estado desconfortável em um sistema, e isso geralmente leva à resistência à tecnologia (ROGERS, 1995). Moore e Kearsley (1996) citados por Brauer (2008) apontaram para o fato de que a EAD acompanhou

a evolução das Tecnologias de Informação (TI), e esta, segundo Brauer (2008), é uma forte apoiadora da infraestrutura necessária para transformar os fundamentos de uma empresa de forma que a mesma possa desenhar e efetivar uma estratégia de negócio inovadora. Portanto, é provável que adultos que têm interesse em informática, gostam de computadores e internet, possuam características propícias ao aprendizado pelo EAD.

4.3.3 Quanto à Expectativa de desempenho

A TAB. 6 apresentou os resultados relacionados à expectativa de melhoria de desempenho em função do EAD. Segundo Venkatesh *et al.* (2003), essa expectativa corresponde ao grau de crença do indivíduo de que o uso do sistema irá ajudá-lo em seu trabalho.

Tabela 6 – Habilidade em usar ensino à distância (EAD) sob o aspecto individual e Cooperativo

| Escala | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Concordo totalmente | 15 | 9 | 3 | 6 |
| Concordo em Gr Parte | 12 | 7 | 3 | 5 |
| Concordo em Parte | 18 | 13 | 7 | 8 |
| Neutro | 12 | 23 | 23 | 26 |
| Discordo em parte | 1 | 3 | 6 | 4 |
| Discordo em Gr parte | 0 | 3 | 7 | 1 |
| Discordo Totalmente | 0 | 0 | 9 | 8 |

Fonte: Dados coletados da pesquisa

Nota: **Q18** Considero que a EAD é útil ao meu trabalho. **Q19** A EAD me permitiu aumentar a qualidade do meu trabalho. **Q20** Usar EAD não aumentou a minha produtividade. **Q21** Usar EAD aumentou minhas chances de crescimento na empresa.

Os dados mostram que 42 respondentes, **Q18**, concordam pelo menos em parte com a utilidade do EAD no trabalho. Na **questão 19**, a maioria dos respondentes, 29, concorda em parte com o aumento da qualidade no trabalho possibilitado pelo EAD. Entretanto, chama a atenção a neutralidade de posicionamento de 23 respondentes nesta pesquisa. Embora esse resultado não possa ser analisado em função do questionário adotado, ele pode, talvez, acontecer em função da disciplina ministrada no EAD ou daquilo que os participantes acreditam utilizar do sistema em seu cotidiano.

Os dados mostram que, na TAB. 6, a maioria dos participantes optaram pela neutralidade nas **questões 20 e 21**. Essa neutralidade mostra uma certa resistência dos respondentes ao sistema por não acreditarem nos benefícios obtidos com sua participação. A neutralidade encontrada na TAB. 6, nas três últimas questões, pode talvez, corroborar o que Markus (1983) considera como possível causa de resistência ao EAD. Para ele, uma das causas é a política, essencial para o entendimento da resistência do usuário de EAD, pois se o usuário acredita que o sistema pode aumentar seu poder, ele estará inclinado a aceitá-lo. Entretanto, se o indivíduo perceber alguma perda de poder, tenderá a resistir.

4.3.4 Quanto à expectativa de esforço

A expectativa de esforço foi definida por Venkatesh *et al.* (2003) como o grau de facilidade associada ao uso do sistema. Davis (1989) complementa esse construto, afirmando que haverá maior aceitação de certa tecnologia quando essa tiver sua facilidade de uso percebida pelos usuários. A TAB. 7 mostra como a organização está representada quanto a essa expectativa:

Tabela 7 – Habilidade em usar ensino à distância sob o aspecto individual e Cooperativo

| Escala | Q22 | Q23 | Q24 | Q25 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Concordo totalmente | 7 | 7 | 9 | 10 |
| Concordo em Gr Parte | 12 | 16 | 14 | 15 |
| Concordo em Parte | 11 | 12 | 13 | 9 |
| Neutro | 18 | 17 | 16 | 17 |
| Discordo em parte | 6 | 4 | 3 | 4 |
| Discordo em Gr parte | 3 | 1 | 2 | 2 |
| Discordo Totalmente | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: **Q22** O sistema de EAD que utilizo é claro e fácil. **Q23** Foi fácil adquirir habilidade na utilização de EAD. **Q24** Acho fácil utilizar os recursos do sistema EAD.

Q25 Aprender a usar EAD foi fácil para mim.

Os dados mostraram que, nas quatro questões que medem a expectativa de esforço, houve certa convergência nas respostas, pois encontramos em **Q22, Q 23, Q24 e Q25** uma maioria de respondentes concordando, pelo menos em parte que: o sistema é claro e fácil, 30 participantes; foi fácil adquirir habilidade na utilização de EAD, 35 participantes; acharam fácil utilizar o sistema, 36 participantes aprender a usar o EAD foi fácil, 34 participantes. O que pode demonstrar uma maior aceitação

conforme a afirmação de Davis (1989), anteriormente citada .

Apesar dos dados favoráveis à aceitação do sistema, conforme o quadro 13, chama a atenção a neutralidade destacada nas quatro questões acima. Esse número, mais uma vez, pode mostrar um grau de desconfiança em relação ao benefício esperado da parte do EAD e a questões ligadas a políticas internas da organização, conforme descrito por Markus (1983).

4.3.5 Quanto à Influência Social

Venkatesh *et al.* (2003) aponta a influência social como o grau em que um indivíduo percebe que outras pessoas acham que ele deveria utilizar o sistema e que isto é importante. Essa influência ficou representada na organização de acordo com a TAB. 8 a seguir.

Tabela 8 – Papel da Organização na implantação do EAD

| Escala | Q26 | Q27 | Q28 |
|----------------------|-----|-----|-----|
| Concordo totalmente | 6 | 8 | 15 |
| Concordo em Gr Parte | 6 | 8 | 12 |
| Concordo em Parte | 7 | 5 | 14 |
| Neutro | 27 | 31 | 12 |
| Discordo em parte | 2 | 3 | 2 |
| Discordo em Gr parte | 2 | 1 | 1 |
| Discordo Totalmente | 8 | 2 | 2 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: **Q26** As pessoas que influenciam meu comportamento pensam que eu deveria usar o sistema EAD. **Q27** Meu superior tem cooperado no meu uso de EAD. **Q28** Em geral, a organização tem apoiado o uso da EAD.

A TAB. 8, mostrou que a maioria dos respondentes optou pela posição “neutro” na **questão 26** e também na **27**, ao se referirem às influências dos grupos e de suas chefias. Talvez isso possa ter acontecido em função de a questão abordar pessoas que influenciam o comportamento dos participantes e por ser esta uma questão complexa, pois acreditamos ser difícil afirmar que somos influenciados.

A TAB. 8 ainda mostrou que a organização pesquisada tem apoiado o uso do EAD, pois 31 participantes concordam pelo menos em parte com esta afirmação. Isso

pode mostrar a importância que a organização vê no uso da ferramenta.

O construto influência social pode ser significativo, no componente EAD na UC, pois se seu grupo de referência for favorável à EAD, sua aceitação pode ser maior. Porém se um grupo for resistente ao EAD, possivelmente a resistência do participante também será maior, segundo Rivard e Lapointe (2005).

4.3.6 Quanto às Condições técnicas e organizacionais Facilitadoras

De acordo com Venkatesh *et al.* (2003), condições facilitadoras é um construto que mensura o grau que um participante acredita existir na infra-estrutura organizacional que pode suportar o uso do EAD. Cho e Berge (2002) consideram essas condições técnicas e organizacionais como fundamentais para a implementação do EAD, ao afirmarem que problemas técnicos, advindos de condições técnicas desfavoráveis e ausência de incentivo organizacional serão graves barreiras ao EAD. A organização pesquisada figurada de acordo com a TAB. 9:

Tabela 9 – Papel da Organização na implantação do EAD

| ESCALA | Q29 | Q30 | Q31 | Q32 | Q33 |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Concordo totalmente | 5 | 17 | 1 | 4 | 6 |
| Concordo em Gr Parte | 11 | 16 | 7 | 7 | 8 |
| Concordo em Parte | 10 | 11 | 5 | 9 | 14 |
| Neutro | 20 | 10 | 22 | 25 | 19 |
| Discordo em parte | 5 | 1 | 7 | 6 | 4 |
| Discordo em Gr parte | 4 | 2 | 9 | 3 | 3 |
| Discordo Totalmente | 3 | 1 | 7 | 4 | 4 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: **Q29** Quando tenho problemas na EAD, é fácil resolver. **Q30** Eu tenho os recursos necessários para utilizar o sistema EAD. **Q31** O sistema de EAD que utilizo tem muitos problemas de funcionamento. **Q32** Uma pessoa específica (ou grupo) está disponível para dar assistência para dificuldades no uso da EAD. **Q33** Recebi incentivo(s) para fazer curso à distância.

Embora na TAB. 9 acima, 20 participantes tenham se mantido “neutros”, 26 respondentes concordam pelo menos em parte com a facilidade em resolver problemas técnicos, **questão 29**. Na questão seguinte, **Q30**, 44 participantes têm a mesma postura no que se refere a possuírem os recursos necessários para a utilização do sistema EAD. Esses resultados podem mostrara preocupação da organização com as condições técnicas necessárias para o seu programa de EAD.

Nas **questões 31 e 32**, os participantes, em sua maioria, mantiveram-se “neutros” no que se refere aos problemas existentes no sistema utilizado e à disponibilidade de uma pessoa para dar assistência nas dificuldades no uso do EAD.

O incentivo dado pela organização aos funcionários para a participação no EAD foi percebido pela maioria dos respondentes, **Q33**, que concordaram, pelo menos em parte, com esta, 28 participantes. Entretanto o número de respondentes que se posicionaram como “neutro” foi destaque nesta questão, 19 pessoas. Essa posição pode ocorrer em função de o termo “incentivos”, na pergunta, ser avaliado de forma subjetiva em função de valores cada participante.

4.3.7 Quanto à Interatividade e à comunicação na implantação do EAD.

Brauer (2008) demonstra que a interatividade e a comunicação são variáveis importantes para o sucesso da implantação de um EAD na organização.

Segundo Galusha (1997), para todo tipo de instrução é importante que o aluno tenha um *feedback* rápido, porém no EAD isso torna-se fundamental, pois nesse caso os alunos já estão prejudicados pela falta do contato presencial de professores e colegas. Portanto, a interatividade baixa, para os alunos virtuais, aumenta a possibilidade de resistências ao EAD.

No que concerne à comunicação, Rogers (1995) afirma que o processo de adoção é essencialmente uma atividade de busca e processamento de informação pelo qual uma pessoa se motiva ao reduzir a incerteza que tem sobre vantagens e desvantagens da tecnologia de inovação. Dutra (2007) reforça esse pensamento ao delinear que antes de serem convidadas para fazer cursos a distância, as pessoas necessitam conhecer e compreender as vantagens do novo sistema. Esse autor afirma ainda que não existem métodos padronizados para tratar das resistências ao EAD, porém uma comunicação eficaz é uma ferramenta básica e necessária para isso. Portanto, o processo de comunicação torna-se vital para que a mensagem seja

compreendida.

Tabela 10 – Papel da Organização na implantação do EAD

| Escala | Q34 | Q35 | Q36 | Q37 | Q38 | Q39 | Q40 | Q41 | Q42 | Q43 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Concordo totalmente | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 8 | 2 | 6 | 5 |
| Concordo em Gr Parte | 7 | 6 | 2 | 5 | 6 | 0 | 11 | 7 | 5 | 7 |
| Concordo em Parte | 7 | 9 | 9 | 9 | 10 | 5 | 9 | 3 | 8 | 5 |
| Neutro | 24 | 26 | 30 | 25 | 24 | 30 | 21 | 25 | 23 | 28 |
| Discordo em parte | 7 | 2 | 5 | 5 | 5 | 2 | 7 | 10 | 11 | 8 |
| Discordo em Gr parte | 9 | 8 | 7 | 4 | 6 | 3 | 1 | 5 | 2 | 2 |
| Discordo Totalmente | 2 | 4 | 4 | 7 | 5 | 16 | 1 | 6 | 3 | 3 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: **Q34** Na EAD que tive, a interatividade entre professor e aluno foi alta, **Q35** Na EAD que tive, o professor me estimulou bastante, **Q36** Na EAD que tive, existiu muito entrosamento entre os alunos, **Q37** Em minha organização existe um bom veículo de comunicação entre os alunos virtuais e os responsáveis pela EAD, **Q38** Na EAD que tive, o professor monitorou bastante o meu aprendizado, **Q39** Fiz o curso a distância sem ser consultado antes, **Q40** Fiz o curso a distância conhecendo as vantagens da EAD, **Q41** Tive o treinamento necessário para fazer cursos a distância, **Q42** Minha organização me explicou bem sobre o uso da EAD, **Q43** Na EAD que tive, o *feedback* (retorno) do professor foi rápido.

As questões **34, 35, 36, 37 e 38** tratam da interatividade do curso do EAD. A TAB. 10 mostra que, nas cinco questões, as respostas tiveram maioria posicionada em “Neutro” e as demais posições dos participantes divididas na escala. Esse posicionamento deve obter total atenção da Organização. Segundo Brauer (2008), um curso com baixa interatividade deverá ser considerado pouco útil ao trabalho de seus participantes e da organização, pois não irá melhorar resultados organizacionais.

Nas questões que tratam da comunicação, **39, 40, 41,42 e 43**, também foram observadas, com exceção da **Q40**, posicionamento da maioria dos participantes em “Neutro”. O que reforça a necessidade de uma avaliação do curso pela Organização, pois a mesma afirmação citada no parágrafo anterior de Braue (2008) se aplica neste caso. Na **questão 40**, apesar de um número expressivo de participantes se posicionarem em “Neutro”, a maioria concorda pelo menos em parte que conhecia as vantagens do EAD antes da realização do curso. Isso pode demonstrar que, apesar da interatividade e da comunicação necessitarem de melhorias por parte da Organização houve certa preocupação com a interatividade e com a comunicação, porém ainda não eficaz.

4.4 Resistência do funcionário com a ferramenta e uso do EAD

A resistência do funcionário à ferramenta e ao uso do EAD é resultado das demais dimensões já avaliadas neste trabalho. Para Brauer (2008), essas questões possibilitam avaliar o resultado final da tecnologia implantada.

Tabela 11 – Identificação do funcionário com a ferramenta e uso do EAD

| Escala | Q44 | Q45 | Q46 | Q47 | Q48 | Q49 | Q50 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Concordo totalmente | 14 | 20 | 19 | 11 | 4 | 10 | 14 |
| Concordo em Gr Parte | 12 | 9 | 9 | 6 | 8 | 9 | 9 |
| Concordo em Parte | 8 | 11 | 14 | 14 | 8 | 16 | 8 |
| Neutro | 17 | 14 | 9 | 22 | 21 | 14 | 16 |
| Discordo em parte | 2 | 2 | 4 | 1 | 8 | 4 | 5 |
| Discordo em Gr parte | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 |
| Discordo Totalmente | 3 | 0 | 0 | 2 | 5 | 0 | 1 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: **Q44** Pretendo continuar usando EAD, **Q45** Eu recomendo o uso de EAD a amigos, **Q46** Aulas presenciais são mais agradáveis que aulas a distância, **Q47** Fazer cursos a distância foi algo bom para mim, **Q48** Passar a educação presencial da empresa para EAD me preocupa, **Q49** Para mim, existem mais vantagens na EAD do que desvantagens, **Q50** Se em minha empresa houvesse um grupo de empregados que gostasse de EAD, eu faria parte dele.

De acordo com a TAB. 11, a maioria dos participantes concordam pelo menos em parte com a continuidade do uso do EAD, **Q44**, recomendam o uso do EAD a amigos, **Q45**, acreditam que as aulas presenciais são mais agradáveis, **Q46**, fazer o curso EAD foi bom, **Q47**, acreditam haver mais vantagens no EAD do que desvantagens, **Q49** e se existisse um grupo dentro da empresa que gostasse de EAD o respondente participaria dele, **Q50**. Apesar de algumas questões chamarem a atenção pelo número de “neutros”, a avaliação da maioria dos participantes nas questões acima pode ser considerada mais positiva do que negativa. Isso pode ocorrer em função da estratégia adotada em alguns dentro da Unidade. Mesmo assim a eficácia da implantação ainda tem espaço para ser melhorada.

A **questão 48** mostra que ainda há dúvidas dos participantes com relação ao EAD. Isso pode ter ocorrido em função da comunicação praticada na organização,

conforme avaliação do item 5.5 desta dissertação.

O próximo capítulo tratará das considerações finais da dissertação, incluindo a sugestão de novas pesquisas na área abordada neste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a Universidade Corporativa como uma nova ferramenta de capacitação de pessoas que visa propiciar aprendizagem e alinhamento de competências. Para Brauer (2008), a Educação Corporativa – EC pode ser compreendida como uso de tecnologias de Ensino a Distância – EAD - em processos de treinamento e capacitação em organizações. Ela pode ser utilizada em organizações que já passaram pela fase de informatização e possuem infraestrutura adequada para desenvolverem tais programas. Entretanto, esse contexto remete a dificuldades que podem surgir como: uso da tecnologia, desconhecimento de ferramentas de comunicação e ensino virtuais, a resistência e o *learning organization*, que devem ser compreendidos para que os programas de capacitação baseados no uso dessas tecnologias tenham sucesso e eficácia.

Entende-se que o cenário nas organizações é favorável à busca e ao uso de novas tecnologias para a capacitação de seus profissionais com o objetivo de melhorar a eficácia destes, sendo interessante questionar como se apresentam as resistências percebidas no uso do modelo de EAD em uma universidade corporativa?

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as resistências percebidas ao uso do ensino a distância no modelo de universidade corporativa em uma organização do segmento de serviços. Para atendê-lo foi realizado um estudo de caso de caráter descritivo de natureza quantitativa. O resultado geral desta pesquisa mostrou baixa resistência ao EAD. Entretanto não se podem ser mensurados os indicadores de aprendizado dos funcionários. Apesar de entender que o modelo adotado mede a resistência dos funcionários ao EAD, é importante a avaliação conjunta de indicadores de aprendizado para caracterizar o sucesso de um programa como o EAD, adotado por uma UC. Esta avaliação pode contribuir para um melhor planejamento dos programas de Ensino a Distância.

Os dados para esta pesquisa foram coletados por meio de um questionário padronizado e validado por Brauer (2008), destinado a 378 participantes do

programa, usando escalas do tipo *Likert* de 7 pontos, a fim de avaliar a resistência ao uso de tecnologias como recursos de qualificação dos participantes da organização.

Para a análise dados, foi realizada a estatística descritiva univariada simples e seus resultados divididos de acordo com os objetivos específicos propostos.

Este trabalho contou com a participação de profissionais enquadrados em todos os vínculos da organização pesquisada, com escolaridade diversificada e com a maioria dos respondentes com mais de 8 anos de empresa.

O segundo objetivo específico foi descrever as dimensões de resistência à EAD pela UC definidas no modelo de Brauer. Estas abordam: a identificação da habilidade do aluno em aprender sozinho, o perfil dos funcionários quanto ao uso de tecnologias de informação, a *expectativa de desempenho*, a *expectativa de esforço*, a *influência social*, as condições técnicas e organizacionais facilitadoras e a interatividade e comunicação.

No que tange à habilidade dos alunos em aprender sozinhos, esta pesquisa mostrou que, apesar de a maioria preferir aulas com contato direto com professor, eles também possuíam disciplina, capacidade de estudar sozinhos e senso de priorização necessários para o ensino a distância. Isso pode talvez corroborar o que Brauer (2008) mostra sobre os adultos, já que, para ele, as pessoas têm capacidade de iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.

O perfil dos participantes quanto ao uso de sistemas de informação mostrou que 52 respondentes possuem o conhecimento mínimo necessário em sistemas de informática e internet para a utilização das ferramentas de EAD. Entretanto, seria interessante entender melhor as habilidades necessárias em informática e o quanto a falta delas pode prejudicar o aprendizado dos participantes.

Os dados ainda demonstraram que a maioria dos participantes avaliou positivamente as habilidades possibilitadas pelo uso do EAD, demonstrando baixa

resistência em função das **expectativas de desempenho e de esforço, da influência social e das condições técnicas e organizacionais facilitadoras** no que se refere ao uso da ferramenta conforme o modelo adotado, embora, neste quesito, houvesse funcionários que optaram por se manterem “neutros” em suas opiniões sobre os benefícios deste tipo de ensino. Isso pode demonstrar medo de uma certa repreensão por parte da empresa ou até mesmo falha na comunicação organizacional.

A interatividade e a comunicação são um importante fundamento para o sucesso da implantação de um EAD, na visão de Brauer (2008). Essas dimensões foram medidas neste trabalho. Foi percebida uma maioria de respondentes posicionando-se de forma “Neutra” quanto a esses dois indicadores, o que pode mostrar uma necessidade, por parte da organização, de intensificar as ações de interação durante o curso e de melhorar a comunicação do EAD. Isso pode ter acontecido por falta de um planejamento de comunicação eficaz e também por despreparo dos tutores, também responsáveis pela interatividade no EAD.

O último objetivo específico desta dissertação foi avaliar a resistência dos respondentes ao uso continuado do EAD. Esta parte da pesquisa trata do resultado final dos outros quesitos tratados anteriormente. Ficou demonstrado nos dados que a maioria dos participantes avaliou positivamente o EAD, concordando em continuar com seu uso e ainda recomendando-o. Por este resultado final, pode-se avaliar positivamente o curso do EAD, embora alguns participantes se posicionassem com neutralidade em suas opiniões. Essa neutralidade pode ser o resultado de uma política interna rígida ou mesmo do desconhecimento dos programas da empresa.

Assim, há indicativos de que a organização possui condições necessárias ao EAD, em função da maioria dos respondentes avaliarem positivamente o sistema utilizado, concordando pelo menos em parte com os quesitos avaliados pelo modelo, apesar de, em alguns itens, termos encontrado opiniões contrárias ao sistema e uma neutralidade que nos chamou a atenção nos dados coletados. Em função do estudo realizado, não é possível com esta pesquisa afirmar o grau de *Learning* e nem seus indicadores.

São descritas a seguir algumas limitações que foram observadas nesta pesquisa. Em primeiro lugar, o número de questionários validados pode ser considerado pequeno para qualificar a população estatisticamente. Embora o número de questionários enviados tenha sido amplo, não obtivemos todos os questionários respondidos e uma grande parte dos recebidos, 44, não foram validados. A opção pela organização também foi um fator limitador, pois a organização possui outras unidades que, se pesquisadas, podem engrandecer o conhecimento gerado por esta pesquisa.

O questionário escolhido, por não possibilitar indicadores de resultados no que se refere ao real aprendizado obtido através do EAD, também se configura um limitador desta pesquisa.

Assim, como sugestão de novos estudos, esta dissertação sugere a captação e a coleta de mais dados na unidade pesquisada para a avaliação estatística de uma amostra que possa ter um nível de significância expressivo. Sugere ainda a aplicação deste questionário em outras unidades da organização para validar os resultados obtidos neste trabalho - bem como a criação de um questionário para possibilitar a mensuração do aprendizado por meio do EAD. Tal questionário seria submetido paralelamente ao utilizado nesta pesquisa, com o objetivo de comparar e analisar a resistência às tecnologias utilizadas no EAD e a efetividade, por meio de outros indicadores do ensino praticado.

REFERÊNCIAS

ALPERSTEDT, C. **As universidades corporativas no contexto do ensino superior**. 2001. 198 f. Tese Doutorado em Administração – Faculdade de Administração e Economia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

ALVES, Micarla Xavier. **Émile Durkheim**. Disponível em: <<http://jornalista.tripod.com/teoriapolitica/2.htm>>. Acesso em: 27 Set. 2010.

ARGYRIS, C. **Intervention Theory and Method**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1970.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – **ANPAD**. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br>>. Acesso em: 27 Set. 2010

BRAUER, Marcus. **Resistência a educação à distância na educação corporativa**. 2008. 188 f. Tese Doutorado em Administração - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo. 2008

CASSIN, Marcos. Sociedade capitalista e educação: uma leitura dos clássicos da sociologia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p.150-157, dez. 2008.

CASTRO, C. M.; GUARANY, L. O. **O ensino por correspondência: uma estratégia do desenvolvimento educacional no Brasil**. Manuscrito. Rio de Janeiro: [s. n.], 1977.

CATINI, CR. **Trabalho docente, capital e estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil**. 2008. Universidade de São Paulo (Dissertação de mestrado) Faculdade de Educação. São Paulo 2008. 165 p.

CHO, S. K., & BERGE, Z. L. Overcoming barriers to distance training and education. **Education at a Distance**. 2007. Disponível em: http://www.usdla.org/html/journal/JAN02_Issue/article01.html Acesso em: abr. 2010.

DAVIS, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of computer technology. **MIS Quarterly**. 1989. 13(3), 319-339.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo, Edições Melhoramento. 1971.

DUTRA, D. **O desafio do e-learning: vencer as barreiras comportamentais**. 2007. Disponível em: <http://www.always.com.br/site2005/endo_clip04.html>. Acesso em 28 jan. 2011.

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

FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAUJO Buhumila; FREITAS Kátia Siqueira de. Orgs **Educação à distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP/UFBA, 2005, v. 1, p. 57-68. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD_%2057-68.pdf>. Acesso em: 21 Set. 2010.

GALUSHA, J. M. (1997). Barriers to Learning in Distance Education. **Interpersonal Computing and Technology: an electronic journal for the 21st century**. Disponível em <<http://www.infrastructure.com/barriers.htm>> Acesso em jan. 2011

GONZALEZ, W. A educação à luz da teoria sociológica weberiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. 1CD-ROM.

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. **Revej@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-113, Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article985>> . Acesso em: 1 Jul. 2011

JOSHI, K. A Model of Users Perspective on Change: The Case of Information Systems Technology Implementation. **MIS Quarterly**, 1991. 15(2), 229-242

KING, Ronald King. Weberian perspectives and the study of education. **British Journal of Sociology of Education**, Londres: 1 (1): 7-23, 1980.

LANDIM, C. M. M. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, 1997.

LERENA, Carlos. **Weber y el desencanto, o la razon desactivada**. In: ---. Reprimir y_liberar: crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas. Madrid: Akal, 1983.

LIMA, Maria das Graças Silva. **Educação a distância: conceituação e historicidade**. Belém: UNAMA, 2003. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/33.pdf> Acesso em: 22 Set. 2010.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANNHEIM, Karl. (1971). **Libertad y Planificación Democrática**. México. Editorial Fondo de Cultura Economica.

MARAKAS, G. M., & Hornik, S. Passive resistance misuse: overt support and covert recalcitrance in IS implementation. **European Journal of Information Systems**. 1996. 5(3), 208-220

MARKUS, M. L. Power, politics, and MIS implementation. **Communications of the ACM**. 1983. 26(6), 430-444.

MARTINKO, M. J., HENRY, J. W., ZMUD, R. W. (1996). Na Attributional explanation of individual resistance to the introduction of information technologies in the workplace. **Behavior & Information Technology**, 15(5), 313-330

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos e outros textos escolhidos**. Os Pensadores. 1818-1883. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

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

MIRANDA, Antonio. Os conceitos de organização baseada na informação e no conhecimento e o desenvolvimento de serviços bibliotecários. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 227-32, Set./Dez. 1993.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Co. 1996.

NOÉ, Alberto N. Relação educação e sociedade: os fatores sociais que intervêm no processo educativo. **Revista Avaliação Universidade**, Campinas, v. 5, n. 3, p.17-32, Set. 2000.

NOGUEIRA, M. A **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia - A educação de adultos**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/sjuvella/Andragogia.html>>. Acesso em: 27 Set. 2010.

OTRANTO, Célia R. **Universidades corporativas: o que são e para que servem?** Disponível em: <<http://www.celia-na-web.net/celia.htm>> Acesso em: 22 Set. 2010.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina - Arte, Teoria e Prática da Organização de Aprendizagem**. São Paulo, Best Seller, 1990. 352 p.

RIVARD, S. LAPOINTE, L. A multilevel model of resistance to information technology implementation. **MIS Quartely**, v. 29, n. 3, p. 461-469, 2005.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

ROGERS E. M. **Diffusion of innovations**. New York: Free Press. 1995.

SANTOS, Robinson dos. **Considerações sobre a educação na perspectiva marxiana**. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44pc_santos.htm>. Acesso em: 18 Set. 2010.

SELEME, Roberto B.; MUNHOZ, Antonio S. **Criando universidades corporativas no ambiente virtual**. São Paulo: Pearson Education, 2011.

TACHIZAWA, T. e ANDRADE, R. O. B. **Tecnologias da informação aplicadas às Instituições de Ensino e às Universidades Corporativas**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2003

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. **John Dewey: Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 194-201, Jul./Dez. 2001

VARGAS, Miramar Ramos Maia. **Universidade corporativa: diferentes modelos de configuração**. **RA – Revista de Administração**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 373-379, Out./Nov. 2003

VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de. **Educação à distância: histórico e perspectivas UERJ 2005**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiifelin/19.htm>> Acesso em: 29 Set. 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisas em administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VENKATESH, V., MORRIS, M. G., DAVIS, G. B., & DAVIS, F. D. User acceptance of Information Technology: toward a unified view. **MIS Quarterly**, 200327(3), 425-47,2003

WEBER, M. Burocracia. In: _____. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 229- 282

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.

ZHANG, Y. Using the Internet for survey research: A case study, **Journal of the American Society for Information Science**. 1999.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário

Este questionário constitui-se de 50 questões e tem duração média de 15 minutos. Leia **cuidadosamente** cada questão e decida qual a descreve de melhor forma.

Esta pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado em Administração, e seu objetivo é identificar se existe resistência e quais fatores influenciam a modalidade Educação A Distância na Universidade Corporativa.

Não existe resposta certa ou errada. O que vale é a sua opinião (grau de concordância) em relação às afirmações feitas.

Estou à disposição para dirimir quaisquer dúvidas e para mostrar os resultados finais. Adriene Pires adriene_pires@hotmail.com.

Obrigada por contribuir para a pesquisa científica no Brasil.

| Selecione o número correspondente à afirmação que o descreve: | | | | | | |
|---|--------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Discordo totalmente | Discordo em grande parte | Discordo em parte | Neutro | Concordo em parte | Concordo em grande parte | Concordo totalmente |

Anote o número selecionado na linha à direita de cada afirmação

Exemplo – Prefiro estudar sozinho que com outras pessoas (2). A pessoa que assim respondeu nesse exemplo selecionou o número “2” para indicar que a afirmação a descreve apenas em raras ocasiões.

Algumas afirmações podem ser similares, mas nenhuma é exatamente igual.

Favor designar uma classificação numérica para todas as afirmações.

Este questionário constitui-se de diferentes etapas em sequência.

Leia atentamente todas as instruções.

Dados demográficos da pesquisa

01. Cargo

- () Assistente I () Assistente II () Assistente III
 () Analista I () Analista II () Analista III

02. Qual a sua formação

- () 2° grau completo () pós-graduação
 () superior completo () mestrado
 () superior incompleto () doutorado

03. Quanto tempo tem de empresa

- () menos que um ano () quatro a sete anos () mais que 10 anos
 () um a três anos () oito a 10 anos

Questionário

Selecione o número correspondente à afirmação que o descreve:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------|--------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | Discordo em grande parte | Discordo em parte | Neutro | Concordo em parte | Concordo em grande parte | Concordo totalmente |

| Nº | Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|--|---------------------|--------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------------------------|---------------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo em grande parte | Discordo em parte | Neutro | Concordo em parte | Concordo em grande parte | Concordo totalmente |
| 04. | Prefiro aulas onde tenho contato face a face com o professor | | | | | | | |
| 05. | Prefiro estudar sozinho a estudar com outras pessoas | | | | | | | |
| 06. | Tenho bom rendimento estudando sozinho | | | | | | | |
| 07. | Sou disciplinado | | | | | | | |
| 08. | Tenho facilidade em priorizar minhas atividades | | | | | | | |
| 09. | Tenho facilidade em realizar as coisas que priorizei | | | | | | | |
| 10. | Costumo adiar as coisas que tenho que fazer | | | | | | | |
| 11. | Tenho muito conhecimento em internet | | | | | | | |
| 12. | Tenho muita experiência em informática | | | | | | | |
| 13. | Posso me considerar um <i>expert</i> em informática | | | | | | | |
| 14. | Tenho facilidades de usar computadores | | | | | | | |
| 15. | Gosto de utilizar computadores | | | | | | | |
| 16. | Gosto de utilizar a internet | | | | | | | |
| 17. | Tenho pouco interesse em informática | | | | | | | |

| Selecione o número correspondente à afirmação que o descreve: | | | | | | |
|---|--------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Discordo totalmente | Discordo em grande parte | Discordo em parte | Neutro | Concordo em parte | Concordo em grande parte | Concordo totalmente |

| Nº | Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|--|---------------------|--------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------------------------|---------------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo em grande parte | Discordo em parte | Neutro | Concordo em parte | Concordo em grande parte | Concordo totalmente |
| 18. | Considero que a EAD é útil ao meu trabalho | | | | | | | |
| 19. | A EAD me permitiu aumentar a qualidade do meu trabalho | | | | | | | |
| 20. | Usar EAD não aumentou a minha produtividade | | | | | | | |
| 21. | Usar EAD aumentou minhas chances de crescimento na empresa | | | | | | | |
| 22. | O sistema de EAD que utilizo é claro e fácil | | | | | | | |
| 23. | Foi fácil adquirir habilidade na utilização de EAD | | | | | | | |
| 24. | Acho fácil utilizar os recursos do sistema EAD | | | | | | | |
| 25. | Aprender a usar EAD foi fácil para mim | | | | | | | |
| 26. | As pessoas que influenciam meu comportamento pensam que eu deveria usar o sistema EAD | | | | | | | |
| 27. | Meu superior em cooperado no meu uso de EAD | | | | | | | |
| 28. | Em geral, a organização tem apoiado o uso na EAD | | | | | | | |
| 29. | Quando tenho problemas na EAD, é fácil resolver | | | | | | | |
| 30. | Eu tenho os recursos necessários para utilizar o sistema EAD | | | | | | | |
| 31. | O sistema de EAD que utilizo tem muitos problemas de funcionamento | | | | | | | |
| 32. | Uma pessoa específica (ou grupo) está disponível para dar assistência para dificuldades no uso da EAD | | | | | | | |
| 33. | Recebi incentivo(s) para fazer curso a distância. | | | | | | | |
| 34. | Na EAD que tive, a interatividade entre professor e aluno foi alta | | | | | | | |
| 35. | Na EAD que tive, o professor me estimulou bastante | | | | | | | |
| 36. | Na EAD que tive, existiu muito entrosamento entre os alunos | | | | | | | |
| 37. | Em minha organização, existe um bom veículo de comunicação entre os alunos virtuais e os responsáveis pela EAD | | | | | | | |
| 38. | Na EAD que tive, o professor monitorou bastante o meu aprendizado | | | | | | | |
| 39. | Fiz o curso a distância sem ser consultado antes | | | | | | | |
| 40. | Fiz o curso a distância conhecendo as vantagens da EAD | | | | | | | |
| 41. | Tive o treinamento necessário para fazer cursos a distância | | | | | | | |
| 42. | Minha organização me explicou bem sobre o uso da EAD | | | | | | | |
| 43. | Na EAD que tive, o <i>feedback</i> (retorno) do professor foi rápido | | | | | | | |
| 44. | Pretendo continuar usando EAD | | | | | | | |
| 45. | Eu recomendo o uso de EAD a amigos | | | | | | | |
| 46. | Aulas presenciais são mais agradáveis que aulas a distância | | | | | | | |
| 47. | Fazer cursos a distância foi algo bom para mim | | | | | | | |
| 48. | Passar a educação presencial da empresa para EAD me preocupa | | | | | | | |
| 49. | Para mim, existem mais vantagens na EAD do que desvantagens | | | | | | | |
| 50. | Se em minha empresa houvesse um grupo de empregados que gostasse de EAD, eu faria parte dele | | | | | | | |