

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
E INOVAÇÃO: um estudo de caso em uma empresa de serviços**

Fábio Rogério de Moraes

**Belo Horizonte
2011**

Fábio Rogério de Moraes

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
E INOVAÇÃO: um estudo de caso em uma empresa de serviços**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito final para a obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Talita Ribeiro da Luz

Área de Concentração: Organização e Estratégia

Linha de Pesquisa: Tecnologias de Gestão e Competitividade

Belo Horizonte

2011



Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **FÁBIO ROGÉRIO DE MORAIS**

Matrícula: 770332

LINHA DE PESQUISA: Tecnologia de Gestão e Competitividade

ORIENTADOR(A): Prof^a Dr^a Talita Ribeiro da Luz

**TÍTULO: EDUCAÇÃO CORPORATIVA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E
INOVAÇÃO: um estudo de caso em uma empresa do setor de serviços.**

DATA: 15/06/2011

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Talita Ribeiro da Luz
ORIENTADORA
Faculdade Novos Horizontes

Profª Drª Kely César Martins de Paiva
Faculdade Novos Horizontes

Profª. Drª. Cristiana Fernandes De Muylder
FUMEC

**DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO**

Declaro ter procedido à revisão da Dissertação de Mestrado, área de concentração: Organização e Estratégia, de autoria de FÁBIO ROGÉRIO DE MORAIS, sob a orientação do Profa. Dra. Talita Ribeiro da Luz, apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: "EDUCAÇÃO CORPORATIVA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E INOVAÇÃO EM EMPRESAS DE SERVIÇOS: um estudo de caso sobre a existência de relação de interdependência", contendo 142 páginas.

Dados da revisão:

Ortográfica

Redação

Início: 15/05/2011 Término: 21/05/2011

Belo Horizonte, 21 de maio de 2011.

Prof.(a): Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista

Assinatura: _____



A meu pai, Antônio Morais, *in memoriam*, que, mesmo não estando fisicamente próximo, continua vivo em meu coração. Obrigado, pai, por tudo que você foi e continua sendo para mim!

À minha querida mãe, Ailda Morais, pelo amor infinito e presença incondicional. Exemplo de amor, dedicação e valores inestimáveis.

Aos meus familiares, em especial, ao Sérgio, à Sheila e à Flávia.

À Fabi, que, nestes últimos meses, tem feito parte de minha vida, tornando-a mais feliz.

Obrigado a todos por fazerem parte deste momento tão importante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Sempre achei que agradecer nunca é demais. Sei que não será possível incluir todos que de alguma forma me ajudaram nesta etapa acadêmica e são merecedores do meu reconhecimento e gratidão, porém, existem aquelas pessoas que realmente não poderia deixar de citar neste momento.

A Deus, que me dá força, coragem e sabedoria para superar os obstáculos encontrados em minha trajetória acadêmica e profissional, presenteando-me com oportunidades que estimulam o meu crescimento como ser humano, como profissional e como eterno aprendiz.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Talita Ribeiro da Luz, que, com profissionalismo e dedicação, conduziu minhas atividades acadêmicas neste mestrado desde o primeiro dia de aula, sinalizando vários caminhos quando eu me encontrava em becos sem saída. Além da sabedoria e competência, existe uma pessoa sensível, solidária e humana, o que, para muitos, é difícil de conciliar. Serei eternamente grato por seus ensinamentos.

Ao Prof. Dr. Juvêncio Braga de Lima, pela sua valiosa contribuição na disciplina Seminários de Dissertação. Foi um imenso prazer tê-lo como professor e poder compartilhar momentos de aprendizados tão intensos nesta disciplina.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Adriane Vieira e Cristiana De Muylder, por todos os conhecimentos compartilhados e, principalmente, por suas contribuições ao meu projeto no exame de qualificação.

Aos demais professores e professoras do Mestrado, em especial à Prof^a. Dr^a. Kely Paiva, ao Prof. Dr. Fernando Coutinho, ao Prof. Dr. Wendel Silva, pelas contribuições, ensinamentos e disponibilidade nessa minha caminhada, serei sempre grato.

Aos funcionários da Faculdade, em especial a Edna, Vânia e Beatriz, pela atenção e auxílio naquilo que precisei junto à secretaria de pós-graduação, e à Fabiana, Ângela, André, Thaís e Michele, pela prestatividade com que atendem na biblioteca.

Aos meus amigos de muito ou pouco tempo, e que de algum modo contribuíram para que este momento fosse concluído com sucesso: Pe. João, Marcelo, Marília, Leandra, Túlio, Mônica, Lucas, Gilvana, Márcia, Daiane, Vivi, Neuza, Gabi, Gracinha, Moacir e Rose Madeira.

À Aline Borges, grande responsável por eu entrar neste mestrado, sempre me incentivando e apoiando em momentos difíceis. Muito obrigado mesmo.

Um agradecimento especial aos gestores da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos que participaram da pesquisa, pela receptividade, pelos depoimentos e pelas aprendizagens que proporcionaram por meio das experiências.

Aos amigos de mestrado, especialmente, ao Leandro, com quem pude compartilhar alguns dilemas da vida profissional e acadêmica, e ao grande amigo Ronaldo, parceiro de muitas horas, companheiro de muitos desafios, exemplo de determinação e pontualidade. Ronaldo, para sempre me lembrarei de T.O., da teoria da contingência e de Lawrence e Lorsh. Está aí uma boa explicação para uma grande amizade.

Àqueles que eu não citei nestes agradecimentos, mas que de algum modo contribuíram para a realização deste projeto de vida, minhas desculpas e o meu agradecimento eterno.

Muito Obrigado a todos!

“Nada de grande se fez sem paixão”.

Hegel

“Entendo por paixões tudo o que faz variar os juízos, e de que se seguem sofrimento e prazer”!

Aristóteles

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar, na percepção dos gestores, a existência de relação de interdependência entre educação corporativa, aprendizagem organizacional e inovação na Empresa de Correios e Telégrafos, Diretoria Regional de Minas Gerais. A pesquisa buscou entender como, na visão de gestores, a educação que se processa nas relações de trabalho promove um ambiente organizacional favorável à inovação, por meio do fortalecimento da aprendizagem e do conhecimento organizacional. Assim, entendendo que os gestores são os principais agentes na promoção da cultura da aprendizagem e do conhecimento, buscou-se compreender, na sua visão, como a educação corporativa, por meio de suas políticas e ações, imprime resultados efetivos na organização pesquisada. Para tanto, estruturou-se o referencial teórico em torno da teoria das organizações que aborda esta temática, de modo que pudesse fazer a aproximação entre os termos, considerando que a educação corporativa entra como palavra-chave no contexto do desenvolvimento humano e organizacional, compreendido como o conjunto de fatores intervenientes e favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens organizacionais e à criação e disseminação do conhecimento, alinhados às estratégias de negócios. Em busca de dados com maior consistência, levantou-se informações, qualitativamente, por meio de estudo de caso, de maneira descritiva, confrontando a prática encontrada na organização com a abordagem teórica. A apresentação e análise de dados ocorreram por meio da estruturação sequenciada dos objetivos específicos do estudo, em que cada tópico analisado foi construído a partir do confronto entre a teoria e a prática, considerando o conjunto de informações obtidas por meio das entrevistas, dos documentos da empresa e das observações do pesquisador. Os resultados desta pesquisa revelam que, no caso pesquisado, as políticas e as ações de educação corporativa favorecem a aprendizagem organizacional e a criação e disseminação de conhecimentos na empresa, caracterizada, de certo modo, pelos modelos apresentados por Meister (1999), Pawlowsky (2001) e Takeuchi e Nonaka (2008). Contudo, a existência de relação favorável à inovação não apresentou resultados significativos que pudessem representar reflexões pontuais sobre este aspecto. Mesmo havendo manifestação na fala dos gestores sobre a importância da educação corporativa e das aprendizagens organizacionais nos processos de inovação, quando se partiu para a averiguação do como a relação de interferência acontecia, os gestores não tinham clareza na estruturação dessa relação dentro da organização. Por fim, foram feitas as considerações finais e os apontamentos sobre as limitações do estudo, encerrando o trabalho com as sugestões para pesquisas futuras, com vistas ao aprofundamento do tema pesquisado.

Palavras-chave: Educação corporativa; aprendizagem organizacional; inovação empresarial.

ABSTRACT

This project had like a objective to investigate the perceptions of managers, the existence of the interdependence of corporate education relationship, organizational learning and innovation in the Post office and Telegraph Company, the Regional Board of Minas Gerais. The research sought to understand how the education that takes place in labor relations or on this purpose, in the managers view, promotes an organizational environment conducive to innovation, by strengthening of the learning and organizational knowledge. Then, understanding that managers are key players in promoting the culture of learning and knowledge, we sought to understand, in his view, how the corporate education, with its policies and actions, gives these results in the organization studied. For this, was structured around the theoretical framework of organizational theory, how it could be possible to make a closer relationship between terms, whereas the corporate education comes as a keyword in the context of human and organizational development, understood as the set of factors involved and conducive to the development of organizational learning and knowledge creation and dissemination, aligned with business strategies of the organization. In search of data with greater consistency, this informations were found qualitatively with case studies, and in descriptive way, comparing the practice found in the organization with the theoretical approach. The presentation and analysis of data occurred by the sequential structure of the specific objectives of the study, in each topic discussed was built from the confrontation between theory and practice, given the set of information obtained by interviews, company documents and the researchers' observations. The search results reveal that in the case studied, the policies and actions of corporate education foster organizational learning and knowledge creation and dissemination of the company, characterized, in a sense, the models presented by Meister (1999), Pawlowsky (2001) and Nonaka and Takeuchi (2008). However, the existence of positive relationship with innovation showed no significant marks, that could represent significant considerations. Even with the manifestation of the managers talking about the importance of corporate education and organizational learning in innovation processes, when they went to investigate the relationship of such interference occurred, the managers were not clear in the structuring of this relationship within the organization. Finally, were made closing remarks and notes on the limitations of the study, closing the work with suggestions for future research, wanting deepening of the research topic.

Keywords: Corporate Education; organizational learning, business innovation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Eficiência produtiva <i>versus</i> oportunidades na prestação de serviços.....	54
Figura 2	Quadro teórico para a gestão da aprendizagem organizacional.....	59
Figura 3	Modelo simplificado do processo de aprendizagem organizacional.....	61
Figura 4	Bases do processo de criação do conhecimento.....	62
Figura 5	Modos de conversão do conhecimento.....	64
Figura 6	Modelo de cinco fases do processo de criação do conhecimento organizacional.....	65
Figura 7	Espaço de compartilhamento do conhecimento - socialização/externalização.....	67
Figura 8	Espaço de compartilhamento do conhecimento.....	68
Figura 9	Estrutura do sistema de educação corporativa da ÚNICO.....	89
Figura 10	Relação percebida pelos gestores.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Definição de aprendizagem organizacional em um breve quadro teórico.....	35
Quadro 2	Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem.....	50
Quadro 3	Componentes da mudança para a aprendizagem baseada no desempenho.....	51
Quadro 4	Síntese teórica.....	74
Quadro 5	O perfil dos entrevistados.....	92
Quadro 6	Tipos de ações em educação corporativa.....	93

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Curso de formação de carteiros.....	95
Foto 2	Treinamento sobre cálculos trabalhistas.....	96
Foto 3	Palestra oferecida à Secretaria de Desenvolvimento Social do Governo de Minas Gerais.....	100
Foto 4	“Correios Mostra Sua Casa” à Secretaria de Desenvolvimento Social do Governo de Minas.....	101
Foto 5	Encontro com clientes – “Correios Soluções Completas”	103
Foto 6	Oficina com gestores.....	106
Foto 7	I Fórum Sobre Sustentabilidade – DRMG.....	107
Foto 8	Centro de Logística Integrada.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECOR-MG – Centro de Educação Corporativa

DRH - Departamento de Recursos Humanos

DRMG – Diretoria Regional de Minas Gerais

EC – Educação Corporativa

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

EAD – Educação à distância

ESAP - Escola Superior de Administração Postal

IGP - Índice de Gestão de Pessoas

T&D - Treinamento e Desenvolvimento

TLT - Treinamentos em Local de trabalho

UC – Universidade Corporativa

UNICO – Universidade Corporativa Correios

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema de Pesquisa	22
1.2 Objetivo Geral.....	27
1.3 Objetivos Específicos.....	27
1.4 Justificativa.....	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1 Introdução	30
2.2 Trabalho e Educação: uma análise sob o enfoque empresarial.....	42
2.3 Educação Corporativa: propósitos, características e paradigmas.....	47
2.3.1 Educação Corporativa e o setor de serviços.....	52
2.4 Aprendizagem e Conhecimento Organizacional.....	57
2.4.1 Bases do Processo de Criação do Conhecimento Organizacional.	62
2.5 Ações Inovadoras.....	69
2.5.1 A Inovação em Serviços.....	71
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	75
3.1 Tipo de Pesquisa Quanto à Abordagem.....	75
3.2 Tipo de Pesquisa Quanto aos Fins.....	76
3.3 Tipo de Pesquisa Quanto aos Meios.....	77
3.4 Unidade de Análise e Sujeitos de Pesquisa.....	78
3.5 Técnicas de Coleta de Dados.....	80
3.6 Técnicas de Análise de Dados.....	82
4 APRESENTAÇÃO DO CASO ESTUDADO	84
4.1 A Empresa de Correios e Telégrafos.....	84
4.2 Diretoria Regional de Minas Gerais.....	85
4.3 A Educação Corporativa nos Correios.....	86
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	91
5.1 Identificação das Ações e Políticas de Educação Corporativa na ECT...	93
5.2 A percepção dos gestores quanto à existência de relação entre a educação corporativa e a aprendizagem organizacional.....	103

5.3 A percepção dos gestores em relação à Educação Corporativa e aprendizagem organizacional e inovação empresarial.....	109
5.4 A relação identificada entre a educação corporativa, a aprendizagem organizacional e a inovação empresarial.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
6.1 Limitações da pesquisa.....	120
6.2 Sugestões para pesquisas futuras.....	121
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista – Gestor de EC.....	135
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas - Gestores.....	136

1 INTRODUÇÃO

A Educação Corporativa (EC) teve sua gênese nas mudanças produtivas, na evolução das formas de trabalho e na exigência de novas habilidades e atitudes aos trabalhadores. Ela surge a partir da metade do século passado, como alternativa para a superação das deficiências do sistema educacional público que não atendia às novas demandas da produção, gerando um *gap* entre as exigências do trabalho e as capacidades do trabalhador em responder a tais demandas. Além disso, a Educação Corporativa surge também como um meio para suplantar as deficiências geradas pelo tecnicismo produtivo refletido no ensino, a rigidez pedagógica do ensino formal e as necessidades de desenvolvimento de trabalhadores, de acordo com as características das atividades desempenhadas em cada posto de trabalho (PATON *et al.*, 2005).

Inicialmente, como afirma Meister (1999), as políticas de educação corporativa centravam-se apenas no desenvolvimento de gerentes. Entretanto, não satisfazendo às atuais necessidades da cultura da aprendizagem contínua, a Educação Corporativa passou a abarcar toda a força de trabalho e a estabelecer relação entre a aprendizagem por meio de trocas, de compartilhamento das inovações e das melhores práticas na solução de problemas. Portanto, como ação estratégica organizacional, a educação passou a ser compreendida a partir do olhar estabelecido no íntimo dos processos de trabalho, nas competências críticas inerentes a cada atividade produtiva e às pessoas que a desempenham, contemplando toda a estrutura organizacional.

Logo, na conjuntura atual, pode-se entender que força de trabalho remete aos *stakeholders* e considerar que a educação corporativa tem sentidos diferentes da tradicional; portanto é “[...] um aprendizado *customized*, ‘clientelizado’, sob medida, de encomenda [...]” (PORTELA, 2004, p. 6), de modo a elevar as técnicas e os comportamentos que compõem os perfis adequados às atividades da empresa - sejam internos ou externos - e com ações voltadas para o desenvolvimento capaz de assegurar a formação necessária ao enfrentamento dos desafios, considerando

as peculiaridades da empresa (*just-in-case*) e a informação inerente aos processos de inovação (*just-for-you*) (GOMES, 2004).

Exige-se, então, a compreensão do papel da educação no tecer do desenvolvimento humano, mais precisamente das relações de ensino e aprendizagem que se processam dentro das organizações, pois todas, por mais estável que seja o ambiente em que estão inseridas, permeiam-se de mudanças que incidem na necessidade de promover a aprendizagem contínua em seus trabalhadores como um meio estratégico e sustentável. Assim, embasada no desenvolvimento humano como fator determinante para a aprendizagem organizacional e, conseqüentemente, para a inovação, pesquisadores e organizações vêm estudando a educação nos ambientes de trabalho, havendo crescente número de pesquisas e publicações no painel nacional e internacional (SENGE, 1990; MIESTER, 1999; DIBELA; NEVIS, 1999).

Esse interesse pela educação corporativa e sua institucionalização dentro das organizações pode ser compreendido no contexto de transformação da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento. As relações entre trabalho e trabalhador assumiram novas formas coordenadas de produção, em que o conhecimento e a tecnologia assumem papel importante nos processos produtivos das organizações modernas (TOFLER, 1980; CASTELLS, 1999; TOURAINE, 2007).

As organizações precisam de trabalhadores reflexivos, autônomos e flexíveis, capazes de se ajustarem às mudanças e promovê-las.

A troca de paradigma na gestão de empresas, a passagem da administração taylorista/fordista para a gestão flexível, gerou um forte impacto no comportamento das organizações. Estruturas verticalizadas e altamente centralizadas cedem espaço para estruturas horizontalizadas e amplamente descentralizadas. A rígida divisão entre trabalho mental e manual tende a ser eliminada. Tarefas fragmentadas e padronizadas tornam-se integrais e complexas, exigindo, em todos os níveis organizacionais, pessoas com capacidade de pensar e executar simultaneamente (EBOLI, 2002, p. 187).

Na sociedade da informação, a aprendizagem e o conhecimento tornaram-se ingredientes essenciais para impulsionar as empresas a inovar e explorar novas oportunidades. Seja por meio de redes de relações externas ou com a instalação de

processos internos que promovam a criação, apropriação e transferência de conhecimentos e saberes necessários às competências organizacionais e pessoais, a educação torna-se o centro na composição do *design* empresarial, configurando, assim, em uma estratégia organizacional (VAN WIJK; VAN DE BOSCH; VOLBERDA, 2003).

Nesse contexto, as empresas que desejarem a manutenção de sua existência, independentemente do segmento produtivo, devem preocupar-se com o desenvolvimento da aprendizagem contínua, pois, como afirma Drucker (2001a), o trabalho transporta-se, mesmo na forma manual, para o conhecimento, sendo que o fim mercadológico da produção centra-se na inovação.

Pode-se, então, traduzir esse entendimento a partir da compreensão de que, sem a inovação, produtos e serviços estarão cada vez mais sujeitos à obsolescência, sendo o conhecimento e a aprendizagem, os grandes propulsores da capacidade produtiva das organizações, o que reforça o estreitamento entre essas três abordagens: a educação, a aprendizagem e a inovação organizacional.

Hoje, [...] o conhecimento é a realidade central das organizações. A sociedade moderna é uma sociedade com grandes instituições organizadas e, em cada uma delas, incluindo aquelas que na atividade principal fazem uso do trabalho braçal, vê o centro da gravidade se deslocando para o trabalhador do conhecimento. Ao invés de músculos, são as competências que movem os braços [tradução do autor]. (DRUCKER, 2007, p.146).

Nesse eixo, considerando que a educação corporativa é fator preponderante para o desenvolvimento humano e técnico de trabalhadores e outros atores relacionados à organização, e, ainda, que a aprendizagem organizacional é um dos mecanismos existentes para impulsionar a inovação, precisa-se distinguir a aprendizagem individual da organizacional. Segundo Argyris e Schön¹ (1978, citados por ANTONACOPULOLOU, 2001, p. 265),

As organizações não são meramente coletivos de indivíduos, no entanto, não há organizações na ausência de tais coletivos. Similarmente, a aprendizagem organizacional não é meramente aprendizagem individual,

¹ ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning**: a theory in action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

mas as organizações aprendem somente por meio da experiência e ações de indivíduos.

Porém, para Fiol e Lyles (1985), é importante destacar que a aprendizagem organizacional, mesmo estando vinculada aos sujeitos, não pode ser considerada como o resultado cumulativo das aprendizagens individuais dos integrantes da organização. Organizações não possuem cérebros, mas possuem sistemas cognitivos e de memórias. Logo, esses sistemas tornam-se mais efetivos nos processos de aprendizagem organizacional quando a cultura corporativa é direcionada para a aprendizagem, promovendo estratégias que permitem a flexibilidade das ações e interações no trabalho, além de oferecer uma estrutura que facilita a interação entre ambiente interno e externo, favorecendo a inovação e criação de ideias.

Para Mota e Vasconcelos (2004), existe uma relação direta entre aprendizagem organizacional e inovação. Segundo os autores, a inovação ocorre por meio da aprendizagem organizacional que, estando associada a mudanças, proporciona a reflexão contínua de padrões cognitivos e técnicos por meio da aquisição de novos conhecimentos e informações. Ainda, nesse sentido, Cohen e Levinthal (1990) argumentam que a aprendizagem organizacional é antecedente à inovação, tornando-se a primeiro fator determinante para que a segunda aconteça. Para que a inovação ocorra, é preciso haver a extrapolação dos conhecimentos existentes, sejam eles de aspecto social e comportamental, tecnológico ou de mercado, entre outros, tornando a aprendizagem organizacional um constituinte crítico dos processos de inovação.

Portanto, as três variáveis associadas neste estudo - a educação corporativa, a aprendizagem e a inovação organizacional - estão relacionadas aos aspectos de mudanças. Atualmente, os saberes e conhecimentos agregam-se aos produtos e serviços, de modo que a capacidade educativa empresarial torna-se parte inerente do valor organizacional e tem papel relevante na superação do tecnicismo produtivo e na instauração de sistemas de desenvolvimento do trabalhador pautado no pensar-refletir-agir (GRINSPUN, 2002).

Desse modo, ao buscar traduzir um conceito que dê significados efetivos à educação corporativa em sua relação com a aprendizagem e a inovação organizacional, pode-se entendê-la como um conjunto harmônico e estratégico de programas educativos, planejado com enfoque específico na estratégia organizacional, que visa desenvolver nos trabalhadores e parceiros, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à consecução dos objetivos organizacionais de modo menos exaustivo (EBOLI, 1999, 2002 e 2004; MEISTER, 1999; MUNDIM, 2002). É possível, também, entendê-la como um processo capaz de favorecer o compartilhamento dos conhecimentos produzidos ou apropriados, de modo que, na interação entre os indivíduos participantes da organização e na ampliação do escopo de recursos pertencentes ao memorial existente em cada instituição, fortaleça a aprendizagem organizacional e favoreça a inovação.

Sob o prisma desse entendimento, a educação corporativa, a aprendizagem organizacional e a inovação se inserem na nova ordem econômica, o pós-industrialismo (DE MASI, 1999; FITZSIMMONS, 2000), também denominada era dos serviços (FITZSIMMONS, 2000; KOTLER, 2002), requerendo práticas diferentes daquelas empregadas no período industrial, devido à presença do cliente no processo produtivo.

Esta é a realidade que habita as organizações prestadoras de serviços, pois, embora ainda sejam vistas negativamente quanto à participação na produtividade e nos processos de inovação, são empresas que contribuem cada vez mais no percentual de produção das riquezas mundiais (FITZSIMMONS; FITZSIMMONS, 2000; GALLOUJ, 2007). Assim, elas necessitam, conseqüentemente, de práticas que promovam o desenvolvimento dos envolvidos em seus processos de trabalho, avançando para além da abordagem tecnicista, cuja visão em relação ao setor de serviços é a de que este apenas faz apropriação da inovação e tem como função o suporte a outros meios produtivos. Entretanto, isso não representa a realidade do setor, pois apreciações menos negativas, como demonstram Miles (2007) e (2007), revelam a trama complexa que envolve aspectos mais amplos do que artefatos e engenhosidades materiais, ou seja, envolve mudanças substanciais provocadas na relação entre prestadores de serviços, clientes e ambiente de mercado.

Dessa forma, a tríade educação corporativa, aprendizagem organizacional e inovação, no tipo de organização aqui retratada - o setor de serviços, retoma a temática sobre a interrelação dessas variáveis, residindo neste estudo, à busca por compreender qual a efetiva relação da educação corporativa – não vista como um setor, mas como um estado de ser da organização – com os processos de aprendizagem e de inovação organizacional. Entende-se que são temas interrelacionados que representam o escopo da abrangência educacional para o trabalho e no trabalho.

Por isso, aborda-se essa temática por meio de estudo de caso aplicado à Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, cuja às modificações foram profundas nas últimas duas décadas, havendo transformações tecnológicas, mudanças no comportamento de seus clientes e novas exigências por soluções diferentes daquelas ofertadas até a década de 1980. Como exemplo, as atividades postais que compreendiam os produtos principais de seu portfólio de serviços e não mais representam a maior parte de seu faturamento anual, cujas exigências motivaram sua inserção em espaço mercadológico não monopolizado ou em atividade não exclusiva a estatais.

As transformações ocorridas na operacionalização dos serviços associadas ao reconhecimento da marca, a presença em todos os municípios brasileiros, o *status* de maior empresa empregadora em território nacional, são alguns dos fatores que corroboram a importância desta pesquisa junto à Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, considerando que as categorias analisadas estão no centro das ações desta organização.

1.1 Problema de Pesquisa

A educação corporativa, sobretudo, as questões relacionadas à aprendizagem organizacional e humana, tornou-se uma constante na agenda de debates acadêmicos e empresariais, versando em importante variável estratégica no

desenvolvimento das organizações e dos trabalhadores. Nessa acepção, portanto, a educação, frente às transformações tecnológicas e à nova configuração das redes de relacionamento organizacional, tem caráter permanente e em graus não absolutos, significando a aprendizagem permanente e a educação corporativa, uma condição de trabalho para o sujeito trabalhador e parte do processo produtivo para as empresas (MUNDIN, 2002; EBOLI, 2004).

A educação apresenta-se como uma ação circunscrita nas relações organizacionais e produtivas, mas “[...] vinculada à singularidade humana [...]” (SCHWARTZ, 2003, p. 4) que, no processo de formação para o trabalho e no trabalho, “[...] abarca de forma ativa, todo um conjunto de elementos produzidos pela história individual e coletiva [...]” (FREIRE, 1979, p. 27), ratificando o entendimento de produção e apropriação de saberes por meio da história coletiva no trabalho, pontuando que a relação social da aprendizagem está refletida no modo como as pessoas atribuem significados a suas experiências emergidas de interações sociais, produzindo e transmitindo novos saberes (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

Desse modo, se, por um lado, existem empresas que estão consolidadas no que se refere à educação corporativa e sua capacidade de desenvolver competências² estratégicas para a organização (MEISTER, 1999; EBOLI, 1999, 2004; MUNDIN, 2002), por outro, há instituições que não apresentam aderência quando das pesquisas *in loco* (OLIVEIRA *et al.*, 2008). Portanto, é possível inferir que uma das causas dessa polaridade está na capacidade de adesão, uma vez que, na singularidade, as empresas têm de associar a teoria à prática em seu campo de atuação e, verificar, se a teoria, quando aplicada, tem se adequado às necessidades de desenvolvimento da empresa e seus trabalhadores.

Para Eboli (2002), uma das maiores fraquezas encontradas nos países da América Latina, em específico no Brasil, é a falta de investimentos em qualificação e

² Neste trabalho, cabe esclarecer que a terminologia competência é utilizada com enfoque na gestão por competências, isso devido à recorrência com que é citada em estudos relacionados à educação corporativa e o desenvolvimento empresarial por meio da aprendizagem e da gestão do conhecimento. Não se trata de discutir conceitos ou sua aplicação, mas do modo como a educação corporativa tem sido estruturada dentro das empresas, uma vez que sua ação persegue a consecução dos objetivos organizacionais.

educação dos trabalhadores, já que evidências demonstram a estreita relação entre a variável educação com a modernidade e o desenvolvimento organizacional, regional e nacional. Isso reforça que, no cenário vivido por empresas desses países, há exigência por profundas mudanças na estrutura, nos sistemas, nas políticas e na mentalidade de instituições e indivíduos, capazes de promoverem a formação da cultura organizacional com enfoque nos resultados, cuja inserção está situada nas condições de mudanças.

Por outro lado, nas mudanças ocorridas nos ambientes econômicos e nas formas de regulação de mercado, a aprendizagem organizacional ganhou evidência dentro das organizações. Pawlowsky (2001) afirma que, na transição entre sociedade pós-industrial, economia de serviços e sociedade do conhecimento, aspectos radicais de mudanças ocorreram na economia e nas condições sociais, refletindo em declínio na importância de bens físicos e em elevação de valor dos bens intangíveis para as empresas. Isso reflete no modo como as empresas produzem e nos estímulos oferecidos ao trabalhador da era do conhecimento e ao cliente da era de serviços.

Trata-se, no que tange às ciências gerenciais, da sustentação da aprendizagem organizacional na perspectiva teórica de mudança organizacional. Para Pawlowsky (2001), as várias abordagens teóricas sobre a mudança organizacional podem ser representadas pelas perspectivas da adaptação, da evolução, da seleção, da contingência e da visão estratégica de escolhas, porém, para o autor, nenhuma das perspectivas anteriores abarca tão bem as condições de mudanças nas organizações como a aprendizagem organizacional.

Há o entendimento de que a aprendizagem organizacional não eleva as organizações ao *status* de vítimas da seleção natural ou de variáveis que dependem exclusivamente de forças ambientais, mas são concebidas a partir da capacidade de desenvolverem-se de acordo com os objetivos e intenções, aprendendo a superar as metas originais, possibilitando a elas interferirem, modificarem ou recriarem o ambiente em que estão inseridas (PAWLOWSKY, 2001). Portanto, esse contexto de interferência, modificação e (re)criação do ambiente em decorrência da aprendizagem organizacional, remete mais uma vez à mudança organizacional.

Contudo, trata-se de mudança provocada pela organização; aquela em que há participação direta da organização em relação ao mercado, em que ocorra o desenvolvimento ou melhorias em processos, produtos, modelos de gestão e, ainda, relações mercadológicas.

Nesse ponto, surgem as proposições sobre a inovação. Conforme May (2007) aborda, a inovação é um processo nuclear da organização, sustentado na perspectiva de valor, oportunidade e impacto no mercado. Não significa criatividade inventiva, mas capacidades desenvolvidas em todo o sistema organizacional, capazes de gerar a novidade ou melhorar a forma de fazer o que já existe.

Enquanto indagações reflexivas, existe nexos entre as variáveis abordadas: educação corporativa, aprendizagem e inovação organizacional. Nesse sentido, a temática mostra-se complexa permitindo várias possibilidades de abordagem em seu caráter transversal e interdisciplinar. Por essa razão, o tema revela-se repleto de paradoxos e com vieses em vários campos do saber científico, porém interligados e interdependentes, de forma que isoladamente não é possível atingir uma compreensão mais ampla e efetiva. Entretanto, torna-se impossível abarcar toda a trama que relaciona este campo do saber, pois, como afirma Demo (2005, p. 81):

Teoria é como uma rede que se joga no rio para pegar peixe. Esta metáfora é apenas artifício explicativo, obviamente. Não pega tudo, nem nela cabe tudo. Para pegar peixe pequeno é mister rede mais fina. Não funciona em qualquer lugar: onde há leito cheio de obstáculos, é possível que a rede se prenda e rompa. Assim como seria impróprio pretender uma rede universal para peixes universais, é incongruente postular teorias cabais.

Pretende-se, então, a partir de recorte na teoria existente, e a prática encontrada no caso da ECT, DR-MG, estabelecer a conciliação entre as três variáveis associadas nesta pesquisa. Daí encontra-se a grande motivação deste trabalho que consiste na busca de uma resposta para a seguinte indagação: **Que relações existem, na percepção dos gestores, entre a educação corporativa, a aprendizagem organizacional e a inovação?**

Essa proposição não surge ao acaso, mas embasa-se na teoria corrente sobre a tríade contextual abordada. Refere-se ao que Eboli (2004) afirma sobre o conjunto de empresas que, a partir do desenvolvimento de um sistema de educação

corporativa efetivo, tiveram as estratégias de negócios alavancadas. Em seu argumento, a autora apresenta relação de causalidade entre os processos de educação corporativa, como ação estratégica do negócio, com a maior efetividade da gestão do conhecimento e da aprendizagem organizacional e, por outro lado, considera a educação corporativa como fator-chave no comprometimento organizacional com a inovação.

DiBella e Nevis (1999) e Takeuchi e Nonaka (2008) tratam de modo similar sobre a relação da aprendizagem e do conhecimento organizacional no contexto da inovação. Para esses autores, a aprendizagem é geradora de diferenciais para a inovação quando capaz de dissociar-se da imitação ou da reação às pressões ambientais, para tornar-se a mobilizadora interna numa forma de amparo ou sustentação à inovação. Isso pode ocorrer com mecanismos explícitos, como é o caso da universidade corporativa ou de centros de educação corporativa, mas também, refere-se ao comprometimento estrutural da organização com o aprendizado em todas as suas esferas. Contudo, cabe ressaltar que a imitação pode ser reflexiva, chamada de aprendizado pela observação, o que não deixa de ser uma forma de aprendizado a partir de um conhecimento externo à organização.

Complementarmente, Hamdani (2007) alerta para o fato de que, em serviços, o processo de inovação parece ser bastante distinto daqueles utilizados em indústrias, baseados em soluções prontas, o que estabelece vínculo com a abordagem adotada por Stewart (2002) em relação aos processos e fluxos do conhecimento como parte da cadeia de fornecimento da inovação. Assim, ao mesmo tempo em que a inovação em serviços depende de fatores situacionais e relacionais, já que o cliente participa em maior ou menor grau do processo, o conhecimento e as *expertises* estão interligadas tanto no surgimento da inovação, como na utilização da inovação.

Há, ainda, que destacar os sujeitos de pesquisa deste trabalho, os gestores. Essa escolha se deve ao fator acessibilidade e revela a visão daqueles que planejam estrategicamente as organizações e tem capacidade de tomar decisões sobre a direção que elas devem tomar. Portanto, as informações levantadas e os dados analisados referem-se à percepção de apenas um grupo dentre os muitos que

compõem uma organização, existindo a possibilidade de distorção ou da ausência de compartilhamento desta visão por outros atores.

Contudo, ao menos enquanto evidências, a relação entre a educação corporativa, a aprendizagem e a inovação organizacional se manifesta para reforçar a proposição levantada neste estudo.

1.2 Objetivo geral

Investigar, na percepção dos gestores, que relações existem entre a educação corporativa, a aprendizagem organizacional e a inovação.

1.3 Objetivos específicos

- a) Identificar as ações e políticas de educação corporativa desenvolvidas pela empresa;
- b) Descrever, na percepção dos gestores, a existência de relação entre a educação corporativa e a aprendizagem organizacional;
- c) Descrever, na percepção dos gestores, a existência de relação entre a aprendizagem organizacional e a inovação;
- d) Examinar, na percepção dos gestores, a existência de relação entre a educação corporativa, a aprendizagem organizacional e a inovação.

1.4 Justificativa

A educação é pilar para o desenvolvimento humano e insere-se na capacidade reflexiva do sujeito que, na busca por suplementos à sua incompletude, e por ser capaz de fazer a auto-reflexão, busca por perfeição (FREIRE, 1979). Nesse sentido,

Fullmann (1999, p. IX) diz que, em sociedades modernas, como a nossa, “[...] a educação se desenvolve dentro das empresas e delas se propaga por toda a nação [...]”, aceção confirmada por DiBella e Nevis (1999, p. XV), por meio de um adágio, sobre a proporção de seu valor para as organizações: “Se você acha que a educação custa caro, tente a ignorância”.

Trata-se da necessidade que as organizações contemporâneas têm de aprimorar seus sistemas de educação como um meio para suplantar as deficiências de seus trabalhadores, sejam advindas de formações anteriores, sejam da necessidade de novas competências; de estruturar o memorial organizacional de aprendizagem; de reter o conhecimento aprendido e, por meio da educação, promover um ambiente capaz de estimular a inovação, desde o nível básico, entendido aqui como as pessoas que a compõem, até o mais amplo, compreendido na organização em suas inter-relações, representadas, nesse meio, por equipes, departamentos, funções, fornecedores, entre outros, que formam o todo (DIBELLA; NEVIS, 1999).

Desse modo, investigar a inter-relação da educação corporativa com a aprendizagem e a inovação organizacional justifica-se pela necessidade constante de entender as mudanças que se processam no ambiente organizacional, fundamentando, na aprendizagem, a capacidade transformadora que a educação tem ao agir no indivíduo e no coletivo, podendo refletir em inovação às organizações. Portanto, nesse aspecto, entende-se que a educação corporativa deva englobar não só o mapeamento de competências essenciais, mas as práticas de aprendizagem, as técnicas de gestão do conhecimento e as novas formas do conhecimento (MUNDIM, 2002).

Pode-se, então, afirmar que esta pesquisa se justifica em quatro enfoques: acadêmico, organizacional, social e pessoal. No que tange à relevância acadêmica, pode-se sustentar que tem importância para a ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada, possibilitando novas reflexões acerca da educação corporativa, da aprendizagem e da inovação organizacional; quanto aos estudos organizacionais, trata-se de uma prática fortemente difundida e adotada pelas empresas contemporâneas e com expansão do curso da ação educacional que se processa internamente a elas, podendo contribuir para a reflexão de sua aplicação nessa tríade contextual; no que se refere ao campo social, por acreditar que a

educação norteia todas as dimensões da vida humana, inclusive as relações de trabalho; e, no campo pessoal, por ser a área que despertou o interesse do pesquisador, desde o início dos estudos organizacionais na vida acadêmica, inferindo sobre sua satisfação pessoal (VERGARA, 1998).

Sobre o campo teórico, partiu-se da conceituação das terminologias proeminentes no estudo, seguindo para a caracterização literária da educação corporativa em suas variáveis: trabalho, educação, aprendizagem e conhecimento organizacional, e sua relação com o setor de serviços. Posteriormente, fez-se a abordagem sobre a inovação, na tentativa de aproximar esses conceitos, buscando um melhor entendimento teórico quanto aos objetivos propostos. Em seguida, apresentou-se a metodologia da pesquisa, a caracterização do caso estudado, a apresentação e análise dos dados, concluindo o estudo com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No capítulo a seguir, apresenta-se a conceituação dos termos centrais deste trabalho. Faz-se por acreditar que, devido à diversidade de termos significativos e com elevada abrangência conceitual, poderá facilitar o entendimento quanto posicionamento adotado neste estudo. Apesar de estarem interrelacionados, no contexto dos objetivos, é preciso prudência para não se perder nos entendimentos possíveis, ou, ainda, apresentar o recorte conceitual como se as abordagens aqui retratadas fossem solitárias, uma vez que existem diversas correntes teóricas utilizadas em cada uma delas.

2.1 Introdução

Inicialmente, em sua definição linguística dada pelo dicionário Aurélio, pode-se dizer que educação é “[...] o ato ou efeito de educar [...]”. Nesse entendimento, é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral de crianças e ser humano em geral. Insere-se, então, o termo indissociável da educação, o humano.

Para Freire (1979), não é possível abordar o conceito de educação se não abordar o homem no contexto. É a condição de busca por completude que existe em cada ser humano, a constante presença do inacabado no sujeito que quer mais e busca por completude, por isso educa-se. Desse modo, contrariamente ao pensamento cartesiano na educação, Freire (1979) afirma que o homem é que deve ser sujeito de sua educação e não o inverso, manifestando que a educação é uma ação singular na temporalidade, na interação entre sujeitos e nas condições materiais ou não materiais.

Com o mesmo sentido, Grispun (2002, p. 31) apresenta que, em seu entendimento, a educação é uma prática social realizada em um “[...] tempo histórico

determinado, com características ideológicas específicas e voltadas para a subjetividade”. A autora diz que, etimologicamente advinda dos vocábulos latinos *educare* e *educere*, traz em seu bojo, significados enraizados no ato de nutrir, decidir em um sentido externo de transição entre um estágio atual e aquele que se objetiva atingir, ou, ainda, o ato de promover a externalização de potencialidades que o indivíduo possui.

Como prática social, a educação se sustenta na interação entre sujeitos que nela encontram a solução para os problemas derivados da constante auto-construção, seja por meio da individualização ou auto-educação como na socialização ou hetero-educação. A educação está entrelaçada aos conceitos de ruptura, de mudança, de possibilidades e de criatividade, com vínculos precisos em mudanças que ocorrem nos sujeitos e na sociedade.

A educação faz parte deste tecido social e sua participação no contexto da sociedade é de grande relevância, não só pela formação dos indivíduos que atuam nesta sociedade, mas, e principalmente, pelo potencial criativo que ao homem está destinado no seu próprio processo de desenvolvimento (GRISPUN, 2002, p. 32).

Portanto, a educação não se vincula apenas à escolarização formal, traduzida em saberes específicos, mas se insere na formação consciente e crítica de homens e mulheres comprometidos com a sociedade em que estão inseridos, e, por meio da autonomia, tornam-se capazes de contribuir para novos avanços. Seja para crianças, seja para adultos, a educação, por meio de práticas e ações, é o processo libertador e promotor do ser humano como agente de transformação da sua realidade. Nas práticas social e cultural, o conceito de educação está fortemente imbricado na subjetividade e socialização do homem e em sua compreensão e geração de mecanismos de interferência na sociedade.

Para Eboli (2004), o tema educação corporativa surgiu primeiro nas organizações como prática baseada nos treinamentos e desenvolvimentos de pessoal, para posteriormente ganhar a atenção do meio acadêmico. Portanto, do ponto de vista conceitual, sua teoria ainda é insuficiente, principalmente porque muitos estudos partem da prática para a teorização. Meister (1999) afirma que seu surgimento, quanto ao interesse das organizações, está sustentado nas mudanças econômicas

e culturais que atingiram as empresas. Para a autora, as forças que estimularam o surgimento de sua abordagem prática pelas organizações foram: a flexibilidade produtiva, o surgimento da sociedade do conhecimento, a rapidez da obsolescência do conhecimento, o surgimento dos novos conceitos de empregabilidade/emprego e a necessidade de educação que contemplasse as novas estratégias de negócios com enfoque global.

Outro aspecto importante em relação a seu surgimento é a inserção do conceito de competências na educação e na gestão de pessoas. Mundim (2002) afirma que é no conjunto de competências pessoais (conhecimento, habilidade e atitude) e organizacionais (conhecimentos e tecnologias capazes de gerar valor para o cliente) que a educação corporativa tem sua ação reforçada, pois a educação formal, em muitos casos, apresenta-se com maior rigidez em conteúdos e métodos, não atendendo às necessidades empresariais, enquanto a educação corporativa, dado o seu caráter flexível, adapta-se mais facilmente às necessidades das situações de trabalho e das organizações.

Como afirma Eboli (2004, p. 48), educação corporativa “[...] é um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências”. Fica configurado que educação corporativa e competências são ações de relacionamento estreito, centradas no desenvolvimento humano e organizacional, cujo enfoque estabelece uma simbiose entre aprendizagens e competências no processo de alinhamento às estratégias organizacionais (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

Para reforçar o conceito, cabe citar que, na visão de Humes *et al.* (2007, p. 107), existe convergência para esse entendimento.

A educação corporativa é uma iniciativa organizacional, que visa a garantir um processo contínuo e estruturado de aprendizagem vinculada aos objetivos estratégicos organizacionais. É também um sistema de desenvolvimento de pessoas, pautado pela gestão por competências, cujo papel é o de englobar tanto o aprimoramento pessoal como a estratégia de atuação da instituição.

Em síntese, a educação corporativa abarca os elementos essenciais do desenvolvimento humano e organizacional no contexto de competências e com foco nas estratégias de negócios das organizações. Centra-se na flexibilidade do

aprendizado, do espaço em que ocorre, das formas processuais e metodológicas e na temporalidade baseada em constância.

Por sua vez, a aprendizagem organizacional, seja na perspectiva teórica, seja na prática, traz em desenvolvimento os fatores de mudança e transitoriedade dos ambientes econômicos e de mercados. A nova condição social e econômica da produção despertou o interesse em várias disciplinas e com base em diferentes enfoques da aprendizagem organizacional: como o conhecimento existente é compartilhado, usado e armazenado, e como os novos conhecimentos são criados nas organizações? Esse amplo interesse representou uma contribuição de diversas áreas para a aprendizagem organizacional, em que podem citar-se as perspectivas psicológicas e sociológicas, o tratamento nas ciências gerenciais, a revisão e avaliação nas teorias econômicas e a conexão com os aspectos antropológicos, históricos e políticos da aprendizagem, para fins de trabalho e no local de trabalho (ANTAL *et al.*, 2001).

Easterby-Smith, Burgoyne e Araújo (2001) afirmam que a maior distinção entre os autores que escrevem sobre aprendizagem organizacional é que alguns a veem como um processo técnico e outros como um processo social. Quanto ao processo técnico, a aprendizagem é vista como formal, baseada nas interpretações e respostas a informações internas e externas que, no geral, encontram-se explícitas e são de domínio público. Já a aprendizagem vista como um processo social refere-se ao modo como as pessoas atribuem significados a suas experiências de trabalho.

Outra diferenciação é feita por Prange (2001) e DiBella e Nevis (1999). Para esses autores, existem duas correntes teóricas sobre a aprendizagem organizacional: uma prescritiva e outra descritiva. Entretanto, a fim de melhor compreender a aprendizagem organizacional de modo mais amplo e efetivo como práticas e políticas, DiBella e Nevis (1999) defendem uma terceira teoria, de integração. Com isso, a teoria de integração pode ser confrontada ao que Prange (2001) diz sobre a ausência de consistência entre ou até mesmo dentro das teorias sobre a aprendizagem organizacional, já que a integração entre as teorias busca limitar as

inconsistências existentes na separação entre prescrição e descrição da aprendizagem organizacional.

A corrente prescritiva é abarcada por teóricos que partem dos campos de consultorias, mapeadas como classificadoras das melhores práticas, também chamadas de organizações da aprendizagem. Ao contrário, a corrente teórica descritiva parte dos pressupostos acadêmicos, pautados pela reflexão e crítica dos processos de aprendizagem organizacional. A proposta conciliadora, de integração, busca, mesmo na diversidade de pensamento apresentada pelas duas correntes, unir resultados que promovam o desenvolvimento da teoria e ofereça suporte na elevação da *performance* e resultados organizacionais (DIBELLA; NEVIS, 1999; EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAÚJO, 2001).

Outras abordagens apresentadas, como expressão da literatura corrente, fazem menção aos processos de aprendizagem formal e informal, às aprendizagens de domínio pessoal e público, às fontes de conhecimento interno e externo e ao escopo incremental e transformativo (DIBELLA; NEVIS, 1999).

Essas inconsistências e a diversidade de correntes teóricas dificultam uma conceituação breve e objetiva da aprendizagem organizacional. Entretanto, o QUADRO 1 dimensiona a conceituação dos principais autores que abordam essa temática. Pode-se destacar que, ao abarcar alguns elementos da aprendizagem organizacional, os autores direcionam seus esforços com certa limitação de abrangência, como por exemplo, enfoque nos sujeitos, no conteúdo, nos incentivos, na eficiência e nos processos da aprendizagem (PRANGE, 2001).

Autores/ Data	Definição de Aprendizagem Organizacional
Cyert e March (1963)	Aprendizagem organizacional é o comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo.
Cangelosi e Dill (1965)	Aprendizagem organizacional consiste em uma série de interações entre a adaptação no nível individual, ou de subgrupo, e adaptação no nível organizacional.
Argyris e Schön (1978)	A aprendizagem organizacional é o processo pelo qual os membros organizacionais detectam erros ou anomalias e os corrigem ao reestruturar a teoria em uso da organização.
Ducan e Weiss (1979)	Aprendizagem organizacional é definida como o processo na organização pelo qual as relações entre ação e resultados e o efeito do ambiente nessas relações é desenvolvido.
Fiol e Lyles (1985)	A aprendizagem organizacional significa o processo de aperfeiçoar ações por meio de melhor compreensão e conhecimento.
Levitt e March (1988)	As organizações são vistas como aprendendo pela codificação de inferências de sua história em comportamentos de rotina.
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, o âmbito de seus comportamentos potenciais se modifica [...] Vamos assumir que uma organização aprende se qualquer de suas unidades adquire conhecimento que ela reconhece como útil para a organização.
Weick e Roberts (1993)	A aprendizagem organizacional consiste de ações inter-relacionadas de indivíduos, ou seja, uma interação ponderada, que resulta numa mente coletiva.
Easterby-Smith, Burgoyne e Araujo (2001)	A aprendizagem organizacional é um processo socialmente produzido, em que o indivíduo interage com o ambiente e participa da criação da realidade como agente ativo.
Pawlowsky, Forslin e Reinhardt (2001)	A aprendizagem organizacional é um processo de difusão, integração, criação, ação e identificação do conhecimento nos níveis individual, grupal, organizacional e inter-organizacional.
Takeuchi e Nonaka (2008)	A aprendizagem organizacional sustenta-se na criação do conhecimento em suas dimensões ontológica e epistemológica, relacionando-a ao conhecimento explícito e tácito do nível individual ao interorganizacional. A sociabilização, a externalização, a combinação e a internalização do conhecimento.

Quadro 1 – Definição de aprendizagem organizacional em um breve quadro teórico.

Fonte: Adaptado de Prange (2001).

Por último, na busca por configurar um conceito teórico para inovação, tem-se uma série de definições que apresentam similaridades, mas grande parte oferece objeções quanto à completude do construto conceitual (KLERING; ANDRADE, 2006; BRITO; BRITO; MORGANTI, 2009). São aspectos específicos inerentes ao campo delimitado do conceito, cuja abrangência limita-se ao enfoque do fragmento: inovação tecnológica, organizacional, de produção, de gestão e outros.

Isso pode, de certo modo, comprometer a operacionalização do conceito, porém, de outra forma, dá abertura para a abstração de significados quanto suas características, formas, princípios e práticas. Desse modo, May (2007) dá

abrangência aos significados ao apresentar que a inovação é um processo nuclear da organização, não representado por departamentos, mas responsabilidade de todos, constando em necessária contribuição para o desempenho da organização. Não se trata de tecnologia ou de produção, mas de valor, oportunidade e impacto no mercado, apresentando que acima de tudo, inovação não é invenção e a terminologia é de economia e não de tecnologia, resguardando a associação comumente encontrada em manuais sobre inovação. Portanto, o conceito encontra complemento em Schumpeter³ (citado por BARRY, 2008, p. 6), ao definir inovação como: “[...] simplesmente fazer novas coisas ou fazer as mesmas coisas por um caminho diferente”.

Gomes, Machado e Giotto (2009) enfocam a inovação como ação. Apresentam a inovação como o uso de um novo conhecimento tecnológico e/ou de mercado, tendo como fim um novo serviço ou produto a ser oferecido ao consumidor. Contextualizam-na no conjunto das competências organizacionais sustentadas na capacidade criativa, em suas diversas atividades da cadeia de valor, convergindo, assim, para a operacionalização do conceito em Sardan⁴ (citado por TANAKA; MELO, 2002), que o delimita em torno da produção e divide em quatro formas representadas, também, por ação: como um produto novo, um novo método ou modo de produção, um novo mercado ou uma nova organização da produção.

Compreende-se, em Barry (2008), um avanço no conceito de inovação como ação, acrescentando a ideia de que, para alcançar a inovação, é preciso a ação que introduza algo novo, podendo ser entendida a partir da percepção de quem a utiliza. Nesse sentido, a inovação refere-se ao processo de pós-criação até a efetiva utilização por usuários. Para o autor, a definição pode levar a uma variedade de formas - um produto, um comportamento, um sistema, um processo, um modelo de negócios – mas no cerne de todas elas está a ideia que quando colocada em

³ SCHUMPETER, Joseph. The Creative Response in Economic History. In: Essays on Entrepreneurs, Innovations, Business Cycles, and the Evolution of Capitalism, Richard V. Clemence, ed. (Piscataway, NJ: Transaction Publishers, 1989): p. 221–224.

⁴ SARDAN, J-P. O. **Anthropologie et développement**: Essai en socio-anthropologie du changement social. Paris: APAD-Karthaëla, 1995.

prática, começa o processo por meio do qual a introdução pode ocorrer, iniciando o processo de inovação.

Essa ideia corrobora o entendimento de que a inovação tem um processo abrangente e compreende etapas desde a concepção até o consumidor do produto ou serviço, indo além da invenção ou novidade, incidindo sobre diversos setores e, em muitos momentos, reforçando seu conceito em disponibilização ao consumo e em larga escala (TÁLAMO, 2002; GOMES; MACHADO; GIOTTO, 2009; BRITO; BRITO; MORGANTI, 2009).

Tem-se, no entendimento conceitual, que a inovação é uma ação criativa, imbricada na novidade ou melhoria do já existente, incremental ou radical, de modo que represente a introdução da novidade e disponibilização àqueles denominados consumidores ou usuários, podendo ser produto, serviço, processo tecnológico, sistema ou estrutura administrativa, projeto ou programa de relacionamento (DAMANPOUR⁵, 1991 citado por GOMES; MACHADO; GIOTTO, 2009).

Vale ressaltar que há, ainda, um limite preciso quanto à conceituação por teóricos da economia e por aqueles dos estudos organizacionais. Gopalakrishnan (2000) apresenta que os economistas normalmente definem inovação como um novo processo ou prática na indústria, enfatizando a velocidade de inovação de uma em relação à outra; já os teóricos organizacionais, em outro pensamento, geralmente focalizam os produtos ou processos que são novos para a empresa, enfatizando a magnitude da inovação. Entretanto, mesmo com essas diferenças na percepção de cada uma das áreas, isso não apresenta comprometimento do conceito, incidindo apenas na forma diferente de ver um mesmo objeto, mas de modo complementar.

Há outros dois aspectos importantes a serem enfatizados na definição do conceito de inovação. Em primeiro, a associação recorrente do termo inovação à aprendizagem e conhecimento, traduzindo, de certo modo, na combinação qualitativa de *know-how* em ativos humanos e nas competências organizacionais

⁵ DAMANPOUR, F. Organizational innovation: a meta analysis of effects of determinants and moderators. **Management Journal**, n. 3, v. 34, p. 555-590, 1991.

acumuladas ao longo de sua existência. Desse modo, a associação conceitual de inovação com a aprendizagem está relacionada a dois aspectos, tanto no conjunto de ações inerentes à criação ou incremento, quanto aos aspectos relacionados à introdução - capacidade de utilização pelos sujeitos (MARQUES; LAZZARINI NETO; 2002; PIRES; MARCONDES, 2004; MAY, 2007; BRITO; BRITO; MORGANTI, 2009).

Por conseguinte, conforme afirma Gallouj (2007, p. 24), os mitos e as especificidades da inovação no setor de serviços devem ser considerados. Sobre esse fato, o autor aborda que “[...] a inércia de aparelhos analíticos herdados das economias agrícola e industrial [...]”, quando refutados, tornam-se capazes “[...] de reconciliar os dois maiores traços da economia contemporânea [...]”: serviço e inovação. Pois, mesmo sendo realidades estranhas uma a outra, a inovação é considerável no setor de serviços, estando relacionada a um processo inverso ao setor industrial na relação com o cliente.

Trata-se da inovação pelos serviços, isto é, do papel que desempenham certos prestadores de serviços (em particular, os serviços intensivos em conhecimentos) na inovação de seus clientes. Essa relação traduz claramente certa inversão das relações de força ou dominação intersetoriais (GALLOUJ, 2007, p. 24).

Trata-se da tentativa de encontrar ou desenvolver uma análise integradora da abordagem tecnológica e não tecnológica em inovação, sem, com isso, sacrificar a importância de uma em detrimento da outra. Contudo, o conceito de inovação com afirmações inerentes ao setor de serviços ainda mostra-se insuficiente na revelação das riquezas que a inovação manifesta em serviços, seja nos aspectos metodológicos, seja nos resultados encontrados.

O universo das empresas tem singularidades determinantes, porém, em todos os campos da atividade empresarial, estão as lógicas das (des)regulações econômicas, políticas e mercadológicas, entre tantas outras. Nesse escopo, acenam para cada uma delas as mudanças no ambiente em que as empresas operam, cuja capacidade de lidar com a instabilidade alicerça a existência e continuidade de cada uma delas. Desse ponto de vista, a empresarização possui duas funções: o *marketing* e a inovação (DRUCKER, 2002). Portanto, o interesse sobre a inovação, no âmbito empresarial, se apresenta como motivador para a efetividade dessa função, ao

desvendar suas formas, aspectos e características, em consonância com as dinâmicas de mercado e a expansão econômica.

Trata-se de um reflexo sugestivo da incorporação de mudanças, consideradas de modo natural e desejável às necessidades de consumo. Assim, a aplicabilidade dos princípios econômicos à organização está condicionada a fatores ambientais que determinam as categorias de negócios, circunscritos nas incertezas e imprevisibilidade (BESANKO *et al.*, 2005).

[...] esse enfoque, destaca a [...] abordagem neo-schumpeteriana que aponta para uma estreita relação entre o crescimento econômico e as mudanças que ocorrem com a introdução e disseminação de inovações tecnológicas e organizacionais. Compreende-se, sob esse ponto de vista, que os avanços resultantes de processos inovativos são fator básico na formação dos padrões de transformação da economia, bem como de seu desenvolvimento de longo prazo (LEMOS, 1999, p. 125).

No contexto da economia global, as empresas têm de comprometer-se com a inovação na mesma intensidade com que se comprometem com o posicionamento de mercado, pois a primeira é pré-requisito para a segunda. Como apresenta Drucker (2001b), quando estão orientadas apenas para o mercado, dissociadas da inovação, podem sofrer grandes riscos, principalmente quando se atinge o *status* de destaque, uma vez que, no geral, esse sentimento costuma acalentar até o adormecimento. Em contrapartida, se a orientação for para o comprometimento com a inovação, medindo-se impacto e importância para os negócios da empresa, a probabilidade de adormecimento, se não nula, recua.

Em busca de elevar a compreensão sobre as características da inovação empresarial ao longo das últimas décadas, Rothwell⁶ (1994, citado por MOURA *et al.*, 2008) apresenta que o modelo de inovação empresarial desmembra-se em cinco gerações. A primeira delas refere-se ao período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960, em que a demanda, superior à produção, reclamava por inovações tecnológicas e de gestão da produção, denominada inovação empurrada pela tecnologia. Nas décadas de 1960 e 1970, com a competitividade aumentada, antes de desenvolverem soluções tecnológicas para satisfazerem as necessidades dos

⁶ ROTHWELL, R. Industrial innovation: success, strategy, trends. In: DODGSON, M.; ROTHWELL, R (Eds.) **The handbook of industrial innovation**. Hants: Edward Elgar, 1994.

consumidores, as empresas começaram a se certificar das demandas antes de produzir – o período da inovação puxada pelo mercado.

O modelo composto de inovação compreende as décadas de 1970 e 1980, em que o processo de inovação empresarial se caracteriza por um complexo caminho de comunicação interligando os agentes internos e externos, para conquistar o acesso a conhecimentos na comunidade científica e no mercado. Nas décadas de 1980 e 1990, por iniciativas dos japoneses, inaugurou-se a integração entre os diversos departamentos funcionais da empresa, buscando gerar inovações mais rapidamente, por meio de atividades conduzidas paralelamente, o então chamado modelo integrado.

Dessa forma, Rothwell (1994) considera que a inovação consiste em um processo de redes que pode ser percebida, em seu aspecto externo, nas alianças estratégicas, cooperação e integração empresarial, mas, também, a partir da multifuncionalidade das equipes internas, em um processo de aquisição e compartilhamento de conhecimentos ao longo de uma cadeia de produção.

Esse entendimento é compartilhado por Maillat (2002), principalmente no que refere à dimensão organizacional manifestada na constituição de redes de inovação que caracteriza a ação conjugada de diversos atores, na articulação complexa e não linear de competências específicas, necessárias à deflagração da inovação. Drucker (2001b), assim como Rothwell⁷ (1994, citado por MOURA *et al.*, 2008), faz o mapeamento quanto aos tipos de orientação.

Existem essencialmente, três tipos de inovação para todas as empresas: a inovação no produto ou serviço, a inovação na localização de mercado e de comportamento e valores de clientes e a inovação nas várias habilidades e atividades necessárias para produzir os produtos e serviços e para trazê-los até o mercado. Podem ser chamados respectivamente de inovação no produto, inovação social (por exemplo, venda à prestação) e inovação administrativa (DRUCKER, 2001b, p. 46).

Naturalmente, o comprometimento com a inovação, dentro das empresas, deve estar permeado em toda a organização que, por meio da produção e seleção de

⁷ ROTHWELL, R. Industrial innovation: success, strategy, trends. In: DODGSON, M.; ROTHWELL, R (Eds.) **The handbook of industrial innovation**. Hants: Edward Elgar, 1994.

conhecimentos, atende às demandas por novos ou melhores produtos, serviços, processos tecnológicos, sistemas ou estrutura administrativa, projetos ou programas de relacionamento (SACOMANO NETO; SACOMANO, 2002; MAY, 2007; JOHNSON; SCHOLLES; WHITTINGTON, 2007). Contudo, não se distancia das estratégias organizacionais, dando fundamento a interatividade entre a cultura da inovação, o alinhamento das prioridades, a utilização dos recursos disponíveis e a capacidade comercial, retomando-se à finalidade exposta por Drucker (2002), ou seja, o atendimento às necessidades do cliente.

Entende-se, então, que a inovação empresarial está sustentada em uma tríade de valores que, alinhados às necessidades de mercado, revela-se nas redes de inovação, no comprometimento empresarial com a cultura da inovação e no conhecimento como ação determinante para a ocorrência da inovação empresarial, seja incremental ou radical.

Uma visão 'baseada em conhecimento' concentra-se nos processos interativos através dos quais o conhecimento é criado e trocado dentro das empresas e entre empresas e outras organizações. Muitas indústrias intensivas em conhecimento, como a indústria de transformação de alta tecnologia e os serviços comerciais, cresceram fortemente em várias economias desenvolvidas. [...] Apesar de a P&D atuar de forma vital no processo de inovação, muitas atividades inovadoras não são baseadas em P&D, ainda que elas dependam de trabalhadores altamente capacitados, interações com outras empresas e instituições públicas de pesquisa e uma estrutura organizacional que conduz ao aprendizado e à exploração do conhecimento (MANUAL DE OSLO, 2006, p. 35).

Pode-se dizer que as empresas que desejam ter bom desempenho quanto à inovação, necessitam do comprometimento com a cultura da melhoria, com a constante manutenção do conhecimento por meio da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento de competências organizacionais e humanas, constituindo ações de alianças, parcerias e compartilhamento a fim de sustentar-se de forma proativa no mercado. Esse entendimento é referendado por Takeuchi e Nonaka (2008), ao enfatizarem a criação do conhecimento organizacional como ponto fundamental para processos contínuos de inovação, em que há, no caso das empresas inovadoras, crenças e compromissos organizacionais específicos com a inovação, o conhecimento é gerado com algum fim relacionado a ação e o contexto de sua existência relacional, em que fortalece as bases do conhecimento gerado, resultando em inovação incremental ou radical.

2.2 Trabalho e Educação: uma análise sob o enfoque empresarial

O trabalho é parte intrínseca à produtividade humana e, devido às alterações nos modos de produção, sofre rupturas na forma em que acontece no *locus* produtivo, nas relações sociais e na regulação legal. Por sua vez, a educação sofre as mudanças, principalmente em sua estrutura formal (escolar). Há um esforço intenso nos debates sobre suas formas e objetivos: como conjugar em um mesmo sistema de ensino uma educação que produza resultados em termos gerais (emancipatória) e profissionalizantes (instrumental)?

Essa indagação se sustenta nas reflexões de Saviani (1994) sobre os dilemas da escola e do processo de ensino formal na atualidade. Para este autor, a escola está ligada ao progresso, ao desenvolvimento, às necessidades da sociedade moderna, urbana por natureza. A isto está vinculado o papel político da educação, em sua ação para a formação de cidadãos, e, integrado a isso, o desenvolvimento de indivíduos para o trabalho e a vida profissional. Entretanto, por fatores múltiplos, esse processo integrador não tem se estabelecido. Assim, em muitos casos, quando se fala em educação, fala-se na verdade dos problemas na educação.

Torna-se perceptível que, ao menos quanto aos aspectos da profissionalização, a escola formal não tem conseguido acompanhar o ritmo das mudanças no trabalho. Esse histórico de mudanças no trabalho, segundo Lima e Vieira (2006), ocorre desde os modos primitivos de produção para subsistência, sendo fortalecido com o capitalismo moderno, atingindo o cume na era da tecnologia, da informação e do conhecimento, configurando nas principais fontes de produtividade e crescimento social.

As transformações exigem um novo comportamento dos trabalhadores, baseando-se na cooperação, na flexibilidade, na orientação para a resolução de problemas, no pensamento sistematizado e integrativo e na proatividade. As organizações apresentam mais preocupação com eficiência produtiva e qualidade do que com horas trabalhadas. Essas transformações referem-se a um novo processo de trabalho. Ao

contextualizar tais mudanças ocorridas no *modus operandi* do trabalho, Dowbor (2001) faz menção ao trabalho intelectual em Alvin Toffler; ao ócio criativo [produtivo] em Domenico De Masi; ao trabalho em rede apresentado por Manuel Castells; ao coletivo inteligente em Pierre Lévy; ao menos trabalho em Guy Aznar; e ao fim do trabalho, na teoria de Jeremy Rifkin.

Pode-se, observar, assim, que há interlocução entre as teorias que convergem significativamente para o entendimento de que são profundas as transformações, exigindo comportamento diferenciado nos processos educativos formais, na maneira como as empresas lidam com a aprendizagem e o conhecimento e na capacidade de desenvolvimento do trabalhador inserido neste novo ambiente produtivo. Essas transformações que exigem um comportamento diferenciado dizem respeito, portanto, a uma produção menos materializada e mais abstrata nas competências isoladas, pois só ganham forma real no conjunto de ações efetivas entre todos os envolvidos, respaldando-se no que Zarifian (2001, p. 63) argumenta, em específico para o setor de serviço, sobre “[...] a participação de todos os envolvidos na produção de um único serviço entendido como útil para determinado cliente”.

Desse modo, o trabalho, enquanto dinâmica do conhecimento e do desenvolvimento humano, pode ser compreendido no que Meister (1999) apresenta sobre as necessidades de educação e qualificação dos trabalhadores. Se inicialmente, na metade do século passado, a educação corporativa centrava-se no desenvolvimento gerencial, a partir de 1980, com as alterações no processo produtivo, em que todos os trabalhadores assumem, ao menos em parte, a responsabilidade de gerir o seu trabalho, ela transporta-se das categorias gerenciais para toda a força de trabalho. Isso é reforçado por Markert (2004, p.33) ao dizer que, nessas mudanças,

[...] o comportamento gerencial orienta-se pelo consentimento e pela participação, os processos de aprimoramento estão integrados, num processo de aprendizagem cooperativo que abrange todos os que fazem parte da empresa [...].

Assim, nos últimos trinta anos, algumas organizações vêm ampliando suas ações educacionais, ocupando gradativamente um espaço que era restritivo às escolas. Isso se deve às necessidades de, cada vez mais, preparar seus trabalhadores para as exigências reais do trabalho, fim que nem sempre a escola consegue atingir na

contemporaneidade, seja por divergências de objetivos, seja por não conseguir acompanhar as mudanças que rapidamente se processam nas atividades de trabalho.

Tal verificação conduz ao entendimento de que “[...] a produtividade e a aprendizagem no local de trabalho estão se tornando a mesma coisa, e que aprendizado é a nova forma de trabalhar [...]” (ZUBOFF⁸, 1988, citado por MARQUARDT, 2005, p. 133). Portanto, deve ser uma preocupação constante das organizações o desenvolvimento dos trabalhadores e a educação destes, tendo como fim, dada a economia moderna, a não obsolescência do conhecimento nas atividades de trabalho (DRUCKER, 1997) e a integração do desenvolvimento humano às necessidades de desenvolvimento da empresa (FLEURY, 2002), possibilitando inovação e renovação em sintonia com as demandas de mercado, reafirmando o desenvolvimento humano como força capaz de mover os demais recursos quando parte das estratégias organizacionais.

Compreende-se, então, no que refere ao desenvolvimento humano para o trabalho, que as empresas devem promover a articulação entre habilidades inatas e competências adquiridas ou desenvolvidas, por meio de processos educacionais que estejam alinhados aos objetivos estratégicos, de forma que competência entra como palavra de ordem na educação corporativa. Conforme afirmam Fidalgo e Fidalgo (2005, p. 135): o desenvolvimento das competências do trabalhador “passou a ser instituído como a lógica de regulação das relações de trabalho [...]” e a flexibilização na formação dos trabalhadores em sistemas modulares com alternância entre teoria e prática e no próprio local de trabalho.

O eixo norteador da educação ocupa formas delineadas pela produção. A produção se tornou intelectualizada e flexível, de modo que o tecnicismo produtivo inerente ao industrialismo já não é efetivo nas organizações contemporâneas, inferindo o conhecimento em todos os sistemas de trabalho de modo crítico e reflexivo e não apenas restrito à determinada função (HELAL; LINS; OLIVEIRA, 2008).

⁸ ZUBOFF, S. **In the age of the smart machine the feature of work and power**. New York: Basic Book, 1988.

São dimensões que revelam a capacidade que as organizações têm de desenvolver conhecimentos: a relação estreita com as possibilidades de crescimento, dependendo de capacitação orientada para o compartilhamento de informações, a aprendizagem pela ação, o memorial histórico da atividade de trabalho e a experiência organizacional (DINSMORE, 2004; MARQUARDT, 2005). Sob esse aspecto, o conhecimento é um processo global que deve envolver todos os trabalhadores da empresa, estimulando o comprometimento e a identificação com os objetivos organizacionais - tanto ideias, quanto ideais - envolvendo os conhecimentos formais e tácitos inerentes à ação de trabalho (NONAKA, 2000).

Nesse pensamento, a construção de habilidades está intimamente ligada a todos os fatores já mencionados, pois ela é significativamente determinante nos resultados alcançados, incidindo sobre o saber fazer, resultado da ação. Essa abordagem é compreendida na capacidade que a organização tem de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido, com vistas à consecução de propósitos específicos e utilizando do menor esforço necessário (OLIVEIRA, SANTOS e LOURENÇÃO, 2008). Por fim, as atitudes referem-se ao comportamento adotado frente ao curso de determinada ação diferindo entre escolhas assertivas e desgastantes, estando fortemente ligadas às duas dimensões anteriores (NONAKA, 2000; MUSSAK, 2003; OLIVEIRA, SANTOS e LOURENÇÃO, 2008).

O sentido expressado revela que as necessidades educacionais nas organizações são frutos das mudanças ambientais relacionadas à economia do conhecimento e às novas formas de produção, de modo que a aprendizagem organizacional permeia toda a estrutura organizacional podendo ser mapeada em seis dimensões: individual, coletiva, estrutural, cultural, da organização do trabalho e da capacidade dos líderes em promover o conhecimento e estimular a aprendizagem organizacional (FINGER e BRAND, 2001).

São essas dimensões que compõem as competências que os trabalhadores dispõem à organização, possibilitando um diferencial, cabendo à educação corporativa o desenvolvimento das competências transversais por meio de

aprendizagens que possibilitem ao resultado final, o efetivo valor agregado ao cliente e a efetividade produtiva às organizações em longo prazo (MUSSAK, 2003).

Nesse enfoque, as organizações aprendem por meio do compartilhamento das aprendizagens individuais úteis à organização, promovendo o desenvolvimento ordenado de novas competências essenciais à criação do conhecimento organizacional, seja na dimensão ontológica, seja na epistemológica (DAVEL e MELO, 2005). Na exigência de novas competências, tanto para a empresa quanto para o trabalhador, centra-se o papel singular da educação corporativa em desenvolvê-las em sintonia com as estratégias da empresa (BAYMA, 2004).

Isso significa que as novas competências ou competências críticas à organização devem oferecer reais benefícios aos clientes, devem ser difíceis de serem imitadas ou copiadas, devem ter capacidade de extrapolação dos limites organizacionais e não estarem limitadas aos produtos ou serviços oferecidos (MEISTER, 1999). Assim, a educação ganha importância para as empresas e torna-se fator primordial para a inovação, tendo na educação corporativa, a fonte efetiva de geração e estímulo a novas aprendizagens e em tempo menor que as necessidades e expectativas dos clientes. A educação como base para a inovação refere-se, assim, ao desenvolvimento da reflexão e criação de ideias que representem um diferencial àquilo que já é feito ou algo não existente.

A educação nas organizações vem ao encontro das necessidades de desenvolvimento do trabalhador e de superação organizacional, em uma época em que os centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) já não incluem as necessidades reais de desenvolvimento estratégico, necessitando de modificações para contribuir com a ampliação de novas competências em um processo contínuo de aprendizagem, no momento certo e com foco na proatividade (MEISTER, 1999).

Observa-se que o trabalho e a educação ampliam sua zona de relação com a inserção das empresas como espaço educacional, ao ponto que a escola, como instituição formal de ensino, reflete, nessa nova ordem econômica e social, suas políticas e ações para melhor servir à sociedade.

2.3 Educação Corporativa: propósitos, características e paradigmas

Como afirma Eboli (2004), o crescimento de estudos sobre a educação corporativa demonstra a real importância desse campo específico do saber, tanto inserido no contexto da teoria das organizações, como na necessidade da existência real de orientações efetivas para implantação empresarial.

Essa preocupação, mesmo que em menor intensidade, não se refere apenas à época atual, aparece desde os primórdios da administração. O desenvolvimento do trabalhador foi parte de seus objetivos no sentido de melhorar o desempenho produtivo e alcançar o melhor aproveitamento da mão de obra. Taylor (1990), em partes de sua obra, trata da combinação entre menor esforço humano e menor custo de capital como fator de prosperidade para operário e patrão, concluindo que o objetivo mais importante, para trabalhador e administração, deve ser a formação e o aperfeiçoamento dos trabalhadores. Porém, somente nas últimas três décadas, é que o modelo atual de desenvolvimento de trabalhadores passou a ser evidenciado.

Portanto, com o objetivo de aprofundar o entendimento evolutivo das necessidades educativas e de desenvolvimento do trabalhador no local de trabalho, ou fora deste, mas com a finalidade de gerar competências essenciais para o desenvolvimento de determinada atividade de trabalho, faz-se necessário compreender as situações de trabalho como promotoras da produção e apropriação de saberes e do desenvolvimento de competências, possibilitando, a partir do direcionamento adequado, os resultados desejados pelas organizações.

Trata-se do aparecimento de um novo modelo para o desenvolvimento dos trabalhadores, decorrente das necessidades de adequação às mudanças produtivas e ordenamento econômico atual: (i) flexibilização organizacional e produtiva; (ii) conhecimento como maior riqueza para a diferenciação; (iii) validade restrita do conhecimento e necessidade constante de aprendizagem; (iv) desenvolvimento da capacidade ocupacional e empregatícia; e, ainda, (v) como estratégia na internacionalização dos negócios (MEISTER, 1999).

Sobre o tema, a ótica de análise dos autores que o focam, centra-se basicamente em duas correntes: a teoria crítica, baseada no cerceamento da educação, na dominação, no controle e/ou doutrinamento, e a teoria prescritiva, avaliando quais as melhores práticas e medidas a serem adotadas no sentido de estabelecer métodos, princípios e objetivos adequados às estratégias organizacionais, avaliando os impactos sobre os resultados esperados e as metas pretendidas.

Assim, neste trabalho, a adoção da teoria sobre a educação corporativa se sustenta nos aspectos de desenvolvimento de práticas e medidas que contribuem para a alavancagem dos resultados esperados pela organização. Não se trata de adotar a orientação propagada por consultorias e manuais sobre educação corporativa, mas da tentativa de refletir sobre a ação da educação corporativa no resultado dos negócios e em sua inter-relação com a aprendizagem e a inovação organizacional.

Busca-se delinear, neste referencial, o construto relacionado ao trabalho, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano como agentes promotores de competências humanas e organizacionais, enfocadas na inovação e no desenvolvimento da capacidade produtiva empresarial, e, por fim, o elo encontrado na educação corporativa, como fundamento estratégico para o ordenamento das ações e políticas, no intuito de atingir o anteriormente abordado, principalmente no que refere ao setor de serviços. Trata-se, conseqüentemente, de uma análise voltada para a compreensão da concreta participação da educação corporativa nos processos de desenvolvimento humano e na aprendizagem permanente como meio estratégico e com fins na capacidade de inovação.

Desse modo, a educação corporativa tem como objetivo a promoção do conhecimento (geração, assimilação, difusão e aplicação) necessário ao desempenho ideal, mediado pela implantação ou desenvolvimento de competências organizacionais e humanas, harmônicas à estratégia do negócio, difundido por meio de metas que associem a responsabilidade mútua no desenvolvimento dos trabalhadores e da organização, oferecendo condições favoráveis para que isso ocorra (EBOLI, 2004). Assim, a educação nos ambientes de trabalho ou para o

trabalho consiste em um movimento que engloba saberes, conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes em um processo heterogêneo.

A educação corporativa traduz-se, conseqüentemente, no necessário empenho, por parte das organizações, em promover recursos e ambiente que facilitem a aprendizagem por meio da educação constante, continuada, permanente, dentro ou fora da organização, na atividade de trabalho ou em paralelo, mas com o objetivo de agregar valor ao conjunto de saberes necessários para o alto desempenho na atividade de trabalho.

Educação continuada é, portanto, o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente em sua vida institucional (MUNDIN, 2002, p. 63).

Nesse contexto, insere-se a transição entre o modelo de treinamento e o paradigma da aprendizagem, cujas práticas educacionais podem assumir formas bastante diversificadas em consonância com as necessidades específicas, relacionadas aos objetivos de desenvolvimento e de competências esperadas. Essa orientação para a aprendizagem se insere na nova lógica dos negócios, em que os bens intangíveis ganham representatividade frente aos tangíveis. O aprendizado passa a ser compreendido como um conversor de ideias em ação, como, também, uma atividade integrada ao trabalho. Sua ação pode ocorrer em diversos níveis do sistema (individual, grupal, organizacional e inter-organizacional) e por meio de processos de identificação, criação, difusão e integração do conhecimento, baseados em modelos cognitivos, culturais ou práticos (DIBELLA e NEVIS, 1999; PAWLOWSKY, 2001; MAY, 2007).

No antigo modelo de desenvolvimento de trabalhadores baseados no enfoque dos centros de treinamentos e desenvolvimentos (T&D), a preocupação dos gestores e profissionais de recursos humanos centrava-se no estoque de qualificações desenvolvidas em evento único, em um espaço geográfico determinado, quase sempre uma sala de treinamento, e seu público era composto por empregados que se encontrava com professores e consultores externos. Atualmente a aprendizagem é promovida em todo tempo e lugar, com metodologias que estimulam o aprender agindo, incorporando ao núcleo de aprendizagens competências do ambiente de

negócio, com envolvimento de clientes, fornecedores e outros interessados, em que todos podem promover e auxiliar a disseminar as aprendizagens e conhecimentos (QUADRO 2).

Antigo Paradigma de Treinamento		Paradigma da Aprendizagem no Século XXI
Prédio	Local	Aprendizagem Disponível Sempre que solicitada – Em Qualquer Lugar, a Qualquer Hora
Atualizar Qualificações Técnicas	Conteúdo	Desenvolver Competências Básicas do Ambiente de Negócios
Aprender Ouvindo	Metodologia	Aprender Agindo
Funcionários Internos	Público-Alvo	Equipes de Funcionários, Clientes e Fornecedores de Produtos
Professores/Consultores de Universidades Externas	Corpo Docente	Gerentes Seniores Internos e um Consórcio Professores universitários e Consultores
Evento Único	Frequência	Processo Contínuo de Aprendizagem
Desenvolver o Estoque de Qualificações do Indivíduo	Meta	Solucionar Problemas Empresariais Reais e Melhorar o Desempenho no Trabalho

Quadro 2 - Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem.

Fonte: Meister (1999, p. 22).

Isso reflete uma mudança de posicionamento das organizações, permeando a cultura do aprendizado, já que o conhecimento e a aprendizagem organizacional tornam-se estratégicos, centralizadas e com alcance em toda a estrutura organizacional (MEISTER, 1999).

Destaca-se, desse modo, a reestruturação dos ambientes de aprendizagem, “[...] para que eles sejam proativos, centralizados, determinados e estratégicos por natureza [...]” (MEISTER, 1999, p. 23). Compreende-se, então, neste conjunto de mudanças, que o departamento de treinamento se desloca para uma ação mais ampla e com alcance em toda a organização, fazendo parte da responsabilidade global a orientação para aprendizagens, convergindo para a instauração dos Centros de Educação Corporativa ou Universidades Corporativas (UC) nas organizações (QUADRO 3).

Por isso, Meister (1999) afirma que algumas características são necessárias as empresas que desejam tornarem-se organizações em que o aprendizado seja permanente e a capacidade de gerir o conhecimento instaure-se como diferencial, entre elas:

- a) a oferta de oportunidades de aprendizagens que dê sustentação às necessidades organizacionais;
- b) a compreensão do modelo de educação corporativa como um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
- c) sustentar-se em um currículo que contemple a tríade cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas;
- d) desenvolver todos os componentes da cadeia de valores e desenvolver os futuros trabalhadores;
- e) diversificar os processos de aprendizagem e manutenção do conhecimento; financiamento baseado nos centros de lucros, representado no autofinanciamento pelas unidades de negócio;
- f) enfoque global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem; avaliar resultados e investimentos;
- g) utilizar a educação para obter maior produtividade e entrar em novos mercados.

Departamento de Treinamento		Universidade Corporativa
Reativo	Foco	Proativo
Fragmentada & Descentralizada	Organização	Coesa & Centralizada
Tático	Alcance	Estratégico
Pouco/Nenhum	Endosso/ Responsabilidade	Administração e Funcionários
Instrutor	Apresentação	Experiência com Várias Tecnologias
Diretor de Treinamentos	Responsável	Gerentes de Unidades de Negócios
Público-Alvo Amplo/ Profundidade Limitada	Audiência	Currículo Personalizado por Famílias de Cargos
Inscrições Abertas	Inscrições	Aprendizagem no Momento Certo
Aumento das Qualificações Profissionais	Resultado	Aumento no Desempenho no Trabalho
Opera como Função Administrativa	Operação	Opera como Unidade de Negócios (Centro de Lucros)
“Vá para o Treinamento”	Imagem	“Universidade como Metáfora de Aprendizado”
Ditado pelo Departamento de Treinamento	Marketing	Venda sob Consulta

Quadro 3 - Componentes da mudança para a aprendizagem baseada no desempenho.

Fonte: Meister (1999, p. 23).

No entanto, no Brasil, mesmo com ações implementadas por diversas empresas, os resultados ainda não são conclusivos em relação às expectativas, devido à não

consideração de elementos vitais para o sucesso da educação corporativa: forma de aprendizagem, sintonia dos programas ao negócio e a temporalidade inerente a todo processo formativo (EBOLI, 1999; MUNDIN, 2002). Compreende-se que não basta o mapeamento das competências a serem desenvolvidas, mas, acima de tudo, é preciso desenvolver relação estreita com métodos de ensino e práticas de aprendizagem adequadas, gestão efetiva do conhecimento e utilização de novas ferramentas de aprendizagem como suporte ao processo de capacitação (MUNDIN, 2002).

- a) Processo de ensino-aprendizagem contextualizado na sistematicidade e complexidade das interações, articulações e interdependências entre os recursos humanos e tecnológicos, em que haja registro desse memorial individual e coletivo de aprendizados e de criação e disseminação de conhecimentos na organização;
- b) Estruturação seqüencial e hierárquica ou escalar na construção de saberes e competências necessárias ao desempenho da atividade demandada;
- c) Arquitetura modular com alternância nas dimensões micro ou macro do sistema de aprendizado nos níveis individual, coletivo e organizacional.

Trata-se da caracterização do conhecimento e da informação pelo seu estilo sistêmico. Portanto, compreendido no conjunto de pessoas, tecnologias e recursos materiais que estejam disponíveis para a utilização nos processos educacionais dentro das empresas, cuja finalidade sustenta-se nos resultados, sejam operacionais e/ou de participação no mercado.

2.3.1 Educação Corporativa e o setor de serviços

O setor de serviços difere daquele de produção de bens, tendo características bastante peculiares, em que cada uma exige estratégias bem definidas na consecução das metas. Segundo Kotler (2002), as principais são: a intangibilidade – o serviço não pode ser visto, provado, sentido, ouvido ou cheirado antes de comprar; a indivisibilidade [inseparabilidade] – não pode ser separado de seus fornecedores;

a variabilidade – a qualidade do serviço depende de quem os proporciona, de quando, onde e como são proporcionados; e a perecibilidade – não podem ser estocados para venda e uso posterior.

Portanto, tais características diferenciadas trazem em seu bojo problemas diferentes dos enfrentados por outros segmentos produtivos. Nesse sentido, Fitzsimmons e Fitzsimmons (2000) enfatizam o fato de o elemento humano ser fundamental para a eficiência das operações, devido à inevitável interação entre prestador e cliente, sendo uma fonte de grandes oportunidades, porém de difícil controle. Desse modo, nada mais oportuno, como diferencial organizacional, investir na qualificação, no desenvolvimento humano e na educação dos trabalhadores, pois durante todo o processo de produção e venda do serviço, eles serão a marca mais evidente da empresa.

Nesse eixo, as competências do trabalhador ganham relevância, pois, dadas as condições em que ocorrem as atividades de serviços, nada é mais proeminente do que a percepção do cliente quanto aos critérios de medição da qualidade, sendo o balizador principal da efetividade da atividade de trabalho. Dessa forma, de acordo com o fluxo da eficiência na produção *versus* as oportunidades na prestação de serviços (FIG. 1), por mais tecnocrática que seja a prestação de um serviço, as habilidades e competências dos trabalhadores deste segmento é que fazem diferença na produção e prestação de serviço, pois se trata de uma atividade produtiva desempenhada por pessoas para outras pessoas, cuja percepção humanística não pode ser descartada.

Isso significa que quanto maior a interação com o cliente, como é o caso do setor de serviço, maiores são as exigências por qualificações que resultem em diferenciais no processo de satisfação à suas necessidades. Portanto, quanto maior a personalização do serviço, maiores as exigências por conhecimentos especializados e capacidades de reagir às demandas emergentes do contato direto.

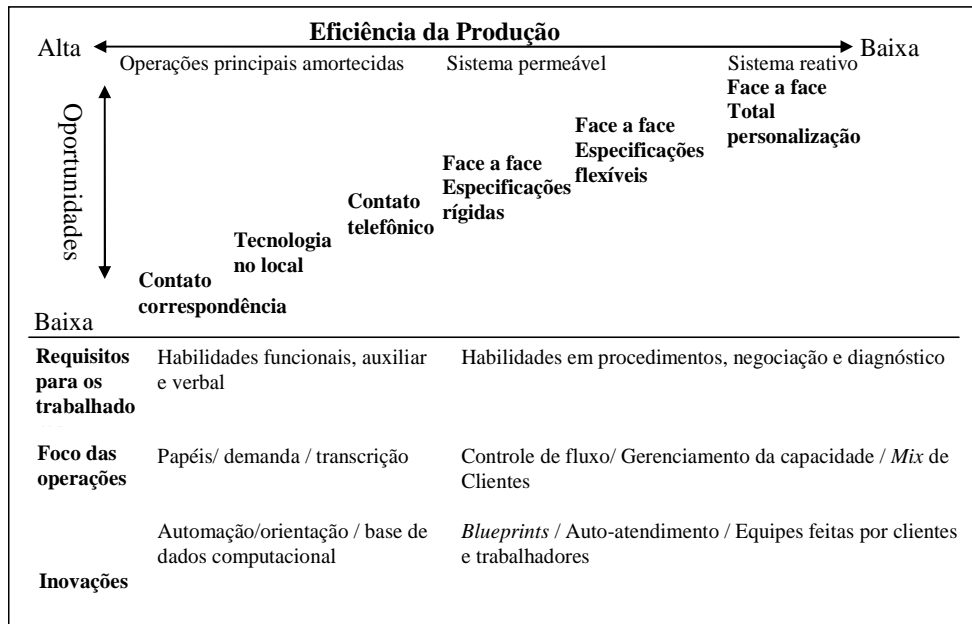


Figura 1 – Eficiência produtiva *versus* oportunidades na prestação de serviços.
Fonte: Adaptado de Fitzsimmons e Fitzsimmons (2000, p. 108).

Quanto maior a personalização do serviço, menor será a eficiência produtiva e, quanto maior o contato, maiores serão as oportunidades, logo, a educação corporativa deverá desempenhar seu papel no sentido de desenvolver competências críticas tanto na ampliação de oportunidades, como no desempenho produtivo, de modo a alavancar a eficiência organizacional àquelas prestadoras de serviço.

Retomam-se, nesse caso, as competências básicas do ambiente de negócios, baseando-se nas mudanças sobre a responsabilidade nos processos de aprendizagem, colaborando, obrigatoriamente, para que cada trabalhador torne-se mais competente em sua atividade e matéria inerente à função e tenha a liderança sobre a atividade e a orientação quanto à integração das atividades complementares, refletindo, por conseguinte, em vantagens econômicas para a organização (MEISTER, 1999). Entende-se que é transformar o trabalhador em gestor do seu trabalho, dando-lhe mais autonomia e elevando seu comprometimento com o trabalho, a carreira e, consequentemente, com a equipe e os resultados da organização.

Essa abordagem aceita, perfeitamente, o defendido por DiBella e Nevis (1999) quanto às perspectivas para o entendimento da aprendizagem organizacional e a utilização de plataformas para empreendimentos de ações nos sistemas corporativos de educação. Não basta, por parte das organizações, ter o enfoque

nas características, nas necessidades ou nas propriedades da aprendizagem, como também no composto de pessoas que se inter-relacionam, mas é necessária a integração dos elementos fornecidos por cada uma das abordagens, objetivando a consecução de desenvolvimento mais condizente com o dinamismo das exigências por educação, personalizada em cada família de cargos ou funções, capazes de criar um ambiente favorável à melhoria e inovação em processos e serviços, como, também, nos modos de gestão.

Portanto as competências organizacionais básicas são: (i) aprender a aprender – que representa a abertura do agente para a aprendizagem durante todo o processo, compreendendo que, no serviço, não se tem a oportunidade para a correção a *posteriori*; (ii) a comunicação e colaboração – a qualidade do diálogo com o receptor é de extrema importância para resultados satisfatórios; (iii) o raciocínio criativo e resolutivo – durante a prestação de serviço não se tem tempo para interrupções longas depois de iniciado; (iv) conhecimento tecnológico – é parte inerente ao processo e pode contribuir para a satisfação e excelência no serviço prestado; (v) conhecimento dos negócios – a perícia sobre o que se faz; (vi) desenvolvimento de liderança e (vii) o autogerenciamento da carreira similar a dimensões apresentadas por Finger e Brand (2001), enfaticamente desejável em um setor tão dinâmico como o de serviços (MEISTER, 1999).

O processo de aprendizagem, que se manifesta materializado na capacidade de aplicação dos indivíduos, pode ser compreendido em sete subdivisões interdependentes e complementares que, em grau de significância, quanto maior o envolvimento do agente prestador de serviço na relação com o cliente, maior a necessidade de desenvolver tais competências, no sentido de neutralizar as possibilidades de fracasso e ampliar as oportunidades de sucesso.

Retomando, então, tais competências mencionadas, sobre a primeira, a capacidade de aprender a aprender, Meister (1999) expõe que o nexa está em fazer as perguntas certas, identificar a essência de ideias complexas, encontrar meios de medir o conhecimento e aplicar técnicas específicas às metas de tarefas do cargo, e mais, identificar o que é preciso saber e a capacidade de fazer, quais atitudes tomar

para aprender o que é preciso, identificar obstáculos, recursos e perspectiva, finalizando com a avaliação do desempenho da aprendizagem.

Para Senge (1990), aprender a aprender fundamenta todas as outras competências, pois, é na integração das disciplinas inerentes a modelos mentais, à formação de um objetivo comum ao desenvolvimento da aprendizagem em grupo, ao raciocínio sistêmico e ao domínio pessoal, baseado na essência, princípio e prática, mesmo que com diferenças sutis, mas importantes, que todas convergem para o fator comum, a sensibilidade de aprendizes em um mundo intrinsecamente interdependente. A interdependência é o processo central da prestação de serviço, que retoma o já mencionado por Zarifian (2001) quanto à utilidade percebida pelo cliente como resultado da participação de todos os envolvidos no processo.

Com isso, existem fatores pessoais e organizacionais que facilitam e outros que dificultam a administração da aprendizagem nas organizações, nas equipes de trabalho e nos indivíduos (ANTONACOPOULOU, 2001). Entre os fatores que facilitam, Antonacopoulou (2001) destaca o encorajamento na identificação de necessidades pessoais de aprendizagem e o estabelecimento de metas, a revisão e *feedback* do desempenho e aprendizagem, assistência na percepção da aprendizagem no ambiente de trabalho e a promoção de experiências que estimulem ao desenvolvimento, tolerar enganos e encorajar a revisão e o planejamento, desafiando a maneira tradicional de fazer as coisas, cuja prática é comum em empresas inovadoras.

Por outro lado, os que desestimulam a aprendizagem transitam em dois polos, os pessoais e os organizacionais. Quanto aos primeiros, estão relacionados a percepção sobre a necessidade e habilidades de aprender, crenças, valores, emoções, capacidade intelectual mental, idade, memória e habilidade de comunicação. Já o segundo, diz respeito à forma de organização interna do trabalho, sistemas organizacionais de desenvolvimento, cultura e clima, processo de tomada de decisão, política e aversão ao risco, instabilidade e mudança, posição econômica, competição, poder e controle.

Quanto à comunicação e colaboração, Meister (1999) destaca que dão sustentação à qualidade das relações interdependentes, demonstrando, em situação de fluidez, as potencialidades emergidas de comunidades de trabalhadores do conhecimento. Entretanto, são competências que, em geral, não são aprendidas em escolas, e essa deficiência obriga as organizações a suprirem essa ausência educacional, provocando o sentimento comum de propósitos e necessidade de saber em cada membro do grupo. A educação corporativa deve estimular a capacidade criativa e resolutiva instaurada nos grupos de aprendizagem e, com base em ações e simulações, avaliar as estratégias empresariais e propor soluções em tempo real, utilizando-se dos recursos tecnológicos que, inegavelmente, são formas mais práticas e ágeis das organizações disseminarem a informação e o conhecimento.

As duas últimas competências básicas citadas por Meister (1999), o desenvolvimento de liderança e o autogerenciamento de carreira, referem-se à dimensão do desenvolvimento encorajado pela organização que dá sustentação ao preenchimento de lacunas existentes em formação anterior. O desenvolvimento da liderança e o autogerenciamento da carreira possibilitam um “plano de vôo”, mapeado no planejamento estratégico de competências exigidas, estimulando o trabalhador a cuidar de sua carreira devido às possibilidades de alterações no ambiente e na estrutura da organização como forma de adaptação às mudanças.

2.4 Aprendizagem e Conhecimento Organizacional

Conforme mapeia a conceituação já apresentada, a aprendizagem organizacional é dividida em seu quadro teórico a partir de múltiplas perspectivas que se desmembram em muitas outras (DIBELLA e NEVIS, 1999; EASTERBY-SMITH, BURGOYNE e ARAUJO, 2001). Essa divisão pode ser contextualizada por Huysman (2001), que chama de tendência. A autora afirma que essas tendências representam deficiências potenciais quanto ao estudo da aprendizagem organizacional, seja por vieses ou negligência. Para ela, as contribuições teóricas sobre a aprendizagem

organizacional são tendenciosas em vários aspectos, entre eles: a tendência à ação individual, à adaptação ambiental, à aprendizagem planejada e à melhoria.

Entretanto, na busca por um equilíbrio entre essas tendências teóricas, Huysman (2001, p. 94) propõe o seguinte:

A tendência à melhoria pode ser equilibrada quando a AO [aprendizagem organizacional] é abordada com base em uma perspectiva de processo. A fim de equilibrar a tendência à ação individual, é proposto o uso da teoria da institucionalização, em que ação e estrutura encontram-se ambas em relação recíproca. A tendência à adaptação ambiental pode ser equilibrada ao ser adotado um escopo mais amplo de processos de aprendizagem. A tendência à aprendizagem planejada pode ser equilibrada quando os autores percebem a aprendizagem como um processo evolucionário tanto composto de eventos estocásticos, como de eventos propositadamente planejados.

Para DiBella e Nevis (1999), a melhor resposta às deficiências apresentadas por essas tendências teóricas é a integração das diversas perspectivas sobre a aprendizagem organizacional, resultando em três importantes elementos para a compreensão de sua ação: as melhores práticas, o esforço para alterar ou adaptar as formas culturalmente padronizadas e a construção de uma etnografia cultural que descreva as aptidões inatas sobre a aprendizagem, contemplando todos os vértices de um triângulo processual de aprendizagem que tem, em seus ângulos, a aquisição, a disseminação e a utilização do conhecimento.

Trata-se de conceito abrangente que integra tanto as aprendizagens em nível individual, como aquelas que testemunham mudanças coletivas, institucionais. Investigar ou promover aprendizagem organizacional significa considerar a aquisição, a adaptação, a criação do conhecimento para os indivíduos, para os grupos e para a organização como um todo. Significa, ainda, considerar como esses níveis interagem e, especialmente, compreender que relações existem entre a cultura da organização, seus valores, normas, rotinas de ação e aprendizagens (BITENCOURT; SOUZA, 2003, p.1).

Ainda na tentativa de mapear a teoria sobre a aprendizagem organizacional, Pawlowsky (2001) apresenta um quadro conceitual baseado em quatro orientações: níveis do sistema, modelos, tipos e processos de aprendizagem (FIG. 2):

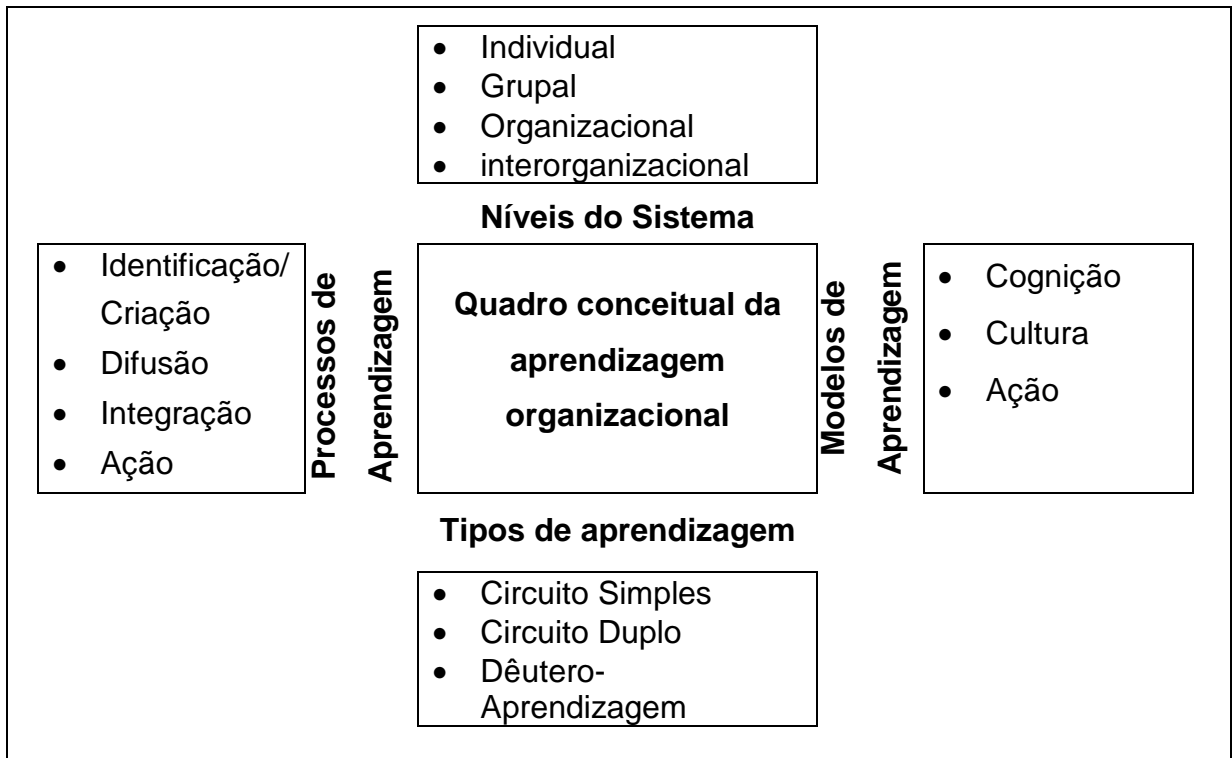


Figura 2 - Quadro teórico para a gestão da aprendizagem organizacional.
 Fonte: Pawlowsky (2001, p. 79) [Nossa Tradução].

São elementos que se referem ao produto da aprendizagem, aquilo que foi aprendido, o processo da aprendizagem nos modos de aquisição, o processamento e retenção, e o agente da aprendizagem, a quem ela se destina. São fatores contextuais que afetam o processo de criação, retenção e compartilhamento da aprendizagem, como, por exemplo, a cultura institucionalizada, as estratégias centradas nos objetivos e resultados, a estrutura situada nas características formais e informais e no ambiente em que a organização se insere.

Nesse quadro teórico, cada aspecto apresenta questões-chave que devem ser consideradas (PAWLOWSKY, 2001). Nos níveis dos sistemas, deve-se levar em conta a complexidade do sistema e as variáveis interdependentes entre cada nível: os indivíduos em suas capacidades de aprendizagem e as possíveis defesas emocionais; as regras específicas das relações na dinâmica dos grupos ou equipes de trabalho e o gerenciamento das relações entre trabalhadores internos, fornecedores e clientes que interagem uns com os outros na organização, de modo a fortalecer a capacidade de aprendizagem em cada nível.

Sobre os modelos de aprendizagem, é preciso entender que o aprendizado não é só cognitivo, mas emocional e comportamental. As pessoas precisam compreender os novos aprendizados e sentir que é correto adotar esses novos pressupostos em suas rotinas, ou seja, o conhecer, o sentir e o agir têm de ser equilibrados. A cultura do aprendizado é investimento em tecnologias, infraestrutura, desenvolvimento de pessoas, mas também está relacionada à confiança que os membros do grupo/organização têm no outro e na gestão, que não se sintam inseguros ou se tornem vítimas de seu próprio aprendizado (PAWLOWSKY, 2001).

Nos tipos de aprendizagem, a questão central é o tipo de processo de resolução de problema que faz sentido em determinada situação problema. A simples correção do erro pode gerar resultado, mas a ação reflexiva que questiona os pressupostos e o ponto de vista pessoal e do grupo causa aprendizagens que promovem alterações mais significativas no funcionamento da organização, capazes de alterar as normas fundamentais de determinado processo de trabalho (PAWLOWSKY, 2001).

Por último, o processo de aprendizagem é entendido como a espinha dorsal da aprendizagem organizacional. Pawlowsky (2001) retrata-o a partir de quatro passos não necessariamente sequenciais: (i) a identificação da informação que parece ser relevante para a aprendizagem e a criação (geração) de um novo conhecimento; (ii) a troca, difusão ou distribuição do conhecimento nos níveis individuais e coletivos; (iii) a integração do conhecimento entre os níveis do sistema (individual, coletivo, organizacional), na qual as modificações podem ser adotadas em cada um deles ou em vários simultaneamente e por fim (iv) as transformações em novos conhecimentos que podem ser aplicados nas rotinas organizacionais produzindo efeitos no comportamento organizacional (desenvolvimento de um novo estilo de liderança, um novo produto) (FIG. 3).

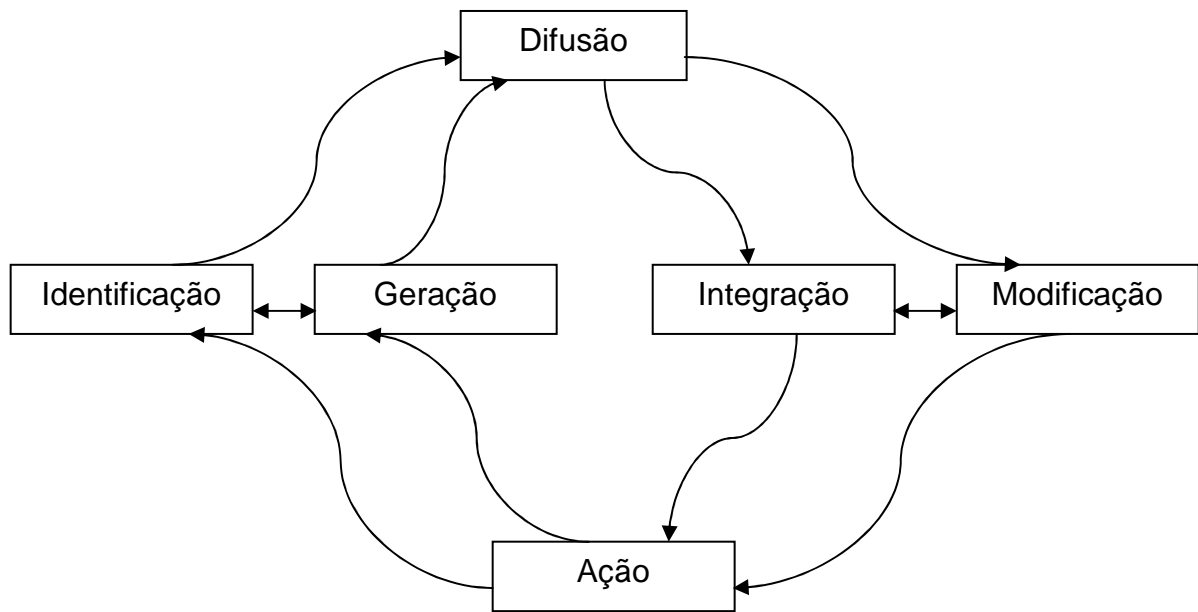


Figura 3 - Modelo Simplificado do Processo de Aprendizagem Organizacional.
 Fonte: Pawlowsky (2001, p. 79) [Nossa Tradução]

Entretanto, Pawlowsky (2001) apresenta os seguintes questionamentos: Quem são os responsáveis pela coleta de informações no ambiente? Quais são as informações capazes de gerar novos aprendizados? Que pessoas ou grupos têm acesso ao conhecimento gerado? Que experiências e conhecimentos têm o núcleo do negócio? Como as experiências são ordenadas e combinadas de modo a gerar novos conhecimentos? Como devem ser armazenados os novos aprendizados: na memória das pessoas, em histórias de aprendizados, em banco de dados, alguma outra forma ou na combinação deles? Qual o modelo de comunicação utilizado para disseminar as novas aprendizagens?

São reflexões que encontram respostas, ainda que em construção, na teoria apresentada a seguir. Proposição que se embasa nas afirmações de Takeuchi e Nonaka (2008) quanto às formas e a estruturação da gestão do conhecimento nas organizações contemporâneas, e, ainda, nos princípios da educação corporativa, em que Meister (1999) defende com sistematização da educação nos diversos níveis da estrutura organizacional.

2.4.1 Bases do Processo de Criação do Conhecimento Organizacional

Para Takeuchi e Nonaka (2008), os processos de aprendizagem organizacional, como criadores de novos conhecimentos, acontecem de dentro para fora nas organizações orientadas para a aprendizagem, possibilitando redefinir tanto problemas quanto soluções. Desse modo, como afirma Pawlowsky (2001), organizações com orientação para a aprendizagem estão menos suscetíveis às forças ambientais, pois elas modificam o ambiente de negócio em que estão inseridas. “Elas realmente criam novos conhecimentos e informações, de dentro para fora, visando redefinir tanto problemas quanto as soluções e, no processo, recriar seu ambiente” (TAKEUCHI e NONAKA, 2008, p. 54).

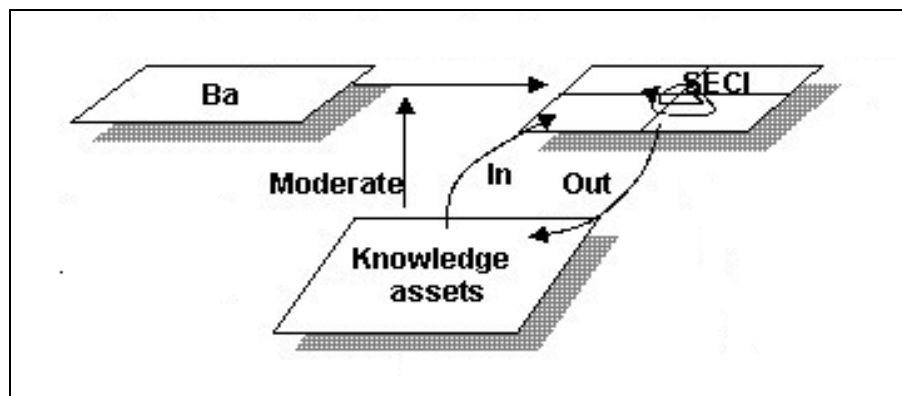


Figura 4 - Bases do processo de criação do conhecimento.
Fonte: Nonaka, Toyama e Byosière (2005, p. 493)

O conhecimento, portanto, está relacionado a um contexto específico, dependente de situações e momento promotores, é dinâmico e, por isso, criado na dinâmica social. É humano e tem em sua natureza a ação e a subjetividade incorporada nos compromissos e crenças que estão enraizados no sistema de valor dos indivíduos (NONAKA, TOYAMA e BYOSIÈRE, 2001).

Para entender como as organizações criam conhecimentos e desenvolvem aprendizagem, Takeuchi e Nonaka⁹ (1995) e Nonaka, Konno e Tayoma¹⁰ (1998),

⁹ NONOKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **The knowledge-creating company**: How Japanese Companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press, 1995.

¹⁰ NONOKA, Ikujiro; KONNO, Noburo; TOYAMA, Ryoko. **Leading Knowledge Creation**: A new framework for dynamic knowledge management. Second Annual Knowledge Management Conference, Haas School of Business, University of California Berkeley, p. 22-24, September, 1998.

citados por Nonaka, Toyama e Byosière (2005), desenvolveram o modelo de criação do conhecimento organizacional situado em três bases de interação e complementariedade. As bases são: plataformas para a criação do conhecimento – *Ba* –, os modos de conversão do conhecimento – SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) –, e as entradas e saídas do conhecimento como recursos indispensáveis à criação de valor às organizações – *Knowledge Assets*.

Sobre o modelo SECI, Takeuchi e Nonaka (2008) desenvolvem a teoria da criação do conhecimento organizacional com base na relação entre as dimensões epistemológicas e ontológicas do conhecimento. A teoria dos autores está baseada em quatro modos de conversão de conhecimento a partir da interação entre o conhecimento tácito e o explícito. Para eles, o conhecimento organizacional é criado na interação entre conhecimento tácito e explícito, alternando em quatro combinações. Essa compreensão baseia-se na distinção entre esses dois tipos de conhecimento, porém complementares entre si e com intercâmbio em todas as atividades de criação e expansão do conhecimento, exercidas pelos seres humanos em suas atividades produtivas.

Takeuchi e Nonaka (2008) entendem que o processo de aprendizagem organizacional e o de criação de conhecimento nas organizações situam-se na dinâmica de interações entre o conhecimento tácito e o explícito. Essa interação se dá por meio do espiral do conhecimento e, à medida que as áreas de abrangência situadas em cada quadrante do modelo vão sendo utilizadas, amplia-se o nível do conhecimento – do indivíduo à interorganização.

A socialização é uma forma de externalização do conhecimento tácito por meio da troca de experiências inserida no contexto das emoções e situações específicas. A externalização passa pela conceituação, levantamento de hipóteses, analogias ou apresentação de modelos, mas, principalmente, pela capacidade de reflexão que esse campo de articulação do conhecimento propicia. A combinação passa pelo processo mais formal do conhecimento que, na capacidade de reconfiguração, pode levar a novos conhecimentos. A internalização é resultado do processo de incorporação dos demais modos de conversão do conhecimento, resultando na

esfera mais ampla do espiral, alcançando a dimensão organizacional e interorganizacional.

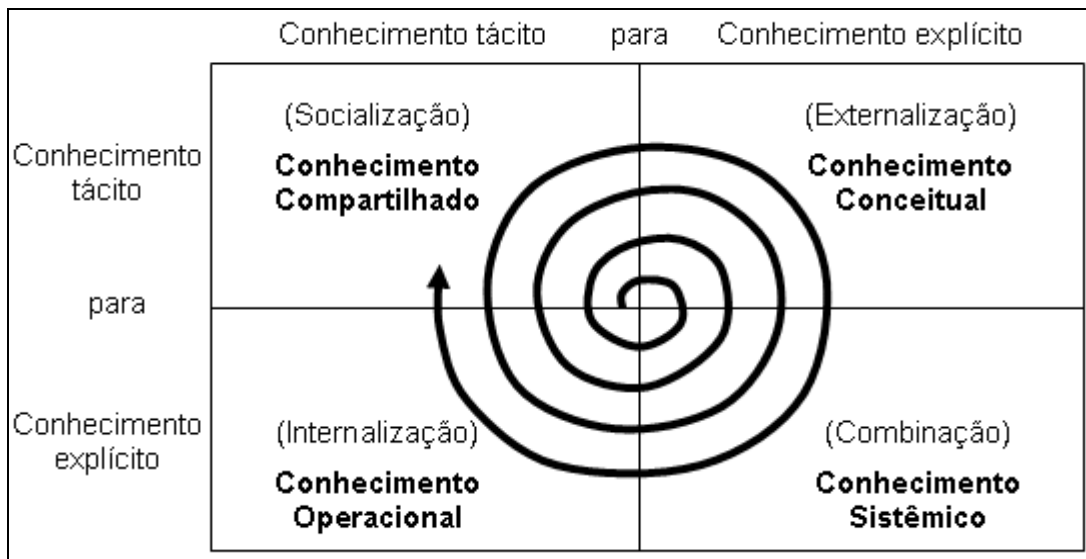


Figura 5 - Modos de Conversão do Conhecimento.
Fonte: Adaptado de Takeuchi e Nonaka (2008, p. 60)

A socialização é uma forma de externalização do conhecimento tácito por meio da troca de experiências inserida no contexto das emoções e situações específicas. A externalização passa pela conceituação, levantamento de hipóteses, analogias ou apresentação de modelos, mas, principalmente, pela capacidade de reflexão que esse campo de articulação do conhecimento propicia. A combinação passa pelo processo mais formal do conhecimento que, na capacidade de reconfiguração, pode levar a novos conhecimentos. A internalização é resultado do processo de incorporação dos demais modos de conversão do conhecimento, resultando na esfera mais ampla do espiral, alcançando a dimensão organizacional e interorganizacional.

Assim, Takeuchi e Nonaka (2008, p. 81) afirmam que o processo de criação de conhecimento organizacional está estruturado em cinco fases.

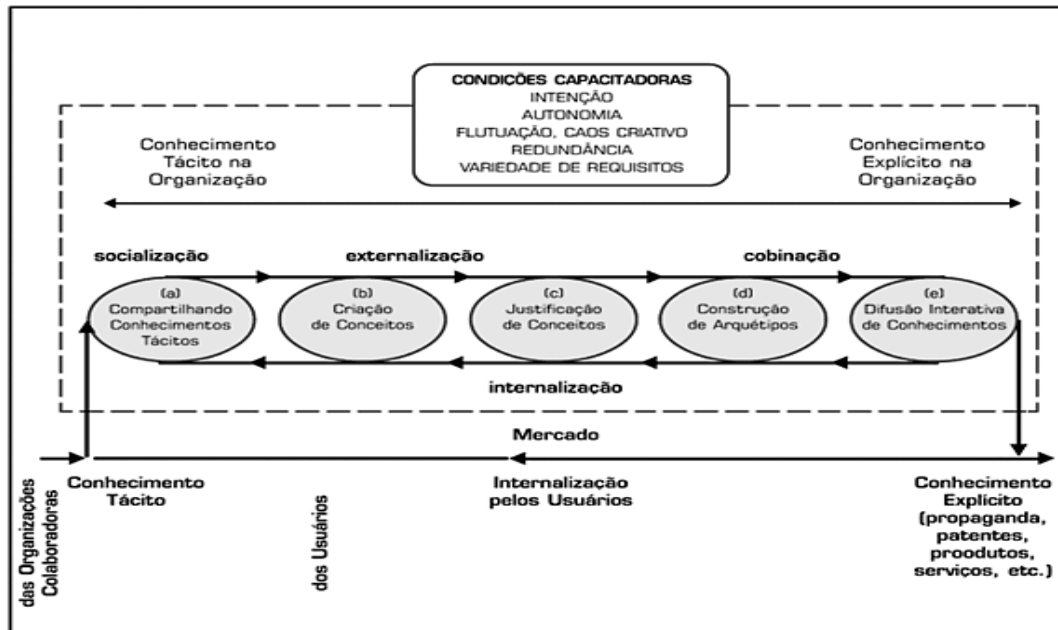


Figura 6 - Modelo de cinco fases do processo de criação do conhecimento Organizacional. Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008, p. 82)

Dessa forma, segundo Takeuchi e Nonaka (2008, p. 81)

O processo de criação do conhecimento organizacional inicia com o compartilhamento do conhecimento tácito, que corresponde grosseiramente à socialização, pois o conhecimento rico e inexplorado que reside nos indivíduos deve primeiramente ser amplificado na organização.

Para os autores, o processo de estabelecimento do conhecimento organizacional inicia-se de maneira a ser partilhado pelo grupo de indivíduos, tornando-se algo que deve ser conhecido por todos, independentemente do seu conteúdo.

Na segunda fase, o conhecimento tácito compartilhado, por exemplo, por uma equipe auto-organizada é convertido para conhecimento explícito na forma de um novo conceito, um processo semelhante à externalização (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 81.).

Nessa fase, o conhecimento, anteriormente partilhado, assume um papel agregador e se transforma num “novo conceito”, assimilado, a princípio, por todos. Dessa forma, “o conceito criado tem de ser justificado na terceira fase, na qual a organização determina se o novo conceito vale a pena ser buscado” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 81).

Assim, esse novo conceito necessita ser validado por todos, no sentido de sua compreensão pelo grupo, a partir de o mesmo “vale a pena ser buscado”.

Recebendo a mensagem de continuidade, os conceitos são convertidos na quarta fase em um arquétipo, que pode tomar a forma de um protótipo no caso de desenvolvimento de produto ‘concreto’, ou em um mecanismo operacional, no caso de inovações “abstratas”, como um novo valor corporativo, um novo sistema administrativo ou uma estrutura organizacional inovadora (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 81).

Aqui, segundo os autores, esse conceito já se encontra adaptado à cultura organizacional do grupo, e, por conseguinte, “novo valor corporativo”, sendo assimilado e aceito por todos.

A última fase estende o conhecimento criado, por exemplo, em uma divisão para outros na divisão, através de outras divisões, ou mesmo por constituintes externos no que chamamos de nivelamento do conhecimento. Esses constituintes externos incluem os clientes, as empresas afiliadas, as universidades e os distribuidores. Uma empresa criadora de conhecimento não opera em sistema fechado, mas em sistema aberto, no qual o conhecimento é constantemente trocado com o ambiente externo. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 81).

Essas cinco condições promovem o processo de criação do conhecimento e facilitam a fluidez do aprendizado, da apropriação e utilização do conhecimento pelos indivíduos, grupos/equipes e organização, refletindo o estado de ser da organização do conhecimento, em criação de valor e em vantagens por meios das inovações, seja em processos, seja em produtos.

A base desse processo, o SECI, é o *ba*. O *ba* pode ser traduzido grosseiramente como o lugar em que o conhecimento é compartilhado, criado e utilizado, compreendendo que o conhecimento organizacional precisa de uma ordem para existir. O conceito do *ba* não se limita ao espaço físico, mas se insere no contexto de espaço virtual, mental, ou na combinação desses espaços. Sua principal característica se sustenta no conceito de interação (NONAKA, TOYAMA e BYOSIÈRE, 2005).

A área de originação *Ba* refere-se ao espaço em que os indivíduos compartilham suas emoções, sentimentos, experiências e modelos mentais. Serve para fortalecer as relações e estabelecer um comportamento de sincronização por meio das trocas de experiências. A área de diálogo *Ba*, baseada no contato de pares, apresenta-se reflexiva devido à interação com enfoque em conhecimentos específicos (NONAKA, TOYAMA e BYOSIÈRE, 2005).

	Socialização		Externalização		
Face-a-face	Originando <i>Ba</i> (Existencial)	Dialogando <i>Ba</i> (Reflexivo)			Par-a-par
Site	Exercitando <i>Ba</i> (Sintético)	Sistematizando <i>Ba</i> (Sistêmico)			Colaboração (Grupo)
	Internalização		Combinação		

Figura 7 – Espaço de compartilhamento do conhecimento – Socialização/Externalização.
Fonte: Adaptado Nonaka, Toyama e Byosière (2001, p. 498).

Os modelos mentais e as habilidades individuais são convertidos em termos e conceitos comuns, em que as pessoas compartilham do modelo mental dos outros, mas têm a possibilidade de analisar e refletir os seus próprios modelos. A sistematização *ba* pode ser compreendida como a fase de combinação de novos conhecimentos explícitos, sistematizando-os na prática da organização. A fase de exercitação *ba* se apoia na interiorização e facilita a transformação do conhecimento explícito em conhecimento tácito. O exercício de continuidade promove a aprendizagem contínua por meio de autoaperfeiçoamento centrado nos padrões de trabalho (NONAKA e KONNO, 1998).

Por último, o *Knowledge Assets* ou ativos do conhecimento refere-se às entradas e saídas no processo de criação do conhecimento, como um fator de moderação, influenciando nas funções do *Ba*. Nonaka, Toyama e Byosière (2001) definem o capital intelectual como recursos específicos das empresas que são indispensáveis para a criação de valor.

Os ativos do conhecimento também são categorizados em quadrantes, cuja representação se dá em bases dos conhecimentos experienciais, conceituais, sistêmicos e rotinizados. O conhecimento experiencial se baseia no compartilhamento das experiências entre os membros da organização (equipes, filiais, fornecedores e clientes), configurando-o em ativos específicos da empresa, o que dificulta as

possibilidades de imitação. Os ativos do conhecimento conceitual são articulados no conjunto de imagens, signos, símbolos, marca, produtos e outros, construído por meio do processo de externalização.

Os ativos do conhecimento experiencial, que são compartilhados por meio do conhecimento tácito e construídos por meio da sociabilização, são articulados por meio da externalização e se tornam ativos do conhecimento conceitual [nossa tradução] (NONAKA, TOYAMA e BYOSIÈRE, 2001, p. 502).

<p>Ativos do Conhecimento Experiencial</p> <p>Conhecimento tácito compartilhado por meio de experiências comuns.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidade e “<i>know-how</i>” individuais; • Cuidado, amor, confiança e segurança; • Energia, paixão e tensão. 	<p>Ativos do Conhecimento Conceitual</p> <p>Conhecimento explícito articulado por meio de imagens, símbolos e linguagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de produtos; • <i>Design</i>; • Valor da marca.
<p>Ativos do Conhecimento Habitual (rotinizado)</p> <p>Conhecimento tácito rotinizado e incorporado por meio de experiências comuns.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Know-how</i>” nas operações diárias; • Rotina organizacional; • Cultura organizacional. 	<p>Ativos do Conhecimento Sistêmico</p> <p>Sistematização e enquadramento do conhecimento explícito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentos, especificações, manuais, etc; • Dados, informações, software; • Licenças e patentes.

Figura 8 – Espaço de compartilhamento do conhecimento.

Fonte: Adaptado Nonaka, Toyama e Byosière (2001, p. 502).

O conhecimento sistêmico é representado por tecnologias, patentes, licenças, especificações de produtos, manuais e documentos informacionais sobre clientes e fornecedores. Refere-se ao estágio de difusão e transferência mais facilitada dos ativos, porém, é menos significativo como vantagem competitiva, a não ser por proteção legal. Os ativos do conhecimento rotinizado na organização são representados por ações e práticas desenvolvidas na atividade de gestão, produção, comunicação, entre outras. É o como fazer, a execução, os processos, o negócio. As rotinas são criadas e compartilhadas pela organização por meio dos processos de internalização.

Por meio de exercícios contínuos, certos padrões de pensamento e ações são reforçados e compartilhados entre os membros da organização. Portanto, os ativos do conhecimento rotinizados são os conhecimentos práticos. A partilha [os enredos] dos acontecimentos e ‘causos’ da empresa também

ajudam a formar o conhecimento rotinizado [nossa tradução] (NONAKA, TOYAMA e BYOSIÈRE, 2001, p. 502).

Desse modo, as três bases da criação do conhecimento organizacional, SECI, *Ba* e *Knowledge Assest*, convergem para a associação do conhecimento e da aprendizagem em todas as esferas da organização, possibilitando o sentido de valor percebido pelos *stakeholders*.

2.5 Ações inovadoras

A análise sobre empresas inovadoras e sobre as características que assim as configuram não parece ser simplista ou homogênea, mas representa um conjunto com diferentes comportamentos e ações aplicados a único fim:

[...] o desenvolvimento e a implementação de novas ideias, visando atingir os resultados desejados, por pessoas que se empenham em transações com outras, para mudar contextos institucionais e organizacionais (MACHLINE, 2004, p. 2).

Pode-se, então, extrair da referência anterior, que as pessoas são as responsáveis por esse processo de mudança, sendo elas o principal propulsor da inovação. A base, como afirma Drucker (1997), está no conhecimento, e o valor é criado pela produtividade e a inovação, que são aplicações do conhecimento ao trabalho.

Essa orientação expressa que empresas inovadoras tendem a investir em geração, apropriação e disseminação do conhecimento em todas as esferas de sua estrutura. Este entendimento é defendido por Ayas (2001) ao dizer que os processos de inovação estão encapsulados pelo processo de aprendizagem, sendo influenciados pela estrutura organizacional, pelas práticas comunicativas e pelo contexto social. A autora complementa:

Conforme uma ideia se desloca desde seu início e ao longo de seu desenvolvimento e implementação, são as pessoas dentro da organização que empurram, modificam ou suspendem a inovação (Van de Ven *et al.*, 1989). Seu comportamento, o qual é resultado de um processo de aprendizagem adaptativo e interativo, é afetado por fatores contextuais (AYAS, 2001, p. 223).

O Manual de OSLO apresenta que as empresas inovadoras tendem a assumir a inovação como um sistema que tem como centro a transferência e difusão de ideias, experiências e conhecimentos que se inserem nos aspectos sociais, políticos e culturais das organizações. “A inovação é vista como um processo dinâmico em que o conhecimento é acumulado por meio do aprendizado e da interação” (MANUAL DE OSLO, 2006, p. 41).

Logo, é possível delinear que as organizações, por meio de sua estrutura, de suas práticas de comunicação, da circulação da informação e do segmento em que estão inseridas, encontram fatores facilitadores ou inibidores da inovação, porém a aprendizagem e a gestão adequada do conhecimento são fatores determinantes para a classificação quanto a ser ou não uma empresa inovadora.

Reconhece-se, portanto, no contexto atual de intensa competição, que o conhecimento é a base fundamental e o aprendizado interativo é a melhor forma para indivíduos, empresas, regiões e países estarem aptos a enfrentar as mudanças em curso, intensificarem a geração de inovações e se capacitarem para uma inserção mais positiva nesta fase (LEMOS, 1999, p. 123).

Para Moura *et al.* (2008), a capacidade inovadora da empresa depende do todo, não bastando formatos organizacionais que privilegiam a inovação por meio de departamentos de Pesquisa e Desenvolvimento, pois, isoladamente, não garantem bom desempenho, reforçando que a geração da capacidade de inovação empresarial está vinculada à capacidade de gestão da informação e do conhecimento em todo o sistema corporativo. Desse modo, as empresas centradas na inovação ajustam seus esforços para o desenvolvimento de pessoas, enquanto as menos inovadoras direcionam seus recursos para a imobilização de bens de capital em aquisições externas. Assim, as empresas centradas na inovação demonstram que a preocupação com a capacitação de profissionais pode alavancar a inovação (SBRAGIA, KRUGLIANSKAS e ARANGO-ALZATE, 2003).

Entende-se, então, que as empresas inovadoras tendem a estabelecer relação estreita com a gestão do conhecimento organizacional, inserida fortemente, nas duas dimensões das competências: as individuais e as organizacionais.

As duas diferenciam no escopo em que subsistem, estando ainda fortemente relacionadas aos processos de aprendizagem que, de maneira

análoga, existem nas esferas individual e organizacional (PIRES; MARCONDES, 2004, p. 62).

Portanto, ao se falar das características de empresas inovadoras, tem-se que as dimensões do conhecimento, da aprendizagem e da educação, como meio para promover as competências essenciais, estão inseridas em todo o escopo da organização e, como tratado anteriormente, passam a ser a estratégia para a consecução dos objetivos.

2.5.1 A Inovação em Serviços

Por muito tempo, os serviços foram considerados como atividade não inovadora, apenas adotante de inovações ocorridas em outros setores. Entretanto, com a evidência que o setor de serviços ganhou nas últimas décadas, estudos têm demonstrado que seu quadro de inovação apresenta-se menos nebuloso do que o esperado.

Pesquisas como a de Arundel e Hollanders¹¹ (2005), citados por Miles (2007), apresetam que a inovação no setor de serviços, excluindo o setor público, demonstra superioridade em relação a outros setores, como, por exemplo, de transporte e armazenagem, fornecimento de eletricidade, gás e água, atacado e comércio (exceto o setor automobilístico), entre outros.

Do conjunto dos vários estudos, emerge o consenso de que os serviços inovam, tanto em termos de produtos quanto de processos, e que, ao menos alguns serviços, estão na vanguarda da inovação. Mas em que isso representa [...] (MILES, 2007, p. 72).

Disso surgem as questões abordadas por Gallouj (2007) e Bernardes e Bessa (2007) ao revelarem a problemática envolvida com os métodos de pesquisa em inovação no setor de serviços. As duas orientações metodológicas apresentadas pelo primeiro autor e adotadas frequentemente neste tipo de pesquisa apresentam

¹¹ ARRUNDEL, A.; HOLLANDERS, H. **European sector innovation scoreboards maastricht**, MERIT, 2005. Disponível em: <http://trendchart.cordis.lu/scoreboards2005/scoreboards_papers.cfm>. Acesso em: 26 set. 2010.

deficiências quanto à efetividade em conter as nuances referentes à riqueza de ações que o setor dispõe. O segundo sugere que é preciso aperfeiçoar os conceitos, os instrumentos de captação dos dados e as metodologias de mensuração da inovação para a consolidação dos resultados apresentados.

Contudo, mesmo dentro deste contexto metodológico deficitário, o Manual de OSLO (2006) afirma que tanto a inovação no setor de serviços, quanto o crescimento da participação na economia mundial vem ganhando espaço nas pesquisas e estudos sobre a inovação organizacional. Isso representa a importância da realização de pesquisas que desenvolvam metodologias adequadas a este setor que tem características bastante diferentes dos demais.

Nesse setor, a inovação pode abarcar os quatro tipos referenciados pelo Manual de OSLO (2006): a inovação de produto (o serviço), de processo, de *marketing*, e de gestão ou organizacionais. Isso se deve ao fato de que os serviços inovam tanto radicalmente, como incrementalmente, sendo a inovação em modelos de gestão percebida com maior frequência conforme apresentado por Kubota (2006).

Estes resultados corroboram a visão da inovação em serviços como um processo interativo e incremental, dependente da relação das empresas com outros agentes, como clientes e empresas de serviços profissionais. Esta visão é coerente com conceitos como: aprendizado organizacional, inovação em redes, conhecimento tácito e aprendizado interativo, discutidos por autores cujo tema de estudo não é especificamente o setor de serviços (KUBOTA, 2006, p. 70).

Nessa orientação reflexiva, encaixam-se as questões apresentadas por Andreassi (2002) sobre as razões para a baixa percepção da inovação em serviços: primeiro é que a tecnologia, por si só, não desempenha papel fundamental nas empresas de serviços; as habilidades e competências dos funcionários resultam em um papel central na prestação de serviço. Em segundo lugar, com sistemas administrativos complexos, as operações são pouco planejadas e, quando implantam sistemas tecnológicos em operações já existentes, as empresas tendem a fazê-lo em processos e atividades que seriam mais bem executadas manualmente.

Flikkema, Jansen e Van Der Sluis (2007) reforçam essas questões-problema da inovação em serviços ao abordarem aspectos como o envolvimento de múltiplos

atores no processo de prestação de serviços e a heterogeneidade referente à execução dos serviços, que refletem substancialmente na forma como os processos, produtos (serviços) e modelos de gestão são operacionalizados no dia a dia das organizações.

O desenvolvimento dos serviços em nível de empresa não é necessariamente uma consequência das iniciativas de desenvolvimento deliberada, de orçamento no domínio da tecnologia e, não necessariamente, impulsionado por motivos econômicos. Em vários casos, é, por exemplo, uma consequência da heterogeneidade das solicitações dos clientes ou uma consequência da mudança institucional. Inovação em serviços é considerada como um subconjunto de desenvolvimento dos serviços. Portanto, explorar o desenvolvimento de serviços a fim de compreender a inovação dos serviços deve ser entendida de fora para dentro ou em dupla abordagem [de dentro para fora e de fora para dentro] de compreensão da inovação [tradução do autor] (FLIKKEMA; JANSEN; VAN DER SLUIS, 2007, p. 542).

Isso manifesta a relação entre cliente-produtor do serviço que, mesmo considerando as especificidades de cada setor de serviços e o grau de intensidade de contato e conhecimentos, possibilita oportunidades de inovação do serviço prestado, incluindo produção e processo, resultando em superioridade às inovações tecnológicas de processos e produtos (VARGAS; ZAWISLAK, 2007). Isso revela a proposta de criação de valor nas relações de prestação de serviços. Ao mesmo tempo em que a inovação pode ser entendida a partir da introdução do serviço no mercado, a disponibilização para o cliente, sua intensidade passa a ser vista sob os aspectos de criação de valor ao cliente e resultados no longo prazo à organização (HUERTAS *et al.*, 2007).

As inovações em serviços seriam, nessa perspectiva, resultado de processos interacionais nos quais o êxito dependeria do nível de conhecimento dos atores e de sua capacidade de relacionamento (VARGAS; ZAWISLAK, 2007, p. 486).

Assim, as proposições sobre a inovação em serviço são complexas, porém é possível captar o desenvolvimento de sua ação na prática das organizações, mesmo que de modo menos abrangente. Portanto, numa proposta de avanços em estudos e pesquisas nesse setor, fica claro que a evolução está condicionada ao fazer, pois, a cada novo elemento levantado, pode-se trazer contribuições para o desenvolvimento de metodologias e abordagens que agreguem valor e as tornem mais efetivas.

Com isso, finaliza-se esse conjunto teórico com uma síntese que tem como proposta demonstrar as características que aproximam as abordagens utilizadas para

contextualizar o caso estudado. Esse quadro (xxx) procura apresentar os pontos comuns entre as áreas abordadas, cuja convergência entre elas se relaciona com os objetivos deste estudo.

Características	Educação Corporativa	Aprendizagem e Conhecimento Organizacional	Inovação
Contexto	Sustenta-se na gestão por competências e tem como objetivo melhorar a efetividade organizacional, contribuindo para a consecução das estratégias da empresa.	Situa-se na intermediação entre o aprendizado e o conhecimento individual e o coletivo, ordenando-os com fins específicos ao desempenho de atividades inerentes a função ou cargo, ordenando-os no incremento ou melhoria dos resultados por meio de interações entre os níveis do sistema organizacional.	Modo de agir frente ao que se faz ou ao que se pode fazer, de modo que resultem em novidades na gestão, no produto (bens/serviço), no processo e/ou no marketing, de forma radical ou incremental.
Ação	Age no indivíduo ou família de cargos, de maneira formal ou informal, sempre que houver uma demanda por desenvolvimento de competências, em qualquer tempo ou espaço físico.	Age em todos os níveis do sistema, compreendendo os processos, os tipos e os modelos de aprendizagem, organizando o conhecimento de modo que se torne acessível no âmbito dos interesses da organização.	Age no desenvolvimento, implantação ou implementação de novas idéias que possibilitem resultados mais efetivos na produção ou em participação no mercado.
Resultados	Atua no desenvolvimento pessoal dos trabalhadores, gerando aumento no desempenho do trabalho.	Possibilita a criação ou compartilhamento do conhecimento que justifique sua aplicação e validação no processo de trabalho.	Resulta em um novo produto, um novo método de gestão, um novo modo de produção, um novo mercado de atuação e/ou uma nova organização da produção.

Quadro 4 – Síntese Teórica.
Fonte:Dados da pesquisa, 2011.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Tipo de pesquisa quanto à abordagem

A abordagem qualitativa é caracterizada por sua diversidade e flexibilidade, como, também, pelo maior detalhamento e aprofundamento sobre determinado fato, objeto, sujeito, grupos ou fenômenos sociais, entre outros, e a relação dinâmica entre mundo objetivo e subjetivo (FLICK, 2009; OLIVEIRA, 2007; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999; GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador do mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem (DENZIN e LINCOLN, 2005a, citado por FLICK, 2009, p.16).

Esse entendimento corrobora as características apresentadas por Godoy (1995) sobre as pesquisas de abordagem qualitativa. A autora expõe que essa abordagem tem como preocupação a análise do ambiente natural e o pesquisador é o instrumento fundamental de investigação; são, por natureza, descritivas e o objeto de estudo deve ser olhado de maneira holística; trata-se de uma tentativa de compreender o fenômeno estudado a partir da percepção e dos significados dos participantes, utilizando-se do enfoque indutivo. Outro aspecto importante que merece ser ressaltado é o fato de que a “[...] pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados [...]. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve”. (GODOY, 1995, p. 58).

Neste trabalho, a escolha metodológica pela abordagem qualitativa deve-se à busca por uma apreciação abrangente dos fatos e sentidos que a **educação corporativa, a aprendizagem e a inovação organizacional** afloram na percepção daqueles que

as experimentam *in loco*, na dinâmica existente entre a realidade e seus significados, e da sensibilidade e perspicácia do pesquisador para, a partir dos dados coletados, realizar a interpretação de maneira indutiva, possibilitando observar a realidade, descrevê-la e, a partir de um entendimento mais amplo sobre o fenômeno, elaborar suas conclusões. Isso reforça a proposta de estudo de campo, em que, diferentemente do experimento de campo, “[...] o investigador observa (coleta dados) a situação social ou institucional, sem a manipulação de qualquer variável, para poder estudar as relações entre atitudes, crenças, valores, percepções e condutas dos indivíduos e dos grupos” (MOREIRA, 2004, 16).

3.2 Tipo de pesquisa quanto aos fins

Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa ou fins que se deseja atingir, Triviños (1987) e Oliveira (2007) apresentam que podem ser exploratórias, descritivas ou experimentais. Desse modo, ao retomar o entendimento de pesquisa científica como uma atividade voltada à busca de respostas e a soluções de problemas para questões propostas, admite-se que cada tipo de problema proposto ou solução almejada, exige uma tipologia de pesquisa condizente à consecução dos objetivos.

Quanto aos fins, este estudo adotou o enfoque descritivo, que, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) busca, em sua maioria, preencher lacunas no conhecimento que, em geral, diz respeito à compreensão do que ocorre em dada instituição, grupo ou comunidade. Complementarmente, Triviños (1987, p. 110) destaca que estudos descritivos “[...] têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade”.

Trata-se da tentativa de observar, descobrir e revelar a **educação corporativa**, a partir da percepção dos gestores, quanto à existência de interdependência de suas políticas e ações nos processos de aprendizagem e de inovação organizacional, compreendendo que a descrição do tipo estudo de caso atinge os objetivos propostos. Portanto, busca-se observar e compreender o fenômeno, procurando

descrevê-lo, classificá-lo e interpretá-lo, de modo que possibilite uma análise das variáveis que o influenciam (OLIVEIRA, 2007).

Entretanto, cabe destacar que, além dos benefícios abarcados por pesquisas de natureza descritiva, tais como, a descrição detalhada e em profundidade da forma como se apresentam esses fatos ou fenômenos, a abrangência permitida no processo de pesquisa, a compreensão de diferentes comportamentos e suas transformações, entre outros; tem-se claro que existem limitações a serem consideradas neste estudo: a exigência de um planejamento rigoroso para coleta e análise dos dados, a delimitação da população, das técnicas e das teorias que orientarão a pesquisa, para se evitar falsas conclusões que, quando não consideradas, podem comprometer a explicação das relações de causa e efeito do fenômeno (OLIVEIRA, 2007; TRIVIÑOS, 1987).

3.3 Tipo de pesquisa quanto aos meios

Quanto aos meios, utilizou-se do estudo de caso. Esse tipo de estratégia metodológica possibilita maior profundidade na pesquisa em busca de novos elementos para a compreensão do objeto em estudo. Afinal, como afirma Yin (2001), o estudo de caso facilita compreender um fenômeno social complexo, relacionado com questões concernentes ao ser humano e sua vida no universo organizacional, a educação corporativa e suas interrelações, e, também, se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado.

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos [...] (YIN, 2001, p. 21).

Desse modo, “[...] a tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ele tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram

tomadas, como foram implementadas e quais os resultados [...]” (SCHRAMM¹², 1971, citado por YIN, 2001, p. 31), o que abarcou a proposta da pesquisa em foco, a percepção de gestores quanto à existência de relação de interdependência entre a **educação corporativa, a aprendizagem e a inovação organizacional**.

Yin (2001, p. 32) reafirma esta proposta ao dizer que se trata de uma investigação empírica, preocupada com um “[...] fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nesse sentido, o autor afirma que o estudo de caso não é uma técnica para coleta de dados nem uma característica do planejamento de pesquisa, mas uma estratégia abrangente de pesquisa.

Como em todas as estratégias de pesquisa, o estudo de caso tem limitações, como por exemplo, a possibilidade de ênfase em apenas algumas variáveis e limitação na investigação do contexto. Quanto às características benéficas à pesquisa, podem-se citar a possibilidade de profundidade na investigação do fenômeno, a utilização de várias fontes de evidência, além do benefício do desenvolvimento prévio de proposições teóricas na condução da coleta e análise dos dados (YIN, 2001).

Neste estudo, a ampliação das fontes de coletas de dados, observação e documentos da empresa, se deu por entender que esses elementos poderiam corroborar ou refutar, no todo ou em partes, as manifestações dos gestores por meio de suas percepções sobre o fato pesquisado.

3. 4 Unidade de análise e sujeitos da pesquisa

Sobre o caso estudado, a pesquisa foi aplicada em uma empresa do setor de serviços – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, atuando no segmento de prestação de serviços postal e logístico. A escolha se deu em consonância com os

¹² SCHRAMM, W. **Notes on case studies of instructional media projects**. Working paper, the Academy for Educational Development, Washington, Dec. 1971.

objetivos de pesquisa, compreendendo que a organização adota uma política de desenvolvimento humano e organizacional por meio de políticas e ações de **educação corporativa** e, de acordo com as características do Manual de OSLO (2006), possui características de empresa inovadora.

A unidade pesquisada foi a Diretoria Regional, situada no estado de Minas Gerais, local de aplicação da pesquisa, cujo foco centrou-se na unidade da Universidade Corporativa – Centro de Educação Corporativa –, tendo evidências claras de que as características de porte e estrutura atendem aos objetivos desta pesquisa.

Privilegiou-se esta organização por acreditar que algumas características apresentadas puderam favorecer a compreensão referente à aprendizagem organizacional alinhada à inovação (tecnológica e em gestão) por meio de seu sistema de educação corporativa. Como definição de unidade de análise, Vergara (1998) afirma que é a parte do conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas) que possuem as características que serão objeto de estudo, escolhida segundo algum critério de representatividade.

Nesse contexto, considerando que se trata de um estudo de caso simples, foram abarcados os aspectos pertinentes ao problema de pesquisa, como também, os objetivos propostos. Portanto, a unidade de análise foi a Diretoria Regional dos Correios em Minas Gerais, em que se priorizou o Centro de Educação Corporativa, escolhido por amostragem não-probabilística, cabendo ressaltar que refere-se à seleção da empresa, cujas características atenderam aos objetivos desta pesquisa, seguindo, posteriormente, para critérios de acessibilidade quanto aos sujeitos pesquisados, fase de aceitação e inserção do pesquisador na organização (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999; VERGARA, 1998).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, Vergara (1998, p. 53) diz que “[...] são as pessoas que fornecerão os dados de que você necessita”. Os participantes foram escolhidos em função dos interesses do estudo, da acessibilidade aos pesquisados e da disponibilidade dos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999).

Assim, os sujeitos de pesquisa, inseridos nesse contexto, foram seis gestores da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – Diretoria Regional de Minas Gerais –, cujo objetivo principal foi identificar a percepção desses atores quanto à existência de interdependência da **educação corporativa** com a aprendizagem organizacional e a inovação.

3.5 Técnicas de coleta de dados

As técnicas de coletas de dados são elementos que possibilitam ao pesquisador desvendar, ao menos que em parte, o objeto pesquisado. Para isso, múltiplas são as técnicas exploradas em pesquisa qualitativa, porém, neste estudo, as estratégias de coleta de dados escolhidas foram as entrevistas, o estudo documental e a observação.

Para a coleta de dados por meio de entrevistas, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) argumentam que ela permite tratar de temas complexos e não captáveis adequadamente por meio de questionário, tendo como característica principal a profundidade. Reforçam, também, que o tipo de entrevista - livre, semiestruturada, estruturada e mista - deve ser coerente com o objetivo e o paradigma adotado.

Entretanto, Yin (2001) propõe que, como parte de um estudo de caso, em busca de maior coerência na análise, esse tipo de entrevista seja mais estruturada, proporcionando maior similaridade nas questões apresentadas aos diferentes pesquisados, como na análise dos dados coletados. Portanto, optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas, observação e evidências documentais. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram um direcionamento preciso, mas com liberdade suficiente ao pesquisador para aprofundar, caso as questões estruturadas não sejam suficientes para manifestar a percepção dos atores quanto aos objetivos de pesquisa.

Quanto à utilização de fonte de evidências documentais, Yin (2001, p. 109) afirma que “[...] o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Entretanto, pode contribuir com novas informações ou ser base para inferências nas análises, desempenhando papel importante como técnica de coleta de dados em estudo de caso.

Desse modo, acredita-se que a utilização de documentos (programas de curso/ensino, documentos de registro, material didático utilizado, por exemplo), pode contribuir para uma análise mais coerente da percepção dos entrevistados, corroborando ou não o discurso apresentado nas entrevistas.

Sobre a observação, Yin (2001) afirma que, em geral, é útil para fornecer informações adicionais, incluindo que existem os dois modos bastante significativos, tanto a observação de caráter formal, quanto a informal.

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’ um importante alvo nas abordagens qualitativas (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Acrescenta-se, ainda, que a observação pode apresentar diferentes dimensões: ser oculta ou aberta, participante ou não participante, sistemática ou não sistemática, naturalística ou em laboratório, podendo ser estruturada ou semiestruturada. A escolha é vinculada ao objetivo e finalidade, havendo que considerar o que efetivamente deve ser observado, como proceder com os registros, quais procedimentos utilizar para garantir a validade e qual relação estabelecer entre observador e observado (VIANA, 2003), que, no caso deste estudo, optou-se por observação aberta, não participante, não sistemática e naturalística.

Assim, observou a relação entre a tríade de dados: os programas educacionais desenvolvidos e o comportamento das pessoas frente aos objetivos e a aplicação prática em sintonia estratégica, ou seja, a relação entre discurso e prática. Fez-se isso na tentativa de aproximação entre propósitos educativos, necessidades do trabalho e objetivos organizacionais, quanto mecanismos para o fortalecimento da

aprendizagem organizacional e da inovação na organização, com sentidos percebidos pelos gestores.

3.6 Técnicas de análise de dados

Entendendo que houve vários dados (documentos, observações e entrevistas) e considerando que se trata de um estudo de caso de caráter descritivo, adotou-se a sistemática proposta por Yin (2001). Primeiramente, propôs-se a criação de um banco de dados para o mapeamento adequado de cada técnica utilizada (entrevistas, observação e evidências documentais), passando, posteriormente, para a análise de convergência das várias fontes de evidência para a junção descritiva do fenômeno.

Sobre a proposta de banco de dados, Moreira (2004) refere-se às anotações do pesquisador (notas), documentos, tabelas e narrativas, sendo um facilitador na análise de convergência das várias fontes de evidências. Desse modo, os elementos levantados estiveram mais facilmente à disposição para o presente estudo. Portanto, neste estudo, fizeram parte do banco de dados construído as entrevistas transcritas, os documentos encontrados e as notas do pesquisador, organizados por assunto-chave.

Quanto à documentação, Yin (2001) salienta que há dificuldade em armazenagem pelo volume; entretanto, neste estudo, com o uso de meio eletrônico, o material pode ser armazenado em meio virtual, não constando em um problema neste caso, em específico. Portanto, utilizou-se de quatro edições da revista corporativa da DRMG, “Fala Minas”, o relatório de gestão 2009 e do informativo social 2009, além de acessos ao site da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

A adoção desse modelo de análise buscou dar relevância à base de evidências, já que se trata de um estudo descritivo e que, no geral, é considerado menos exigente que um estudo explanatório, porém essa menor exigência pode gerar menos

credibilidade e comprometer a confiabilidade do estudo (YIN, 2001). Acredita-se que, dessa forma, o estudo teve consistência para a estruturação da análise e as considerações, descrevendo com o rigor metodológico necessário à credibilidade acadêmica.

O último passo, a fim de caracterizar o fenômeno/fato, foi a análise do conteúdo, inferindo nas seguintes etapas, de acordo com o proposto por Sanders (1983):

- a) a descrição do fenômeno a partir das percepções reveladas e identificadas nas entrevistas, na observação e documentação;
- b) identificação de elementos comuns, sua importância, centralidade e frequência;
- c) por fim, far-se-á a junção dos temas por afinidade e a caracterização da estruturação do fenômeno em sua totalidade.

Trata-se, como propõe Franco (2008), da criação de categorias para interpretação das respostas, considerando, também, as características mais marcantes das falas dos gestores quanto à percepção destes em relação à educação corporativa, na aprendizagem organizacional, como meio estratégico para a inovação e competitividade.

4 APRESENTAÇÃO DO CASO ESTUDADO

Neste capítulo, faz-se uma breve apresentação da empresa pesquisada, ressaltando as características relevantes para esta pesquisa. Assim, divide-se a apresentação em características gerais, ECT Brasil, Regionais, DR-MG, e específicas da educação corporativa na diretoria regional pesquisada.

4.1 A Empresa de Correios e Telégrafos (ECT)

No Brasil, o correio foi fundado em 1663, baseando-se em um sistema de atividades postais totalmente desorganizadas e sem garantias formais da execução dos serviços (GOVEIA-FILHO *et al.*, 2008). Entretanto, após três séculos, foi fundada em 1969, pela Lei nº 509, a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos¹³ (ECT), empresa pública vinculada ao Ministério das Comunicações, com um modelo de serviço que, mesmo com as evoluções, permanece na atualidade.

A estrutura organizacional dos Correios compreende o conjunto ordenado de responsabilidades, autoridades, vinculações hierárquicas, funções e descritivo das áreas e órgãos. É representada pela Administração Central, que compreende o Conselho Fiscal, o Conselho de Administração, a Diretoria, o Comitê Executivo, os Departamentos, Centros de Serviços e órgãos de mesmo nível, e pela Administração Regional, composta das Diretorias Regionais (CORREIOS, 2010, p. 3).

Sua prestação de serviços atua em duas vertentes: o setor monopolizado (Decreto-Lei nº 509/69, ratificado pela Lei nº 6.538/78), como carta, cartão postal, correspondência agrupada e telegrama; e os serviços não monopolizados, como encomendas, transporte e distribuição de produtos, recebimento de pagamento de contas e tributos, de inscrição em concursos e outros serviços. Esses serviços focam em dois perfis de clientes, as pessoas físicas e as pessoas jurídicas. Dentre os serviços, pode-se destacar os serviços postais e filatéticos e os produtos e serviços de conveniência.

¹³ Disponível em: <<http://www.correios.com.br/universidade/institucional.cfm>>. Acesso em: 20 set. 2010.

Sobre seus números, conforme divulgado em seu relatório de gestão 2009, a empresa contava com 108.220 empregados distribuídos em atividades administrativas (14%) e operacionais (86%). A ECT contava com 6.257 agências de atendimento, 32 agências filatélicas, 238 agências permissionárias, 1.401 agências franqueadas, 3.344 agências comunitárias, 6.466 postos de vendas de produtos e 22.561 caixas de coleta.

Desse modo, a empresa aparece com alto grau de confiabilidade pública em pesquisas sobre o valor da marca, demonstrando que o escândalo envolvendo funcionários da empresa em 2006 não abalou a opinião popular como mostra pesquisa de 2008 (IBOPE SOLUTIONS, 2008), em que a empresa fica à frente do valor da marca da moeda nacional e das Forças Armadas Brasileiras.

4.2 Diretoria Regional de Minas Gerais

A Diretoria Regional da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) atende 853 municípios, contando com 10.630 empregados próprios e 2.642 terceirizados. Tem como estrutura de operações 3.693 agências, 154 centros de distribuição e 1 centro de logística integrada (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009).

As estratégias de gestão centram-se em três pilares. Os **negócios** são focados em soluções adequadas para os clientes convergindo em lucratividade para a empresa. Em 2009, a empresa fechou mil novos contratos com clientes pessoa jurídica e obteve lucro operacional de 7,5% superior ao anterior. O **clima organizacional** se sustenta numa proposta de integração, motivação e satisfação dos empregados para a consecução dos objetivos organizacionais. Conta com políticas de reconhecimentos de premiação, participação dos empregados em processos de inovação, melhoria do ambiente de trabalho e investimento em saúde, além de investimentos em treinamento e desenvolvimento por meio de seu centro de Educação Corporativa. Por último, destacam-se as ações de **responsabilidade social** em que são desenvolvidas ações como coleta seletiva, recolhimento de

pilhas e baterias, utilização de combustível ecológico por toda a frota utilizada pela empresa, patrocínio a atividades esportivas e culturais, entre outras.

4.3 A Educação Corporativa nos Correios

Buscando a especialização de seu pessoal e a melhoria da qualidade nos serviços prestados aos seus clientes, a ECT teve a preocupação com a educação de seus trabalhadores. Após um ano de criação da Empresa de Correios e Telégrafos, instituíram-se dois órgãos para a formação, treinamento e desenvolvimento de seu pessoal. Nessa época, havia a divisão em ensino de pessoal ocupante de funções que exigiam formação superior, a Escola Superior de Administração Postal (ESAP) e ensino para os de nível básico, médio e técnico, o Departamento de Recursos Humanos (DRH), com representação em todas as regionais.

Nas duas décadas posteriores, esse modelo educacional se mostrou insuficiente, deixando lacunas no alinhamento dos programas educacionais às estratégias da empresa. A ECT ampliou as receitas operacionais destinadas às atividades educacionais e amadureceu a ideia de implantar uma orientação única para o setor de educação empresarial. Esses fatores, somados à multiplicação das universidades corporativas no cenário nacional e internacional, fizeram com que, em dezembro de 2001, fosse criada a Universidade Corporativa dos Correios (UNICO). Como objetivo principal, ela tinha a tarefa de unificar as ações educacionais dentro da empresa e estendê-las a toda a cadeia de valor.

Hoje, uma década depois, a UNICO mantém seus pressupostos iniciais, baseada no conceito de empresa que aprende; está se firmando como referência em termos de formação e desenvolvimento de profissionais do setor de serviços postais. Engloba todas as ações educacionais e atinge toda a estrutura organizacional, terceirizados, clientes, fornecedores, reguladores e operadores postais, parceiros, organismos internacionais e a comunidade, buscando difundir sua cultura e valores.

Os princípios que norteiam suas ações estão integrados a um ambiente participativo e colaborativo que busca o compartilhamento de informações relevantes para a consecução dos objetivos da empresa, além de definir as atitudes da Universidade corporativa e o modo como se propõe a realizar os interesses da organização com base na educação permanente. Os princípios são¹⁴:

- 1) Constituem princípios éticos fundamentais da Universidade Correios a igualdade, a cidadania, a integridade, o profissionalismo, o equilíbrio, a tolerância e o comprometimento com resultados.
- 2) É dever da Universidade valorizar a diversidade cultural, defender o pluralismo de ideias, incentivar a pesquisa e a criatividade, de modo a criar condições à educação permanente do seu público-alvo.
- 3) A atuação da Universidade deve ser transparente e manter compromisso com a verdade.
- 4) Cabe a todos os que frequentam a Universidade atuarem com profissionalismo, dando provas de competência e de comprometimento com os resultados pretendidos.
- 5) As ações da Universidade pautam-se pela absoluta sintonia entre discurso e ação.
- 6) É dever da Universidade trabalhar permanentemente na construção e aprimoramento de instrumentos legítimos de educação que propiciem o aperfeiçoamento contínuo do seu público-alvo.
- 7) É preceito da Universidade empreender suas ações de modo a ajudar a preservar e a respeitar o meio ambiente como condição de sobrevivência das gerações atuais e futuras.

Para a organização, a atuação da Universidade baseia-se na reflexão constante sobre o que deve ser preservado e o que deve ser transformado em busca do equilíbrio entre tradição e renovação, como alicerce da educação.

No conjunto de diretrizes e premissas, a UNICO adota as seguintes ações: (i) desenvolver sistema integrado de educação com foco no resultado do negócio; (ii) educar para novos desafios; (iii) integrar toda a cadeia de valor no esforço de educação empresarial; (iv) catalisar e difundir a cultura dos Correios; (v) estimular ações de formação de cidadania; (vi) permitir a melhoria contínua dos processos da Empresa; (vii) utilizar novas tecnologias; (viii) transformar o Museu Correios em instrumento de educação empresarial.

Essas ações pretendem assegurar o desenvolvimento profissional como elemento estratégico, focalizando os resultados, a gestão descentralizada e a

¹⁴ UNICO. Disponível em: <<http://www.universidadecorreios.com.br/institucional/main.asp?p=carta>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

autossustentação, por meio de múltiplas formas de ensino, enfatizando a educação à distância em parcerias pedagógicas e tecnológicas.

O modelo educacional da Universidade Correios é dividido em dois grandes blocos: capacitação profissional e elevação da escolaridade. Ambos atendem não só ao público interno, mas a toda a rede da Empresa. Seus objetivos concentram-se em capacitar pessoal, elevar a imagem da marca da ECT e em facilitar os contatos com os diversos parceiros. O modelo educacional é composto por:

- a) cursos tutoriais, de acesso e de apoio: apresentam o contexto empresarial em que se inserem os Correios; o ensino é feito de maneira autônoma e à distância; fornecem noções introdutórias ao curso almejado; permitem o acesso à educação formal;
- b) novo modelo de capacitação profissional: treina as pessoas nos diversos procedimentos técnicos e operacionais; oferece uma visão estratégica; transmite a cultura e os valores empresariais. Confere maior ênfase à educação à distância;
- c) a elevação da escolarização serve de base para o desenvolvimento de toda a educação formal (com diplomação outorgada por instituição de ensino superior) que a Universidade oferece:
 - 1) Cursos pós-secundários: especialização do pessoal de nível básico;
 - 2) Cursos sequenciais, de graduação e de extensão: elevação da escolaridade do pessoal de nível técnico e superior;
 - 3) Pós-graduação: para o pessoal de nível superior, incluindo o que se denomina, na linguagem acadêmica, *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização, MBA, etc.).

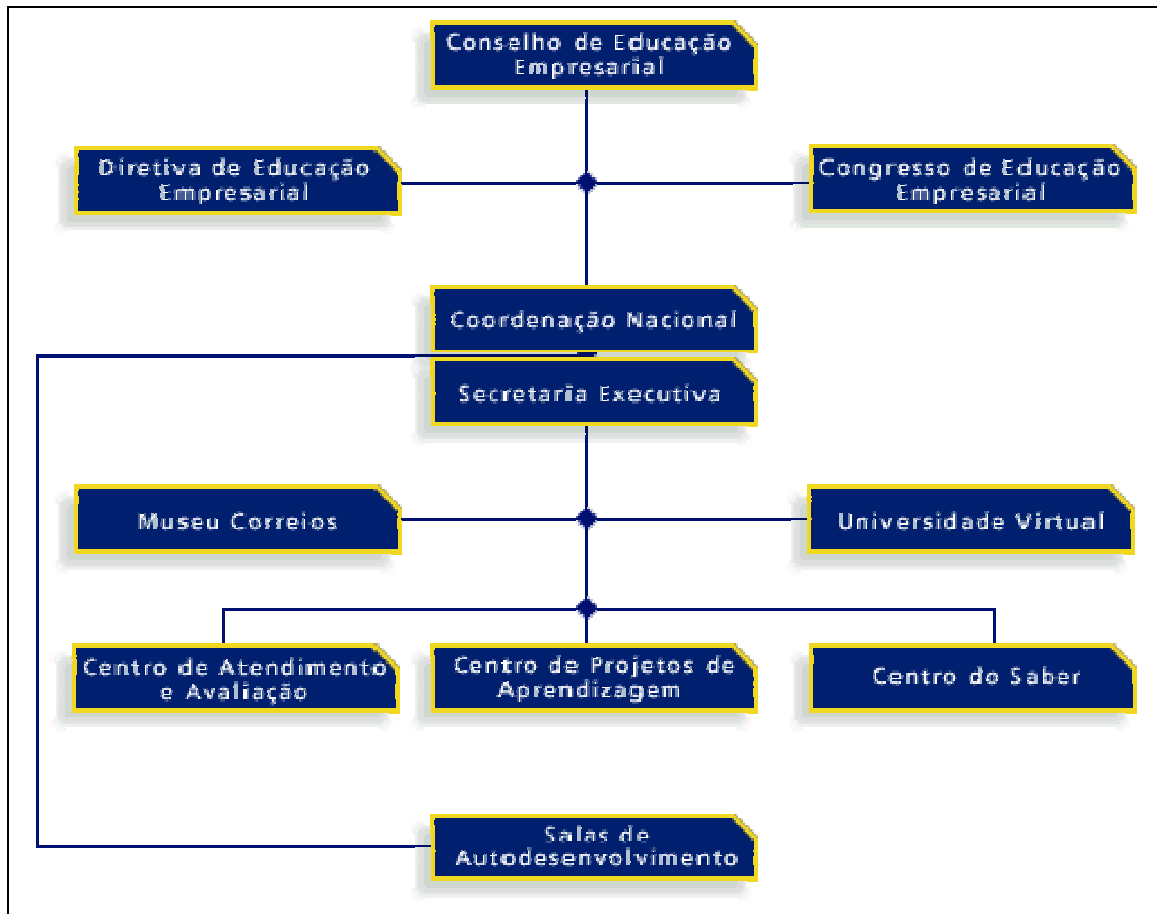


Figura 9 – Estrutura do Sistema de Educação Corporativa da UNICO.

Fonte: Disponível em: <<http://www.correios.com.br/universidade/institucional.cfm>>. Acesso em: 20 set. 2010.

A figura anterior apresenta a estrutura do sistema de educação corporativa da Universidade Corporativa dos Correios, cuja composição está situada nas funções de cada área junto às ações educacionais a fim de integrá-las às estratégias de negócio (CORREIOS¹⁵, 2010).

- a) O Conselho de Educação Empresarial está subordinado à Diretoria Colegiada da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos e tem como funções: orientar o sistema de educação segundo as decisões estratégicas dos Correios; aprovar o Plano de Educação Nacional; assessorar e ajudar a Diretoria Colegiada na definição de políticas e estratégias educacionais para a empresa.
- b) Diretiva de Educação Empresarial: tem como função a difusão dos valores institucionais e conhecer as necessidades do público-alvo relacionadas à educação. Reunir-se semestralmente para o desenvolvimento de suas atividades.
- c) Congresso de Educação Empresarial: sua finalidade é discutir as tendências do aprendizado empresarial no Brasil e no mundo, incluindo a avaliação dos trabalhos de pesquisa científica e tecnológica no setor postal, reunindo-se a cada dois anos.

¹⁵ Disponível em:< www.correios.com.br/universidade >. Acesso em: 20 set. 2010.

- d) Cordenação Nacional: sua função é conduzir todas as atividades de educação, nacionais e internacionais, relacionadas à cadeia de valor dos Correios, representando o elo entre o Conselho de Educação Empresarial e todo o processo educacional corporativo.
- e) Secretaria Executiva: é responsável por todas as atividades de comunicação, marketing e relações públicas, gestão do voluntariado empresarial focado em educação, trabalhos de secretariado dos órgãos colegiados, zeladoria do campus físico e planejamento do orçamento da Universidade. Fazem parte de sua estrutura a Secretaria dos Órgãos Colegiados, a Controladoria e a Prefeitura do campus.
- f) Museu Correios: considerado o primeiro repositório de conhecimento da empresa, atua como centro de matéria-prima para a construção e o desenvolvimento da inteligência corporativa. Integram os espaços do museu: estande para venda de livros e peças filatélicas, cafeteria/cybercafé, ludoteca, videoteca, salas para implementação de cursos e salas de projeção.
- g) Universidade Virtual: atua em conjunto com os demais órgãos da Universidade e tem a função de *webmaster* do campus virtual. É responsável pelo secretariado e monitoramento de todos os eventos oferecidos pela Universidade, além de realizar a gestão virtual da Biblioteca e do Museu Correios, assim como das Comunidades de Conhecimento.
- h) Centro de Atendimento: tem como função a busca pela excelência nas atividades do sistema de ensino, atendendo a todos os segmentos da cadeia de valor dos Correios. Também realiza as atividades de avaliação do processo educacional.
- i) Centro de Projetos de Aprendizagem: responsável por todas as operações de planejamento, produção e operação dos projetos de educacionais, onde são formatados os cursos, palestras, conferências, consultorias, pesquisas, etc. Compete também a este centro a gestão da infraestrutura dos eventos educacionais presenciais da Universidade.
- j) Centro do Saber: sua missão é gerenciar o banco de conhecimento da Empresa, oferecendo informações de caráter estratégico para o planejamento, elaboração e implantação de programas educacionais. Trata-se do maior repositório do conhecimento da cadeia postal.
- k) Salas de Autodesenvolvimento e Centros de Educação Corporativa: apesar de não integrarem o campus físico da Universidade, têm sua programação determinada por ela. São reservadas às atividades de apoio ao desenvolvimento do ensino à distância e abertas à comunidade, enquanto sua administração está a cargo das Diretorias Regionais.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este trabalho versa sobre um conjunto de seis entrevistas realizadas pelo pesquisador com gestores da DRMG dos Correios, em conformidade com os roteiros estruturados (APÊNDICES A e B) e outras questões não estruturadas que surgiram no decorrer das entrevistas, mas pertinentes ao objeto de estudo. Também foram utilizadas, na análise documental, quatro edições do jornal “Fala Minas”, informativo corporativo interno, do relatório de gestão e do informe social do ano de 2009 e de dados da intranet, que um dos entrevistados apresentou ao pesquisador, mas não permitiu cópia. Para a estruturação dos roteiros de entrevistas, tomou-se como base a teoria organizacional referente aos três temas analisados, cuja abordagem teórica apresenta alguma evidência de relação entre eles. O período em que as entrevistas ocorreram foi de novembro de 2010 a janeiro de 2011, agendadas previamente e realizadas no local de trabalho, com exceção de um entrevistado que preferiu gravar na faculdade em que faz um curso de pós-graduação.

As entrevistas foram gravadas com a concordância dos entrevistados, sendo enfatizado pelo pesquisador o início e fim das gravações. Conforme constou em carta de apresentação do pesquisador à empresa, emitida pela Secretaria de Pós-Graduação e Pesquisa da Faculdade Novos Horizontes, mantém-se o sigilo sobre o nome dos entrevistados, nomeando-os por meio dos cargos que ocupam, ainda que, para os gestores entrevistados, isso não parecesse ser uma preocupação. Durante todo o processo de coleta de dados, também foram levantadas as informações por meio de documentos da empresa e anotações de situações observadas no ambiente de trabalho.

O tempo médio das entrevistas foi de 30 minutos, havendo variação significativa apenas para dois gestores entrevistados: o gestor de operações, 19 minutos, e o gestor de projetos educacionais, 42 minutos. Em relação às transcrições, foram feitas pelo pesquisador, por considerar uma etapa importante na análise de conteúdo, em que há a possibilidade de perceber elementos não identificados ao entrevistar os sujeitos de pesquisa. Posteriormente, de posse de todos os dados, o

pesquisador criou um banco de dados no *software Microsoft Office Word*, onde foram agrupadas todas as transcrições de entrevistas, anotações das observações, fotos e imagens escaneadas, organizando-as de acordo com os objetivos específicos deste estudo. Os entrevistados apresentaram os seguintes perfis demográficos (QUADRO 5):

Cargo/função	Escolaridade	Tempo na empresa	Tempo no cargo	Tempo na gestão
Gestora de Relações Institucionais	Pós-Graduação em Comunicação Estratégica	Mais de 20 anos	De 16 a 20 anos	Mais de 20 anos
Gestora de Atendimento	Pós-Graduação em Varejo	Mais de 20 anos	De 16 a 20 anos	De 16 a 20 anos
Gestor de Distribuição	Pós-Graduação em Auditoria	De 16 a 20 anos	De 11 a 15 anos	De 11 a 15 anos
Gestor de Operações	Pós-Graduação em Recursos Humanos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
Gestor Comercial	Superior em Comunicação Social	Mais de 20 anos	De 11 a 15 anos	De 11 a 15 anos
Gestor de Projetos Educacionais	Pós-Graduação em Educação	Mais de 20 anos	De 06 a 10 anos	Mais de 20 anos

Quadro 5 – O perfil dos entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados coletados foram apresentados na sequência dos objetivos específicos,. Fez-se isso devido à grande quantidade de informações sobre temas diferentes, em que se buscam evidências de relação de causalidade entre eles, possibilitando, desse modo, a melhor estruturação dos dados a fim de responder mais efetivamente aos objetivos que norteiam este estudo.

Desse modo, a organização da apresentação e análise dos dados levantados foi feita da seguinte forma: (i) a identificação das políticas e ações de educação corporativa; (ii) descrição da percepção dos gestores quanto a existência de relação entre a educação corporativa e a aprendizagem organizacional; (iii) descrição da percepção dos gestores, quanto a existência de relação entre a aprendizagem organizacional e a inovação; e, por fim, (iv) Examinar, na percepção dos gestores, a existência de relação entre a educação corporativa, a aprendizagem organizacional e a inovação.

5.1 Identificação das Ações e Políticas de Educação Corporativa na ECT

Retomando o referencial teórico deste trabalho, para Meister (1999) e Eboli (1999), a educação corporativa tem como missão formar e desenvolver as pessoas que fazem parte da organização, por meio da gestão do conhecimento (geração, assimilação, difusão e aplicação), e ser capaz de gerar a aprendizagem de maneira contínua e ativa. Mundim (2002) afirma que a educação corporativa torna-se mais eficiente a partir da utilização das práticas de aprendizagem organizacional e da gestão do conhecimento, que chama de elementos integradores da educação corporativa.

A empresa pesquisada, de acordo com documentos oficiais consultados (Jornal Interno, Internet, Relatório de Gestão, Informativo Social, entre outros) e com as entrevistas, considera que a educação corporativa é a educação institucionalizada ou não, mas que tem como objetivo preparar homens e mulheres para o exercício de seu trabalho na organização, abarcando quatro ações distintas: formação, aperfeiçoamento, desenvolvimento e treinamento profissional.

Tipos de ações em Educação Corporativa	Escopo	Objetivos	Extensão de Tempo	Características
Formação	Prepara e forma a pessoa para o exercício de uma profissão	Amplios e mediatos	Longo prazo	Qualifica para futura profissão. Dada na escola e mesmo dentro das organizações
Desenvolvimento e Aperfeiçoamento	Amplia e aperfeiçoa a pessoa para o crescimento profissional na carreira na organização	Menos amplos	Médio prazo	Proporciona conhecimentos e prepara para funções complexas. Dado em organizações.
Treinamento	Prepara a pessoa para ocupar determinado cargo na organização e desenvolver determinada atividade	Restritos e imediatos	Curto prazo	Fornece o essencial para o cargo atual. Dado nas organizações ou empresas especializadas.

Quadro 6 – Tipos de Ações em Educação Corporativa.

Fonte: Adaptado de Teixeira (2005 p. 248).

No contexto apresentado por Eboli (2004), é possível afirmar que o pensamento de integração da gestão empresarial com a educação para fins de trabalho encontra sua motivação inicial no saber fazer, inserido no contexto das escolas

profissionalizantes, mas que, com a introdução das políticas de educação corporativa dentro das organizações, outro aspecto até então esquecido na profissionalização, o ideológico (modo de ser e pensar), vem ocupando espaço significativo no modelo atual de educação corporativa, em que busca desenvolver sinergias e mesclar esses dois modelos, como meio de desenvolver aprendizagens mais efetivas para empresas, trabalhadores e sociedade.

O gestor de operações revelou que, em sua percepção, o papel da educação corporativa no processo de aprendizagem organizacional vai além das condições estritamente relacionadas ao trabalho. Há a preocupação da empresa com o desenvolvimento dos trabalhadores como agentes sociais, capazes de transformar a empresa e o meio em que estão inseridos, como a própria condição de vida:

[...] aqui na empresa, a educação corporativa além de ter a missão de preparar a pessoa para o trabalho, também prepara como homem, como ser humano, prepara também para conviver em sociedade, além, claro, de preparar para suas atividades, para o trabalho em equipe. (Gestor de Operações).

Essa realidade parece, de fato, pertencente ao universo da organização estudada, pois, segundo Miranda (2010), Diretor Regional da ECT MG, a importância dada à educação corporativa na DR/MG fez com que a Regional alcançasse o primeiro lugar no Índice de Gestão de Pessoas (IGP), atribuindo essa conquista à superação em 246, 23 % da meta fixada para ações de treinamentos e desenvolvimentos dos empregados, indicador medido mensalmente e que aponta o nível de eficiência e qualidade dos serviços na área de educação corporativa. Esses indicadores encontram respaldo no que afirma Diamantino (2010, p. 5), Subgerente de Ações Educacionais:

Ninguém começa a trabalhar nos Correios sem antes passar pelos cursos, com os quais a pessoa vai entender o que é e como funciona a empresa. (Subgerente de Ações Educacionais).

[...] é participar da construção dos resultados regionais e da Empresa, desenvolvendo e aperfeiçoando os conhecimentos, habilidades e atitudes dos empregados a fim de que estes atuem comprometidos com os negócios da ECT, sentindo-se valorizados e aprendendo a ser socialmente responsáveis (Gestora de Educação Corporativa, Jornal Fala Minas).

Esses elementos ganham ênfase na fala dos gestores no decorrer das entrevistas, pois manifestam que esse entendimento está incorporado à cultura da organização,

socializado na estrutura estratégica, fazendo face a sua proposta de desenvolvimento organizacional por meio das ações de educação corporativa. Assim, torna-se perceptível que a educação corporativa, apesar de ter seus planejamentos e ações concentradas no centro de educação cooperativa (Cecor), abarca a participação de toda a estrutura organizacional e em tempo e lugares distintos, maximizando as oportunidades de aprendizado, o que possibilita o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho dos serviços prestados pela ECT, como defendido na literatura por Miester (1999) e Eboli (2004).

*Bom, com certeza os correios [a educação corporativa] têm o objetivo de **capacitar, desenvolver e formar**, porque nós temos alguns cursos que são de formação. Você está formando o profissional. Por exemplo, o carteiro, você forma o carteiro. Ele faz o concurso e ainda não sabe absolutamente nada das atividades que ele vai desenvolver como carteiro, depois é que ele faz o curso de carteiro. Nós temos também na empresa o curso de técnico postal. Então ele é formado, e têm outros onde as pessoas já estão nesses cargos ou de nível superior e eles aprimoram. Então, basicamente, os objetivos da educação corporativa são **formar, desenvolver, capacitar e treinar** as pessoas. São cursos com carga horária maior e com carga horária menor. Cada um deles com proposta específica (Gestora de Relações Institucional).*



Foto 1 – Curso de Formação de Carteiros.
Fonte: Arquivo da Comunicação da ECT.

O que se depreende da tipologia de ações educacionais percebida pelos gestores como aquelas adotadas na empresa é que a percepção predominante está focada no paradigma da aprendizagem como no modelo apresentado por Meister (1999). Nesse sentido, para a empresa, não existem segmentos ou grupos de cargos prioritizados para a participação em cursos ou processos de formação, qualificação, desenvolvimento ou treinamentos. Os cursos são preparados de acordo com as

necessidades da organização e em consonância com os objetivos estratégicos traçados para a consecução dos resultados esperados e metas a serem atingidas. O que existe é a orientação no encaminhamento dos empregados para as ações educacionais que estejam mais adequadas a cada necessidade das equipes e pessoas que desempenham determinada atividade.

Sim. Os programas educacionais são preparados para atender os objetivos estratégicos da organização. Eles têm focos específicos na atividade de trabalho desempenhada em cada área e são para as diversas funções que temos na empresa e para todos os empregados. Existe a obrigatoriedade para que todos aprendam e coloquem em prática o aprendizado. São cursos e treinamentos dentro da empresa, são investimentos fora, cursos de língua estrangeira, bolsas para a faculdade, tudo visando o desenvolvimento do trabalho. Quando alguém participa do programa de desenvolvimento ele volta e dissemina para todos que têm contato com ele. É uma ação em cadeia, sempre buscando atingir metas de desempenho futuro da organização (Gestor Comercial).



Foto 2 – Treinamento Sobre Cálculos Trabalhistas.
Fonte: Arquivo da Comunicação da ECT.

Meister (1999) e Eboli (2004) afirmam que essa é a proposta da ECT na contemporaneidade, em que a geração, a assimilação, a difusão e aplicação do conhecimento estão associadas ao desempenho da organização por meio de metas que associem a responsabilidade de todos os trabalhadores e sejam capazes de facilitar os processos de aprendizagem e de conhecimento organizacional.

Na ECT, os programas educacionais oferecidos fora da empresa oferecem os seguintes limites para bolsa de estudos: 50%, até o limite de R\$ 450,00 para a graduação; 50%, até o limite de R\$ 600,00 para a Pós-graduação; e 80% para cursos de idiomas, até o limite de R\$ 150,00 reais. Na DRMG, conforme indicadores do ano de 2010, foram oferecidas 53 bolsas de estudo para a graduação, contando com investimento anual de R\$ 96 mil, 49 bolsas de idiomas e investimentos de R\$ 64 mil, e 8 de pós-graduação, com investimentos de R\$ 37 mil, totalizando 110 bolsas de estudos fora da empresa e investimentos de R\$ 197 mil (FALA MINAS, 2010).

Comparando os investimentos em bolsas de estudo oferecidas fora da Universidade Corporativa dos Correios e do Centro de Educação Corporativa - Minas Gerais, em relação aos resultados de lucratividade em 2009, em que o lucro operacional foi de R\$ 159,2 milhões, a DRMG investiu apenas 0,12% do lucro operacional em ações educacionais no ensino formal fora da empresa (FALA MINAS, 2010; RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009). Isso revela uma tendência nas empresas que estruturam as Universidades Corporativas em concentrar programas de treinamentos e desenvolvimento *in company*. Essa postura deve-se ao fato da maior flexibilidade na construção de currículos em torno das competências desejadas e requeridas nos processos de formação, aperfeiçoamento, desenvolvimentos e treinamentos de seus trabalhadores.

Meister (1999), Eboli (2004) e Paton *et al.* (2005) afirmam que um dos motivos para o surgimento da ECT nos moldes como ela se apresenta hoje, foi a rigidez dos processos formativos na escola clássica (tradicional) e a baixa capacidade de responder às necessidades de formar os trabalhadores para a produção de bens ou serviços. Desse modo, quando comparados os números de acessos aos cursos oferecidos pelo CECOR-MG e as bolsas de estudo oferecidas fora da empresa, o número de ofertas de vagas no centro de educação corporativa da empresa é superior em muito às bolsas ofertadas em outras instituições.

Apesar do acesso aos investimentos totais em educação corporativa não ter sido liberado, quando se compara o número de bolsas ofertadas no ensino de graduação, pós-graduação e idiomas, que totalizam 110 bolsas na Diretoria Regional de Minas

Gerais; os cursos presenciais, treinamentos em local de trabalho (TLT) e a educação à distância (EAD), ofertados pelo Centro de Educação Corporativa, segundo a gestora de educação corporativa, estão alcançando em média 10.200 participações mensais. Três são as causas prováveis dessa estratégia educacional: a primeira, como já mencionado anteriormente, a possibilidade de adaptar os cursos às necessidades reais da empresa; a segunda, o custo na oferta das ações educacionais fora da organização; e, por último, a obrigatoriedade exigida pelo plano nacional de desenvolvimento dos Correios, em que cada empregado deve ter no mínimo 20 horas de treinamento mês.

[...] nos correios nós temos uma carga horária de 20 horas por empregado, isso que é o plano nacional dos correios. Todo empregado tem de ter no mínimo 20 horas de treinamento e esse treinamento é voltado para a atividade dele, se carteiro o treinamento é para carteiro, se é atendente o treinamento é para a atividade dele, se gerente os treinamentos são feitos por área. Toda essa agenda de aprendizagem é estabelecida visando que a aprendizagem na prática seja fortalecida (Gestor de Distribuição).

Desse modo, ao fazer o comparativo entre o número de participantes em cursos ofertados no ensino formal externo à organização e aqueles ofertados dentro do centro de educação corporativa, tem-se que a variação percentual aferida entre eles representa menos de 0,09% de bolsas para participantes no sistema de ensino externo. Para Eboli (1999) e Mundim (2002), essa postura empresarial não representa resultados conclusivos, mas apenas indicadores que manifestam a postura atual das UC's em montar e desenvolver seus próprios programas educacionais, já que realmente importantes são as formas de aprendizagens, a sintonia dos programas ao negócio e a temporalidade inerente a todo o processo formativo, pois não basta identificar as competências requeridas, é necessária a utilização de métodos de ensino e práticas de aprendizagem adequadas.

Nota-se a preocupação da EC, ECT – DRMG, em ofertar programas educacionais com vistas ao fortalecimento da empresa no longo prazo e conseguir atender todo o seu contingente de força de trabalho. Conforme afirma Portela (2004), essa preocupação reafirma os propósitos da educação corporativa na atualidade, inserindo-se no conceito de educação em qualquer hora e lugar, preparada sob medida para situações e objetivos específicos a serem atingidos.

Para os gestores entrevistados, existe uma série de evidências que dão sustentação a essa afirmação, pois, para eles, os esforços estão sendo concentrados na facilitação de acesso ao trabalhador nos cursos ofertados, independentemente da localização geográfica em que ele se situa, como, também, em cursos que forneçam elementos para repensar a prática de trabalho e encontrar meios que facilitem a produção dos serviços ofertados, havendo o menor esforço possível à organização com o desenvolvimento de todos os parceiros.

Isso sim. Exatamente. Tem em longo prazo, de formação, e de aprimoramento e treinamento também [...] Nós inclusive temos metas de treinamento na empresa. Basicamente, o público interno é dividido em gestor e não gestor. Quem tem uma função, porque nós temos cargos e funções de assessoramento e de chefia, tem uma agenda de aprendizado, o foco das competências a serem desenvolvidas por área de trabalho. Quem não é gestor a gente chama de funcionário técnico ocupando seu cargo, também tem. Então para cada uma destas categorias, vamos dizer assim, existem metas de treinamentos, que eu não saberia agora de cor, mas eu sei que no ano, já foi por semestre, mas por ano um gestor tem que cumprir determinadas horas de treinamento e o não gestor também. E isso, de certa forma, faz com que as pessoas se mantenham em constante desenvolvimento, ou seja, é pensar no longo prazo, é um processo de desenvolvimento ininterrupto. Possivelmente nós vamos conversar daqui para frente, mas existem várias formas, entre elas, presenciais e virtuais, porque uma empresa como a nossa, e eu estou falando em nível de MG, com 853 municípios, uma agência em cada município e aí pressupõe uma equipe dos correios em cada cidade, então, quer dizer, é muito difícil deslocar todo mundo, então por isso nós temos essas duas modalidades, presencial e à distância, para que o conhecimento não deixe de ser produzido ou recebido em nenhum dos pontos de nossa estrutura (Gestora de Relações Institucionais)

Sim. É em médio e em longo prazo, preparando os empregados e fornecedores para desempenhar bem suas atividades e também incorporar novos métodos de trabalho. No caso dos empregados, você pode ver isso bem claramente quando a empresa implantou a política de treinamento com carga horária mínima, isso é feito no programa que visa sempre um desenvolvimento contínuo. Quando entra, é um tipo de formação que se tem, depois, os treinamentos vão mudando para deixar o profissional cada vez mais completo, então é isso, nunca para de desenvolver em sua função. Hoje se tem diversas tecnologias favoráveis para que isso aconteça, e a internet e a intranet são os meios mais favoráveis. Mas com certeza a educação na empresa pensa no hoje e no amanhã, e eu penso que isso é importante (Gestor Comercial).

Observa-se que a proposta atual de educação corporativa nos Correios traz em seu escopo o histórico do processo evolutivo do modelo de T&D (Treinamento e Desenvolvimento) que nos Correios já nasceu como escola, com proposta mais abrangente quanto à formação de trabalhadores que ocupavam funções que exigiam formação superior. A escola Superior de Administração Postal (ESAP) assumiu em seu surgimento uma postura diferenciada dos padrões comumente encontrados em outras empresas, estabelecendo em suas diretrizes o posicionamento duplo em seu

processo formativo: a visão do negócio e com o foco nos resultados, mas também, a formação cidadã, cujo pensamento estava no homem e no contexto social em que está inserido (CORREIOS, 2010).

Com a instituição da Universidade Corporativa e os Centros de Educação Corporativa espalhados nas cinco regiões do país, outros atores foram contemplados na proposta de desenvolvimento humano e organizacional. Os participantes da cadeia de valor foram integrados aos objetivos de desenvolvimento da empresa, considerando que os resultados na prestação de serviço dependem significativamente das áreas de *interface* que ocorrem entre ofertante do serviço e clientes, fortalecendo o conceito de interface em todas as etapas da prestação de serviço.



Foto 3 – Palestra oferecida à Secretaria de Desenvolvimento Social do Governo de Minas Gerais. Fonte: Arquivo da Comunicação da ECT.

Os documentos fotográficos e outros impressos demonstram a preocupação da empresa em inserir os clientes no processo de formação, haja vista a participação deles no resultado final do serviço oferecido, já que é amplo o portfólio de serviços prestados, com ênfase aos clientes corporativos. Como abordado por Fitzsimmons e Fitzsimmons (2000), a eficiência produtiva está associada à personalização do serviço e a educação corporativa, neste caso específico, busca desenvolver as competências associadas ao papel de cada ator para o melhor resultado do serviço ofertado ou recebido.

Quando falamos de universidade corporativa temos duas partes: universidade e corporativa. Universidade porque é universal, pois abrange um público muito grande. Que público é esse? O público da corporação, ou seja, das empresas. A Universidade Corporativa é um centro de estudos voltado para os interesses da empresa que atinge um público muito grande com uma diversidade de estudo também muito grande. Pegamos o plano estratégico da empresa e vemos o que naquele plano estratégico precisamos desenvolver. E trazemos a educação para complementar esse plano. E o foco não são apenas os empregados, mas também toda a cadeia de valor da Empresa. Por que focar também a cadeia de valor? Porque partimos do princípio de que a empresa tem uma imagem que é formada não só pelo seu produto, mas também pelos empregados e por todos aqueles que agregam valor aos serviços da empresa. Fazem parte da cadeia de valor da ECT o cliente, o fornecedor, os parceiros, terceirizados, etc. Todo esse público é atingido e abrangido pela universidade corporativa (Gestora Responsável pela implantação da UNICO).



Foto 4 – “Correios Mostra Sua Casa” à Secretaria de Desenvolvimento Social do Governo de Minas.
Fonte: Arquivo da Comunicação da ECT.

Ao que parece, a Universidade Corporativa conseguiu reforçar esses propósitos e ampliá-los em toda a estrutura da organização, contemplando todos os cargos e funções, pessoas e empresas que realmente são relevantes para o resultado do negócio, em todas as regiões em que a empresa atua. Com isso, a ECT, DRMG, parece estar em conformidade ao que Meister (1999) afirma sobre as características necessárias às organizações em que o aprendizado permanente e a capacidade de gerir o conhecimento se estabelecem como diferenciais.

Para essa autora, é necessário que a EC ofereça oportunidades de aprendizado alinhado às necessidades organizacionais como um processo e não como espaço físico, capaz de sustentar-se em um currículo que contemple a tríade cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas, e possa desenvolver a todos da cadeia de valores e formar os futuros trabalhadores, o que parece ser os propósitos da EC na DRMG.

Um exemplo disso é a 'primeira hora'. Uma vez por semana, a 'primeira hora' é reservada para o gestor conversar com sua equipe. É uma oportunidade que temos para informar sobre as novidades que estão acontecendo na empresa, fazer comunicado e também trocamos experiências e informamos aos colegas de equipe o que se aprendeu de novo em um curso ou treinamento, mas existem outras bases que facilitam essa troca, como a internet, a intranet, a plataforma de EAD. Então você pode ver que são muitos meios que temos e não está restrito à sala de aula ou um espaço de treinamento (Gestora de Atendimento).

Temos sim, são cursos direcionados para todos os nossos parceiros. No site você vai encontrar alguns para os clientes, também tem aqueles para as empresas e pessoal terceirizados, para preparar todos os parceiros, porque, para o cliente, não importa essa diferenciação, o que eles esperam são soluções para seus negócios (Gestora de Relações Institucionais).

De modo geral, na opinião dos gestores entrevistados, a UC abarca uma gama de ações direcionadas por políticas bem estruturadas que valorizam o potencial produtivo da empresa e despertam nos trabalhadores a responsabilidade conjunta pelos resultados da empresa. Nessa perspectiva, pode-se inferir que é uma empresa que aprende, oferecendo coerência entre sua proposta institucional de desenvolvimento humano e corporativo por meio da educação e da prática e das ações educacionais, segundo a percepção dos gestores entrevistados.

Apesar de termos atividades que são exclusivas [monopólio] dos correios, principalmente no varejo, precisamos ampliar o foco e buscar novas oportunidades de negócios. Hoje existe a preocupação em ampliar a rede de cliente empresarial oferecendo soluções completas e com serviços sob medida. Ao mesmo tempo em que se tem a função social, a preocupação ambiental, a segurança digital, a coleta seletiva, nós vemos oportunidades de negócios, isso porque evoluímos, aprendemos onde encontrar as oportunidades, e a educação corporativa teve papel ímpar na organização e disseminação desse conhecimento. Imagina se cada aprendizado ocorrido ficasse restrito àquele local, mas a educação corporativa faz isso, concentra o conhecimento em torno dos objetivos da empresa e o resultado de crescimento, expansão e motivação [...] (Gestor Comercial).

É constante na fala dos gestores a preocupação em oferecer soluções completas aos clientes, o que fortalece o papel do Centro de Educação Corporativa na ampliação dos conhecimentos e aprendizados de trabalhadores, fornecedores,

clientes e da empresa, de modo geral, pois, no atendimento às necessidades dos clientes, a empresa precisa de desenvolvimento contínuo, compreender as soluções desejadas pelos clientes e desenvolver medidas que as satisfaçam, e para isso, precisa de agilidade para alcançar melhores resultados com menor esforço, papel que se torna facilitado pela ações e políticas de educação corporativa.



Foto 5 – Encontro com Clientes – “Correios Soluções Completas”.
Fonte: Arquivo da Comunicação da ECT.

5.2 Descrição da percepção dos gestores quanto à existência de relação entre a educação corporativa e a aprendizagem organizacional

De acordo com Antonacopoulou (2001) e Fiol e Lyles (1985), a aprendizagem individual não pode ser considerada aprendizagem organizacional, porém a aprendizagem organizacional só pode ocorrer por meio dos sujeitos que, a partir de suas ações de trabalhos, suas experiências de vida e seus conhecimentos advindos do ensino formal ou não, de suas descobertas de modo autônomo, como agente produtivo e trabalhador, colocam seus saberes e conhecimentos à disposição do coletivo participante de sua rede de relações no trabalho e, nessa disponibilidade de conhecimentos individuais ao coletivo, as organizações alimentam seus sistemas cognitivos e de memórias.

Com isso, tem-se que, para ocorrer esse processo de compartilhamento de conhecimentos capazes de gerar aprendizagens que não atinjam apenas a pessoa do trabalhador, mas as equipes, os setores e, de modo amplo, toda a organização, as empresas precisam oferecer condições ambientais e tecnológicas satisfatórias ao armazenamento das aprendizagens e ao desenvolvimento de novos conhecimentos. Portanto, é com esse argumento que Takeuchi e Nonaka (2008, p. 71) retratam sua abordagem. Para os autores, o processo de criação do conhecimento organizacional deve ser contínuo, cabendo à organização “[...] promover o contexto apropriado para facilitar as atividades de grupo, assim como a criação e o acúmulo de conhecimento em nível individual”.

Justifica-se, então, o intercâmbio constante entre as teorias das organizações que abordam a aprendizagem organizacional e a educação corporativa, em que ambas assumem, com frequência, função complementar, defendendo que a última serve de base para a primeira, como meio facilitador para que as organizações aprendam com maior fluidez e menos esforço, atingindo melhores resultados estratégicos.

De acordo com Prange (2001), a aprendizagem organizacional se situa em blocos constitutivos do desenvolvimento humano e organizacional, em que assume características distintas, mas permeada pela sistematização de atitudes, de comportamentos, de saberes, de habilidades e de conhecimentos que agregam valor à organização. Esse processo pode referir-se ao aprendizado individual, grupal, organizacional e social. Desse modo, de acordo com a teoria, há convergência entre os temas para a parametrização dos conceitos em torno da combinação de elementos constituintes da relação entre a educação corporativa e a aprendizagem organizacional, sendo manifestada na fala dos entrevistados:

A educação corporativa chegou à empresa com a visão de futuro, de sustentabilidade e de melhor desempenho. Era um período crítico para todas as empresas, todos [os trabalhadores] e todas as empresas precisavam se reinventar. O final da década de 90 foi um período crítico, e foi nesse processo que chegou a educação corporativa mapeando nossas falhas de conhecimento e estruturando todo o processo de formação. Não tinha como ser diferente. A concorrência já estava instalada e mesmo com algumas áreas de monopólio, ou reinventávamos nosso jeito de oferecer nossos serviços ou estaríamos fracassados. Não é porque é uma empresa pública que se sustenta se não tiver resultados. [...] Foi um aprender em conjunto, porque aqui ninguém faz nada isolado, todas as nossas atividades, nossos processos estão interligados, tudo que é feito depende de um grupo de pessoas muito grande e o conhecimento não

pode se centrar em pessoas [estratégicas], todos precisam saber o que tem de ser feito em tempo e hora. A educação corporativa veio para sistematizar o conhecimento na organização e a aprendizagem foi e é intensa. São cursos, treinamentos, investimentos em todas as áreas de formação do trabalhador, e com tudo isso, nós fomos reinventando as formas de fazer as coisas. Veio o banco postal devido à característica da empresa, sua presença no território nacional, a família sedex que cresceu, reinventou o telegrama, a filatelia mudou, os processos também mudaram e a gestão. Isso aconteceu porque a aprendizagem esteve no centro de todas nossas atividades e a educação corporativa estava estruturada de forma que dava suporte a todas as outras áreas. Isso que a educação corporativa fez e continua fazendo, prepara as pessoas para aquilo que devem fazer bem. Eu vejo como fatores indistintos [...] talvez aqui você encontre pessoas que não compartilhem dessa visão, mas acho que grande parte vai confirmar isso. Dentre os fatores que favorecem a aprendizagem individual e coletiva estão a melhoria no desenvolvimento dos colaboradores que é o que a educação corporativa faz, possibilidade de ascensão profissional que as pessoas mais preparadas têm de subir na empresa, aumento do conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional (Gestor Comercial).

Como na literatura utilizada como base para este estudo, os gestores entrevistados na ECT, DRMG percebem que a educação corporativa também possui estreita relação com a aprendizagem organizacional. Para compreender o tipo de relação estabelecida entre essas duas áreas do desenvolvimento organizacional, agruparam-se as perguntas de modo que se pudesse depreender das respostas o entendimento conceitual dos entrevistados sobre os significados de aprendizagens organizacional e individual, atitudes de aprendizagem na empresa e o papel da educação corporativa no processo de aprendizagem organizacional.

[Sobre o papel da educação corporativa no processo de aprendizagem organizacional], [...] com certeza que sim, porque senão até não valeria a pena a empresa estar investindo. Eu acho que, por exemplo, os cursos de aprimoramento você pode não ver 100% de apreensão do que foi dito, mas eu acho que tem uma mudança, as pessoas mudam seus comportamentos eu acho que é isso que é aprendido. Você receber um novo conhecimento e de alguma forma isso muda sua atitude e muda seu comportamento então eu acredito que isso tem. Também essas mudanças pessoais contagiam os que estão próximo, por isso há também a aprendizagem organizacional, as equipes mudam seu comportamento também. Eu não saberia te dizer o quanto, não saberia medir. Eu não saberia te dizer como se mede isso, mas é perceptível, na prática a gente percebe que uma pessoa entrou de um jeito na empresa e hoje ela tem uma outra atitude, um outro comportamento, comprometimento, com certeza muda sim. Muda a pessoa, muda a equipe e muda a empresa (Gestora de Relações Institucionais).

No que demonstram os gestores entrevistados, a educação corporativa na ECT, DRMG, traz em seu bojo um esforço imenso para apresentar uma proposta de desenvolvimento educacional corporativo pautado pela aprendizagem na transformação do conhecimento declarativo, explícito, em conhecimento de procedimento, tácito, conforme propõe a teoria de Takeuchi e Nonaka (2008).

É aprender com o colega, com o trabalho, com outros setores. Temos essa preocupação em melhorar sempre o que fazemos, então buscamos aprender em tudo, com os concorrentes, com nossos clientes. Aqui temos que melhorar sempre, então o aprendizado tem de ser constante (Gestor de Operações).

Se você quer saber sobre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, ambos têm valor na organização, mas aqui não se prioriza um em detrimento do outro. Olha, cada trabalhador tem o conhecimento que recebeu em sala de aula, nos cursos de formação, mas também tem aqueles práticos, da sua experiência de trabalho, dos treinamentos oferecidos no local de trabalho, da convivência com os colegas e isso também é aproveitado, e dependendo da atividade que ele desempenha, vale mais para empresa do que o conhecimento teórico. Mas que fique claro que não estou dizendo que o conhecimento teórico não tem importância aqui na empresa [...] (Gestor de Operações).



Foto 6 – Oficina com Gestores.
Fonte: Arquivo da Comunicação da ECT.

Isso reforça o entendimento de que, para a aprendizagem organizacional e a criação de conhecimento na empresa, precisa-se de um ambiente apropriado para facilitar as atividades de grupo, bem como no nível individual, deve haver a intenção da organização, por meio das aspirações e metas, e a autonomia, permissão para que todos os atores ajam de modo a introduzir oportunidades inesperadas, funcionando como uma estrutura holográfica em que todos possam compartilhar as informações e conhecimentos, transitando do conhecimento tácito para o explícito (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Tomando como modelo as bases do processo de criação do conhecimento apresentadas por Nonaka, Toyama e Byosière (2005), entende-se que, nos Correios, DRMG, a educação corporativa atua em todas as esferas do processo. Inicialmente, pode-se visualizar a função da educação corporativa atuando como plataforma de criação do conhecimento e como espaço de compartilhamento e disseminação em toda a organização, compreendo o que os autores denominam como *ba*.

São diversas ações, como por exemplo, tem os cursos online, os fóruns de discussão sobre temas específicos na intranet, os cursos presenciais montados de acordo com determinadas necessidades, tudo isso em torno do Cecor. Existe uma organização muito grande para que tudo isso aconteça de acordo com as necessidades da empresa, seja no espaço real como no espaço virtual (Gestor de Projetos Educacionais).



Foto 7 – I Fórum Sobre Sustentabilidade - DRMG.
Fonte: Arquivo da Comunicação da ECT.

Mesmo que não haja a manifestação clara sobre o entendimento do modelo na fala dos entrevistados, revelando-se mais empírica, de necessidades do cotidiano organizacional, esse espaço denominado *ba* pode ser visualizado com certa estruturação. Nesse sentido, torna-se evidente que há preocupação por parte da empresa em tornar o centro de educação corporativa como um espaço físico, virtual e mental de compartilhamento de experiências por meio do contato dos pares, situando-se em cada área de trabalho, independentemente de espaço temporal ou de localização geográfica, promovendo a conversão do conhecimento, das

habilidades e das atitudes individuais em termos e conceitos compartilhados por toda a organização, desde que reflita em possibilidade de melhora no desempenho da organização.

[...] existe a liberdade para manifestar o que você sabe ou aprende e com certeza nisso existem trocas, ampliação do que se sabe e reflexão do que aprendeu. A política da empresa é que não tem nada definitivo, tudo está evoluindo e nós temos que nos desenvolver, por isso, tudo passa pelo auto-desenvolvimento, mas também pelo desenvolvimento das equipes porque ninguém faz uma empresa acontecer, sozinho. Ao mesmo tempo em que se tem a liberdade para manifestar o que pensa e o que sabe, precisa ouvir e ver o que os outros sabem e pensam sobre determinado processo, determinada atividade. Eu acho que nisso a educação corporativa consegue fazer bem, aproximar isso tudo dentro da empresa, seja o que não se tem, e aí tem que buscar fora e também aquilo que temos aqui e precisa ser compartilhado (Gestora de Atendimento).



Foto 8 – Centro de Logística Integrada.
Fonte: Arquivo da Comunicação da ECT.

Essa base para a conversão do conhecimento se situa no compartilhamento e socialização dos aprendizados na esfera existencial, com base na experiência do sujeito a partir de suas novas descobertas estimuladas pelas ações de educação dentro da empresa, possibilitando a reflexão com os demais atores que fazem parte do seu contexto de trabalho, os pares, possível de gerar novos conhecimentos explícitos e sistematizá-los em atividades específicas ou afins, tendo facilitada a transformação do conhecimento explícito em tácito, por meio da sintetização de elementos significativos à internalização sistemática na organização. Portanto, as informações levantadas na empresa, reforçam que a percepção dos gestores se situa, ainda que de modo não estruturado, em sequência coerente à teoria

abordada, nas fases do processo de criação de conhecimento, como defendido por Takeuchi e Nonaka (2008).

Há evidências de que a empresa ECT, na DRMG, por meio da educação corporativa busca compartilhar os conhecimentos tácitos de modo sistemático, como, por exemplo, na chamada “primeira hora”, nas oficinas e no estímulo ao compartilhamento das experiências individuais e grupais, para se criar um conceito justificado, que possibilite a normalização e implantação de diretrizes às rotinas e processos em todo o escopo organizacional e, no contexto de arquétipo, seja um novo valor para a empresa, disseminando-o em toda a empresa, capaz de gerar ativos do conhecimento de modo contínuo e em conformidade com as necessidades da empresa em oferecer soluções aos clientes de acordo com as mudanças que ocorrem nos mercados em que atua.

Parece ser mais evidente aos gestores a relação da educação corporativa na ECT, DRMG, com a aprendizagem organizacional. Estruturar etapas convergentes para a criação e disseminação de conhecimentos e aprendizagem indispensáveis à criação de valor organizacional, manifestado na capacidade que o Cecor-MG tem de inventariar e mapear o conhecimento organizacional existente e oferecer meios para a capitalização de novos conhecimentos necessários para impulsionar as mudanças no mercado de atuação da empresa ou enfrentá-las de modo dinâmico e ágil.

5.3 A percepção dos gestores em relação a aprendizagem organizacional e a inovação empresarial

Como citado anteriormente, Rothwell¹⁶ (1994, citado por MOURA *et al.*, 2008) considera que, atualmente, a inovação empresarial centra-se na capacidade que as empresas têm de estabelecerem relações efetivas com o ambiente externo, por meio de alianças, cooperação e integração com outras, que signifiquem em

¹⁶ ROTHWELL, R. Industrial innovation: success, strategy, trends. In: DODGSON, M.; ROTHWELL, R (Eds.) **The handbook of industrial innovation**. Hants: Edward Elgar, 1994.

agregação de valor ao produto ou serviço ofertado no mercado, como também, na manutenção de equipes multifuncionais e nos processos de aquisição, como também no compartilhamento dos conhecimentos ao longo da cadeia produtiva.

As empresas engajam-se em inovações em virtude de inúmeras razões. Seus objetivos podem envolver produtos, mercados, eficiência, qualidade ou capacidade de aprendizado e de implementação de mudanças. Identificar os motivos que levam as empresas a inovar e sua importância auxilia o exame das forças que conduzem as atividades de inovação, tais como a competição e as oportunidades de ingresso em novos mercados (MANUAL DE OSLO, 2006, p.26).

Na ECT, a inovação parece ser uma condição inerente à atividade de trabalho e, na percepção dos gestores, enfoca os quatro tipos de inovação apresentados pelo Manual de Oslo (2006): gestão, produtos, processos e *marketing*. Há também o entendimento de que ela transita entre os polos, radical e incremental. Em busca de um entendimento conceitual por parte dos gestores, os entrevistados das áreas de operações e distribuição compartilham desse entendimento.

[...] inovação pra mim é você fazer uma nova coisa melhor, melhor do que está sendo feita agora ou foi no passado, ou você fazer alguma coisa que ninguém fez ainda, aí você está inovando em uma determinada atividade, serviço ou plano de gestão (Gestor de Distribuição).

Bom, o mundo passa por uma revolução completa na área de inovação. Seja ela tecnológica, de produtos, de processos, de conceito de gestão [...] essa questão, como o próprio nome já indica, é inovar, é mudar, e a empresa estar muito atenta ao que há de inovação no cenário nacional e procurar trazer para dentro dela aquilo que realmente venha fazer diferença, mas também é ela fazer diferença, e fazer isto antes que outros façam (Gestor de Operações).

Esse entendimento vem reforçado quando os entrevistados manifestam as percepções sobre a preocupação da empresa em inovar e correr os riscos inerentes à inovação. Para eles, a ação mais determinante da inovação na empresa é o programa “Inova Correios”. Na modalidade de concurso nacional, os empregados podem manifestar suas ideias inovadoras e as três melhores são implantadas na empresa, que corre os riscos inerentes ao processo de inovação.

Por meio de concursos, anualmente a empresa abre espaço para que todos os empregados participem, enviando suas ideias, de acordo com temas determinados, relacionados a alguma solução necessária à empresa ou aos clientes. Esse programa é bastante aceito e tem grande participação. Mas durante todo o ano são acolhidas as manifestações dos empregados em busca de melhorar os serviços ofertados e o processo de produção desses serviços (Gestor de Distribuição).

O concurso Inova Correios é o mais evidente espaço dado à inovação na empresa, mas a inovação aqui ela acontece por soluções necessárias às demandas dos clientes, por manifestação dos empregados, e por adaptações advindas de outras atividades que não do nosso portfólio. Se você pensar nos produtos da família sedex, poderá ver a evolução nas últimas duas décadas. Alguns produtos dessa família foram desativados e outros vieram para atender clientes específicos. Há, sim, a busca efetiva da empresa por ideias inovadoras [...] (Gestora de Relações Institucionais).

O relatório de gestão do ano de 2009 dedica um espaço exclusivo para falar de inovação na empresa, proposição que se confirma na análise documental, corroborando a percepção dos gestores: “Na categoria inovação radical a ideia vencedora foi “Caixa de Correios com Dispositivo de Confirmação Automática de Entrega”, lançada pelo carteiro [...], de Nova Serrana (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009).

Conforme afirma Kubota (2006), em serviços, a inovação é resultado de um processo interativo com clientes, fornecedores, empregados, centros de pesquisas e outros, em que a característica incremental da inovação é mais evidente. Visão que o autor aborda como coerente com conceitos de aprendizagem organizacional, inovação em redes, conhecimento tácito e aprendizado interativo.

Entretanto, na esfera da relação existente entre a aprendizagem organizacional e a inovação na ECT, DRMG, os gestores parecem visualizá-la, mas não conseguem expressar com clareza como ela se processa no interior da empresa e nos processos de inovação. Assim como na literatura abordada neste trabalho, existem nuances da existência de relação, principalmente como agente potencializador, porém sem características determinantes de sua participação nas fases do processo de inovação.

Eu acho que contribui [a aprendizagem organizacional], é porque, é por meio da aprendizagem que o empregado abre a sua mente, abre para novos conhecimentos, abre suas ideias, e isso por meio da aprendizagem cotidiana, semanal, mensal, na troca de experiências, nas necessidades em atender melhor os clientes, no aprendizado por meio de cursos e treinamentos. E aí, ele abrindo sua mente para novos aprendizados ele abre sua mente para novas formas de se fazer as coisas, isso abre espaço à inovação (Gestor de Distribuição).

Não sei dizer como isso acontece, mas de fato ela existe. Acredito que, com o aprendizado, a organização se torna mais propensa a abrir sua visão de mundo, de mercado, de qualidade, de satisfação das necessidades dos clientes, isso por meio dos empregados. Então se você tem pessoas que conseguem ver mais longe, é claro que elas vão refletir sempre sobre o que fazem e encontrar meios

para fazer melhor, pois eu acredito que esse seja um dos papéis da inovação, porque, se for para ficar como está, não precisa inovar (Gestora de Atendimento).

Em pesquisa similar, Yeung, Lai e Yee (2007), na análise de diversos segmentos produtivos, concluíram que a condição mais impactante no relacionamento da aprendizagem organizacional com os processos de inovação depende de contextos organizacionais específicos e está associada a características tecnológicas, ambientes e orientação da empresa para a aprendizagem, valor da inovação para a *performance* da empresa e o potencial de seus ativos humanos.

Desse modo, na ECT, essas características são favoráveis para que haja a relação ativa de colaboração e potencialização entre aspectos relacionais da pesquisa, entendendo que a educação torna-se elemento importante para a aprendizagem organizacional, conforme demonstra a percepção dos gestores. Entretanto, os indícios de que a aprendizagem organizacional e a educação corporativa são capazes de favorecer a inovação na empresa não são manifestados de forma clara, não há estruturação na operacionalização do processo de interferências.

A proposta conjugada na teoria utilizada neste estudo aborda essa temática como um ciclo virtuoso, em constante movimento, em que a educação corporativa favorece a aprendizagem organizacional, como enfatizam os gestores da ECT, e a aprendizagem organizacional provoca a inovação, que, conseqüentemente, exige novos aprendizados da organização, cuja responsabilidade por planejar e executar essas ações seria da educação corporativa. Contudo, essa relação não é tão clara para os gestores que não conseguem manifestá-la numa sequência de pensamento estruturado.

Sim, até porque a organização passa constantemente por mudanças e alterações, por processo, inclusive de inovação, então esse aprendizado, a inovação, ela com certeza advém, especialmente, também, da aprendizagem organizacional, dos treinamentos dessas pessoas na empresa, e o cliente também ajuda na inovação, à medida que ele exige produtos com qualidade e de modo que atenda suas necessidades, aliás a inovação é uma necessidade para atender melhor o cliente (Gestor de Operações).

Não posso dizer que sim porque não consigo explicar o como, mas é evidente que existe essa relação, mas de fato eu não consigo explicar como isso está tão interligado, de acordo com o que você pergunta. Não dá para negar que aprendizagem organizacional é um processo em evolução, e que a educação corporativa tem transformado a empresa em seus conhecimentos e

aprendizagens, por isso a relação com a inovação. Mas num efeito sequenciado, pode ser que não esteja tão vinculado assim (Gestor Comercial).

Com isso, é inegável o posicionamento da empresa para a inovação, porém não foi possível dimensioná-la em seus níveis de relação com a educação corporativa e a aprendizagem organizacional.

5.4 A relação identificada na percepção dos gestores entre a educação corporativa, a aprendizagem organizacional e a inovação

A discussão e análise tríade temática dos estudos organizacionais, a educação corporativa, a aprendizagem organizacional e a inovação empresarial, são abordadas em diversos setores empresariais e em muitos segmentos produtivos pela academia. Isso devido à importância de cada uma delas no desenvolvimento organizacional e no desempenho das empresas. Na prática, dentro das organizações, é relevante a preocupação em estruturar cada um desses sistemas promotores da elevação da *performance*, em que as três têm importância destacada nesse cenário constante de mudança.

Na ECT, DRMG, esse interesse não é diferente. A empresa apresenta amplo portfólio de produtos e serviços, além de contínuo desenvolvimento empresarial. A empresa se destaca pela confiança pública e a credibilidade pelos serviços prestados aos clientes, que abarca clientes dos mais variados tipos, inseridos na totalidade de sua missão: “fornecer soluções acessíveis e confiáveis para conectar pessoas, instituições e negócios, no Brasil e no mundo”.

Desse modo, a educação corporativa na ECT, desde 2001, ganhou contornos mais condizentes com a proposta teórica apresentada pelos principais autores desse trabalho. Com isso, segundo a percepção dos atores entrevistados, os gestores, essas ações refletem significativamente no modo como a organização aprende e, principalmente, no modo como o conhecimento organizacional é gerado e disseminado dentro da organização.

Para os gestores, quando comparado ao modelo de criação do conhecimento organizacional, a educação corporativa agrega valor à capacidade de desenvolvimento da organização, que só pode ocorrer por meio das pessoas que a compõem, portanto, a existência de um sistema educacional alinhado com os objetivos estratégicos da organização pode revelar em cada trabalhador suas competências e desenvolvê-las com efetividade.

A educação corporativa (EC), com suas políticas e ações, favorece a aprendizagem organizacional (AO) e a gestão de conhecimento organizacional (CO) por meio do fortalecimento dos espaços necessários, sejam eles o local de trabalho como espaço para aprendizagem, as salas de aula como espaço de produção e apropriação de saberes e conhecimentos, a ampliação da visão epistemológica e ontológica do conhecimento nas pessoas, possibilitando a compreensão de que a própria existência de cada trabalhador em seu memorial profissional deve ser uma ferramenta para a identificação, produção, assimilação, difusão, integração e modificação do conhecimento, além de possibilitar uma esfera mais ampla refletindo em elemento moderador que ao mesmo tempo pode ser considerado o *Ba*, como abordam Nonaka, Toyama e Byosière (2001).

A educação corporativa também representa um favorecimento desse espaço de compartilhamento, possibilitando fluidez daqueles conhecimentos e aprendizagens que são inerentes à existência dos sujeitos, dos pares e da organização, que retornam em um novo processo.

O conjunto de valores e diretrizes apresentados pela EC na ECT–DRMG influenciam no processo de criação e conversão do conhecimento conforme apresentado por Takeuchi e Nonaka (2008), em que o modelo SECI é reforçado em seu processo de transformação de elementos conceituais do conhecimento em um movimento de conversão para a operacionalização dos conceitos na prática, refletindo na construção de uma agenda de aprendizado a partir do mapeamento dos conhecimentos necessários aos cargos e funções e à organização, ao passo que, na ausência de elementos constituintes dessas aprendizagens, o Cecor é responsável

por encontrar meios de subsidiar a empresa nesses *gaps*, utilizando-se dos recursos internos ou externos.

Desse modo, constroem-se os ativos do conhecimento, participantes da retroalimentação na base de conversão e criação dos conhecimentos geradores de aprendizagens organizacionais, traduzidos no contexto experiencial, conceitual, sistêmico e habitual ou rotinizado. Com isso, tem-se que o segundo objetivo específico deste trabalho pode ser respondido, já que existe, na percepção dos gestores, a relação de estímulo, fortalecimento e favorecimento da aprendizagem organizacional por meio da educação corporativa.

Quanto ao terceiro objetivo, o material analisado sinaliza que existe relação entre a educação corporativa e a aprendizagem organizacional com a inovação na empresa ECT - DRMG, e isso por caracterizá-la como empresa inovadora, já que possui a tipicidade e elementos necessários a essa afirmação, de acordo com o Manual de Oslo (2006). Porém, quando se analisa a forma da relação, os gestores, em suas falas, e os documentos analisados apresentam nuances de que há interferência positiva no processo de inovação, contudo os gestores não conseguem estabelecer concretamente a forma com que acontece.

[...] eu acho que os dois funcionam como ciclo, chegando à inovação. A educação tem a função de ampliar nossa visão sobre determinado assunto ou conhecimento, então, a partir da aprendizagem proporcionada pela educação corporativa a empresa está mais apta a inovar (Gestor de Distribuição).

Essa fala, como as demais, reforçam a ausência de estruturação no modo de interferência na inovação. Mesmo com um conjunto de produtos e serviços que sofreram ou estão sofrendo algum tipo de inovação, radical ou incremental, os gestores não conseguem estabelecer uma relação causal. A interferência se manifesta mais clara pela pressão provocada pela competitividade, do que necessariamente pelos esforços de aprendizagem.

[...] nós temos várias ações de responsabilidade social que podem se tornar um novo nicho de negócios. Você poderá ver em nossas agências o cata-pilhas, estamos inovando em nossos serviços, porém a legislação vai obrigar as empresas a fazerem a logística reversa, isso será uma oportunidade de negócios, assim como serviço postal Braille, o atendimento por linguagem de sinais, são novos clientes e novas oportunidades [...] (Gestora de Relações Institucionais).

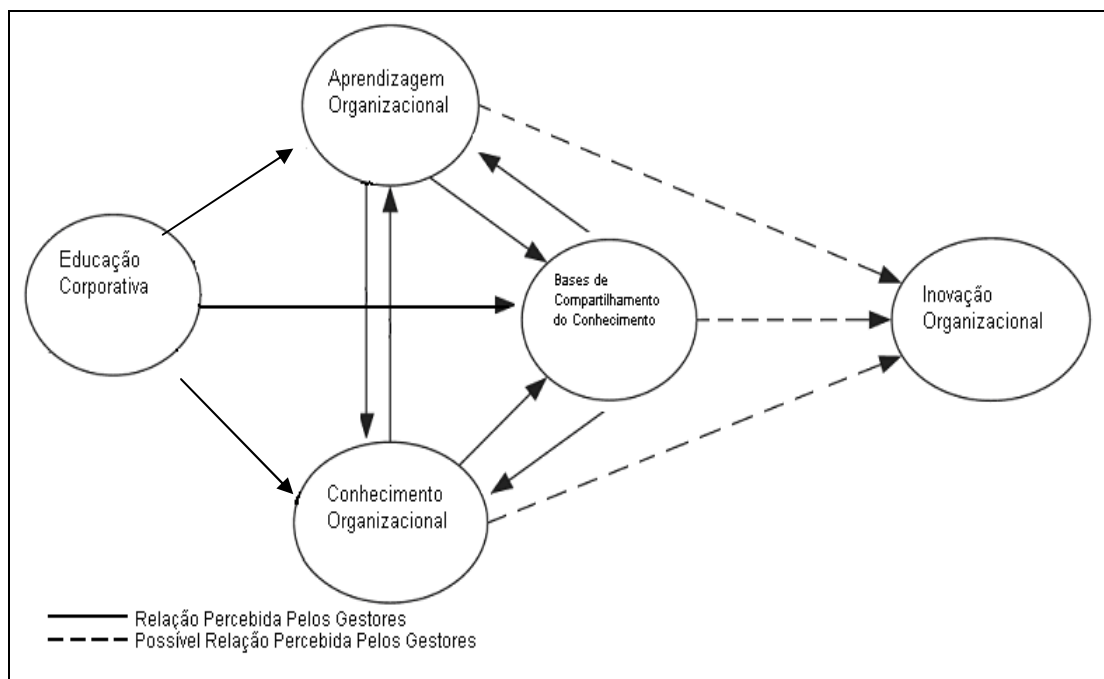


Figura 10 – Relação Percebida Pelos Gestores.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com isso, a figura anterior representa a possível relação contributiva da educação corporativa, da aprendizagem e do conhecimento organizacional para a inovação na empresa; entretanto essa associação não se manifesta de forma clara nas respostas dos gestores quanto à sua existência concreta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo descritivo teve como objetivo investigar, na percepção dos gestores, a existência de relação entre educação corporativa, aprendizagem organizacional e inovação empresarial. Para isso, a pesquisa de campo foi aplicada na Empresa de Correios e Telégrafos, Diretoria Regional de Minas Gerais, utilizando-se da abordagem qualitativa.

Essa escolha deve-se à busca por nuances não quantificáveis convergentes aos objetivos da pesquisa (GODOY, 1995; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999; COLLIS e HUSSEY, 2005). A revisão sistematizada da literatura conduziu a proposições acerca da temática que revelaram existência de relação entre os eixos temáticos abordados, contudo, em nenhum autor acessado neste estudo, há clareza sobre o processo de interferências associadas à interdependência mapeada com evidências significativas em uma estruturação contingencial.

Neste contexto, o primeiro objetivo específico buscou verificar as políticas e ações de educação corporativa adotadas pela empresa pesquisada, considerando o setor em que se insere, a prestação de serviços. Esse aspecto cabe ser ressaltado, pois, devido às características do serviço, a intangibilidade, a indivisibilidade, a variabilidade e a perecibilidade, resultam em uma ação educacional diferente daquela utilizada por outros segmentos produtivos, o que conjuga a variação entre eficiência produtiva *versus* oportunidades, dadas as variações nas áreas de contato entre prestador e receptor, dividindo-se em operações amortecidas, sistema permeável, sistema reativo, dependendo do grau de contato com o cliente e os requisitos para a atividade de trabalho com o foco nas operações, já que a produção em áreas críticas de interação demanda por maior personalização (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2000).

Encontrou-se um cenário desenvolvimentista na área de educação corporativa, enfocada na ampliação dos aprendizados e dos conhecimentos humano e organizacional, que abarca em sua esfera de atuação, clientes, fornecedores,

empregados e outros parceiros da instituição, constituindo em programas customizados, como afirma Portela (2004). Na ECT, DR-MG, os programas educacionais são desenvolvidos a partir de necessidades específicas da organização e com flexibilidade na forma e conteúdo, ajustando-se às estratégias organizacionais e ao desenvolvimento de competências.

Essa constatação mostra-se produtiva para os Correios, dados os fins que a empresa deseja alcançar em seus propósitos estratégicos. Entretanto, quando se pensa na dimensão emancipatória que a ação educativa tem no indivíduo agente do ato educativo, há limitações provenientes das especificidades que essa ação desenvolve nos sujeitos, haja vista que elas se concentram no ato de trabalho e apresentam-se com abrangência limitadora enquanto ação reflexiva e autônoma, pois cada trabalhador é partícipe de um processo que encerra em si e em seus fins o ato educativo.

Essa dimensão da educação pode, então, ser reforçada ao examinar a percepção dos gestores, revelando-se que os principais propósitos da educação corporativa na ECT, DRMG, é desenvolver o quadro funcional de empregados de acordo com as necessidades de cada atividade desempenhada, com isso, obter vantagens no mercado em que atua. Portanto, todo o período temporal do empregado dentro da organização, é propício para o desenvolvimento de novas habilidades, conhecimentos, atitudes e valores. Para os gestores, há o fortalecimento do conceito de que o desenvolvimento pode ocorrer em espaços não situados como o local de trabalho, como, por exemplo, a casa, em que o trabalhador pode acessar um curso *on line*, possibilitando a ampliação das oportunidades de aprendizado.

Isso leva os trabalhadores a mudanças no comportamento e ao comprometimento com seu desenvolvimento no trabalho, já que, para seu desenvolvimento na empresa, no sentido de progressão, os requisitos necessários são estabelecidos em torno do aporte de conhecimentos e das aprendizagens do indivíduo e do grupo de trabalho, porém revela que ação educativa concentra seus esforços no ato de trabalho e não nos sujeitos do trabalho. O conceito de educação corporativa na empresa pesquisada baseia-se nos modelos de ampliação de aprendizagens

individuais para o fortalecimento da aprendizagem organizacional, resultando nos mapas de conhecimentos e de aprendizagens decorrentes de inventários de competências desejadas ou esperadas frente aquelas percebidas como necessárias para a empresa.

Com isso, como aborda o segundo objetivo específico, observa-se que a educação corporativa possui relação com os processos de aprendizagem e do conhecimento organizacional, a partir da aplicação de ações educacionais divididas em quatro áreas de enfoque - treinamento, desenvolvimento, aperfeiçoamento e formação -, por meio das quais as aprendizagens e os conhecimentos são gerados, disseminados e ampliados em contexto micro e macro organizacional. A conjuntura menos abrangente são as aprendizagens e conhecimentos adquiridos pelos sujeitos atuantes na empresa, situados nessa definição como *stakeholders*, e a mais abrangente, o conhecimento circulante e registrado no memorial da organização.

Desse modo, a ação educacional concentra esforços na produção e organização das aprendizagens individuais passíveis de resultarem desempenho produtivo para a empresa, ao passo que todo o aprendizado e conhecimento gerado passam a incorporar o patrimônio da organização.

Como aborda o terceiro objetivo específico deste estudo, tem-se que a percepção dos gestores em relação à educação corporativa e à aprendizagem organizacional com os processos de inovação é percebida mais de modo incremental do que radical, e com menor densidade. De todo modo, a empresa apresenta-se inovadora para os gestores entrevistados e converge para o exposto na literatura, mas não foi possível identificar o sentido da interferência da educação corporativa e da aprendizagem organizacional para este fim específico.

Para que essa relação fosse identificada com clareza, haveria de ter sido manifestada pelos gestores as ações educacionais e os aprendizados com enfoques específicos na inovação e os resultados obtidos para tanto. Há, assim, evidências de que a empresa estimula a inovação, mas não necessariamente por meio da educação corporativa e da aprendizagem organizacional, sem sentidos de

consequência, já que as percepções manifestadas reforçam o sentido de que ambas se situam mais no campo do desempenho organizacional, que no propriamente dito da inovação. Isso apenas reforça a preocupação da empresa em agregar valor aos produtos ou serviços ofertados aos clientes, mas não a efetiva orientação para a inovação por meio de aprendizagens e conhecimentos previamente estabelecidos como necessários a esse efeito.

Considera-se que, na Empresa de Correios e Telegrafos, DRMG, a educação corporativa atua positivamente na aprendizagem e no conhecimento organizacional, estabelecendo pontes entre os saberes e conhecimentos pessoais e aqueles externos à organização, agregando valor para a empresa, desenvolvendo competências pessoais que impliquem em aprendizagens para a organização. Porém essa relação não se afirma para a inovação na empresa, como apresenta o último objetivo específico do trabalho.

6.1 Limitações da pesquisa

As limitações deste estudo inserem-se no tipo de pesquisa quanto aos meios utilizados, o estudo de caso, que não possibilita generalizações como afirma Yin (2001). Com isso, por se tratar de um estudo regionalizado, outras diretorias regionais podem apresentar resultados divergentes dos identificados, dada a limitação na investigação do contexto.

Outro ponto limitador a ser considerado é o fato de que apenas os gestores foram entrevistados, não incluindo outros atores como sujeitos de pesquisa. Isso limita o levantamento de dados e as informações utilizadas para a análise da pesquisa. Porém, ao menos em parte, essa limitação pode ser compensada com outras fontes de informações, como documentos e observação.

Entende-se também que os dados da pesquisa poderiam ampliar o campo de visão do pesquisador para análise mais abrangente se a abordagem qualitativa tivesse

estabelecido confronto com a quantitativa por meio de triangulação metodológica. Compreende-se, com isso, que haveria mais questionamentos e reflexões possíveis de serem abordadas neste trabalho, ampliando o escopo e a densidade das apreciações feitas nas considerações.

6.2 Sugestões para pesquisa futuras

Com base na análise dos dados apresentados e nas limitações deste estudo, sugere-se para trabalhos futuros, na perspectiva da pesquisa descritiva:

- a) A replicação em outras organizações prestadoras de serviços, tanto no setor público como no setor privado, de diferentes portes e regiões;
- b) A utilização de triangulação metodológica, abarcando um grupo maior de atores organizacionais em cargos e funções diversificadas;
- c) A construção de uma matriz de causa-efeito, para aferição dos resultados esperados, percebidos e ocorridos.

Por fim, considera-se que, com os resultados obtidos, os objetivos deste trabalho foram atingidos. Não obstante, destaca-se que não houve a pretensão de exaurir a temática abordada, até por se tratar de um estudo que inclui um número significativo de elementos cuja ação apresenta ambiguidade no contexto de inter-relações ou inexistência de relações entre eles. O que se espera com este estudo é que se possa contribuir para a reflexão e a discussão no meio acadêmico e empresarial.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 1999. Cap. 7.

ANDREASSI, Tales. Porque é tão difícil inovar em serviços. **Gazeta Mercantil**, edição dos dias 11, 12 e 13 de janeiro de 2002. Disponível em: <www.inovar.org.br/mbc/uploads/biblioteca/1158007678.6A.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2010.

ANTAL, Ariane Berthoin *et al.* Introduction: finding paths through the handbook. In: DIERKES, Meinolf *et al.* (Editors). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford press, 2001.

ANTONACOPOULOU, Elena. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. Tradução: Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001.

AYAS, Karen. Estruturação de projetos para a aprendizagem e a inovação: lições com a pesquisa-ação em uma companhia manufatureira de aeronaves. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. Tradução: Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001.

BARBIERE, José Carlos. **Organizações inovadoras: estudos e casos brasileiros**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BARRY, Wylant. Design thinking and the experience of innovation. **Design issues**, Spring, v. 24, p. 3-14, 2008.

BAYMA, Fátima. **Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências (Org.)**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

BERNARDES, Roberto; BESSA, Vagner. Desafios metodológicos nos estudos da inovação entre indústrias e serviços. In: BERNARDES, Roberto; ANDREASSI, Tales. **Inovação em serviços intensivos em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2007.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. Ambiente, estratégia e performance organizacional no setor industrial e de serviços. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 10-24, Julho/setembro, 2005.

BESANKO, David *et al.* **A economia da estratégia**. Tradução: B. Tecnologia e linguística. São Paulo: Bookman, 2005.

BITENCOURT, Cláudia Cristina; SOUZA, Yeda Swirski. Das práticas de aprendizagem a aprendizagem organizacional. In: Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração - EnANPAD, 2003. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

BRITO, Eliane Pereira Zamith; BRITO, Luiz Artur Ledur; MORGANTI, Fábio. Inovação e o desempenho empresarial: lucro ou crescimento? **RAE-eletrônica**, v. 8, n. 1, Art. 6, jan/jun 2009. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=5232&Secao=ARTIGOS&Volume=8&Numero=1&Ano=2009>>. Acesso em: 21 maio 2010.

BURREL, Gibson. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.) & FACHIN, R., FISCHER, T. (Orgs. ed. bras.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. Volume I.

CARRIERI, Alexandre de P.; LUZ, Talita R. Paradigmas e Metodologias: não existe pecado do lado de baixo do equador. In: Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração - EnANPAD, 1998. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COHEN, Wesley M.; LEVINTHAL, Daniel A. Absorptive Capacity: A new perspective on learning and innovation. **Administrative Science Quarterly**, n. 35, p. 128-152, 1990.

CORREIOS. **Relatório Social 2009**. Diretoria Regional de Minas Gerais, 2009.

CORREIOS. **Relatório de Gestão 2009**. Diretoria Regional de Minas Gerais, 2009.

FALA MINAS. **Revista da Empresa de Correios e Telégrafos** – Diretoria de Minas Gerais. Junho, 2009.

FALA MINAS. **Revista da Empresa de Correios e Telégrafos** – Diretoria de Minas Gerais. Agosto, 2009.

FALA MINAS. **Revista da Empresa de Correios e Telégrafos** – Diretoria de Minas Gerais. Outubro, 2009.

FALA MINAS. **Revista da Empresa de Correios e Telégrafos** – Diretoria de Minas Gerais. Novembro, 2009.

DADOY, Mireille. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, Antônio (Org.). **Da qualificação a competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

DAVEL, Eduardo; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes (Orgs.). **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho dos gerentes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DECRETO-LEI Nº 509, de 20 de março de 1969. Publicado no D. O. U. 21.3.1969.

DE MASI, Domenico. **A Sociedade pós-industrial**. São Paulo: SENAC, 1999.

DEMO, Pedro. Teoria – para quê? **Revista Eletrônica Gestão**, Picos, v. 3, n. 2, maio/ago, 2005.

DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. **Como as organizações aprendem: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem**. Tradução: Flávio Kuczynski. São Paulo: Educator, 1999.

DINSMORE, Paul Campbell (Org). **TEAL – Treinamento experiencial ao ar livre: uma revolução em educação empresarial**. Rio de Janeiro: SENAC/Rio, 2004.

DRUCKER, Peter. **The Effective executive**. USA: Elsevier, 2007.

DRUCKER, Peter. **Prática da administração de empresas**. Tradução: Carlos A. Malferrari. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

DRUCKER, Peter. **O melhor de Peter Drucker: o homem**. Tradução: Maria Lúcia L. Rosa. São Paulo: Nobel, 2001a.

DRUCKER, Peter. **O melhor de Peter Drucker: a administração.** Tradução: Arlete Simille Marques. São Paulo: Nobel, 2001b.

DRUCKER, Peter; NAKAUCHI, Isao. **Drucker na Ásia: um diálogo envolvente entre Peter Drucker e um dos maiores empresários do Japão.** São Paulo: Pioneira, 1997.

DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho.** São Paulo: SENAC, 2001.

EBOLI, Marisa. **Coletânea universidades corporativas: educação para empresas do século XXI** (Coord.). São Paulo: Schmukler Editores, 1999.

EBOLI, Marisa. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Coord.). **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

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

EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** Tradução: Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** Tradução: Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001.

FIDALGO, Nara Luciene R; FIDALGO, Fernando Selmar R. A lógica de competências e a certificação profissional. In: ARANHA, Antonia Vitória S.; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares.** Campinas: Papirus, 2005.

FIOL, C. Marlina; LYLES, Marjorie A. Organizational Learning. **Academy of Management Review**, vol. 10, n. 4, p. 803-8013, 1985.

FINEP - FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS. **Manual de Oslo: proposta de diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre a inovação tecnológica.** 2006. Tradução oficial realizada pela FINEP/Brasil, baseada na versão original da OECD (2005).

FINGER, Matthias; BRAND, Silvia Burgin. Conceitos de Organização de Aprendizagem aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. Tradução: Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, ano 2001.

FITZSIMMONS, James A.; FITZSIMMONS, Mona. **Administração de serviços: operação, estratégia e tecnologia de informação**. 2. ed. Tradução: Gustavo Severo de Borba *et al.* Porto Alegre: Bookman, 2000.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, Afonso Carlos Correia; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. Rio de Janeiro: Atlas, 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção pesquisa qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Cap. 1.

FLIKKEMA, Meindert J.; JANSEN, Paul. G. W.; SLUIS, Lidewey van der. Identifying Neo-Schumpeterian Innovation in Service Firms: A Conceptual Essay with a Novel Classification. **Economics of Innovation and New Technology**, n. 16 v. 7, pp. 541-558, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FULLMANN, Claudiney. Prefácio da edição brasileira. In: DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. **Como as organizações aprendem: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem**. Tradução: Flávio Kuczynski. São Paulo: Educator, 1999.

GALLOUJ, Faiz. Economia da Inovação: um balanço dos debates recentes. In: BERNARDES, Roberto; ANDREASS, Tales. **Inovação em serviços intensivos em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2007.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Paulo Alcântara. Uma visão estratégica da educação corporativa. In: BAYMA, Fátima. (Org.). **Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

GOMES, Giancarlos; MACHADO, Denise Del Pra Netto; GIOTTO, Olívio Tiago. Análise do conteúdo dos artigos de inovação publicados nos anais do ALTEC, SIMPOI e ENANPAD (2003-2007). SIMPOI – Simpósio de administração da produção, logística e operações internacionais. **Anais...** São Paulo, 2009.

GOPALAKRISHNAN, Shanthi. Unraveling the links between dimensions of innovation and organizational performance. **The journal of high technology management research**, v. 1, n. 1, p. 137-153, 2000.

GOUVEIA-FILHO, Saturnino Clementino *et al.* Responsabilidade social: um enfoque sobre o balance social da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Congresso Brasileiro de Contabilidade, XVIII. **Anais...** Gramado, 2008.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

HAMDANI, Daood. Serviços, criação de conhecimento e inovação. In: BERNARDES, R.; ANDREASS, T. **Inovação em serviços intensivos em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2007.

HANNAN, Michael T.; FREEMAN, John. The population ecology of organizations. **American Journal of sociology**, v. 82, n. 5, p. 929-964, 1977.

HELAL, Diogo Henrique; LINS, Silze Anne Gonçalves; OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. A institucionalização do modelo de competência: o caso SENAC/PE. In: HELAL, Diogo Henrique; GARCIA, Fernando Coutinho; HONÓRIO, Luiz Carlos. **Gestão de pessoas e competências: teoria e pesquisa**. Curitiba: Juruá, 2008.

HUERTAS, Melby Karina Zuniga *et al.* Inovação e marketing em serviços – conceitos e práticas. In: BERNARDES, Roberto; ANDREASS, Tales. **Inovação em serviços intensivos em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2007.

HUMES, Leila Lage *et al.* Treinamento e Capacitação. In: MARQUES, Gil da Costa; CARVALHO, Tereza Cristina M. B. **Planejamento estratégico para TI na USP**. São Paulo: USP, Livraria da Física, 2007.

HUYSMAN, Marleen. Contrabalançando Tendências: uma revisão crítica da literatura sobre a aprendizagem organizacional. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. Tradução: Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001.

JOHNSON, Gerry; SCHOLE, Kevan; WHITTINGTON, Richard. **Explorando a estratégia corporativa**: textos e casos. 7. ed. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2007.

KLERING, Luis Roque; ANDRADE, Jackeline Amantino. Inovação na gestão pública: compreensão do conceito a partir da teoria e da prática. In: JACOBI, Pedro; PINHO, José Antônio. **Inovação no campo da gestão pública local**: novos desafios novos patamares. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

KUBOTA, Luis Cláudio. A inovação tecnológica das firmas de serviço no Brasil. In: DE NIGRE, João Alberto; KUBOTA, Luis Cláudio (Orgs.). **Estrutura e dinâmica do setor de serviços no Brasil**. Brasília: IPEA, 2006.

KOTLER, Philip. **Marketing de serviços profissionais**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2002.

LEI Nº 6.538/78, de 22 de junho de 1978. Publicado no D. O. U. 23.06.1978.

LEMOS, Cristina. Inovação na era do conhecimento. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LIMA, Cássia Helena Pereira; VIEIRA, Adriane. Do Sacrifício ao Sacro Ofício: um modelo para a compreensão do significado do trabalho. In: GOULART, Íris Barbosa (Org.). **Temas de psicologia e administração**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHLINE, Claude. Organizações inovadoras – resenhas. **RAE-Eletrônica**, v. 3, n. 1, resenha 2, jan/jun, 2004. Disponível em: <www.rae.com.br/eletronica>. Acesso em: 23 jan. 2010.

MAILLAT, Denis. Globalização, meio inovador e sistemas territoriais de produção. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 3, n. 4, p. 9-16, Março de 2002.

MARKERT, Werner. **Trabalho, comunicação e competência**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARQUARDT, Michael J. **O poder da aprendizagem pela ação**: como solucionar problemas e desenvolver líderes em tempo real. Tradução: Anna Lobo. Rio de Janeiro: SENAC-RIO, 2005.

MARQUES, Marcelo; LAZZARINI NETO, Sylvio. Capital humano e TI gerando vantagem competitiva. **RAE-eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 02-16, jul.-dez. 2002. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1132&Secao=INFORMAÇÃO&Volume=1&Numero=2&Ano=2002>>. Acesso em: 03 maio 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Metodologias Convencionais e Não-convencionais e a Pesquisa em Administração. **Caderno de Pesquisas em Administração - PPGA/FEA/USP**, São Paulo, n. 1, p. 2-6, jan. 1994.

MAY, Matthew E. **The elegant solution**: toyota's formula for mastering innovation. Simon and Schuster: New York, 2007.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. São Paulo: MAKRON Books, 1999.

MILES, Ian. Serviços e Inovação na Europa. In: BERNARDES, Roberto; ANDREASS, Tales. **Inovação em serviços intensivos em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Tradução: Nivaldo Montingelli Jr. Porto alegre: Bookman, 2000.

MINTZBERG, Henry. Moldando a estratégia. In: MINTZBERG, Henry *et al.* **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados.** Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, Henry *et al.* **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados.** Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto alegre: Bookman, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 01, p. 58-71, Jan/Mar. 2005.

MOTTA, Fernando C. P.; VASCONCELOS, Isabella. F. G. **Teoria Geral da Administração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOURA, Gilnei Luiz *et al.* Aprendizado em rede e processo de inovação dentro de uma empresa: o caso Mextra. **RAE-eletrônica**, v. 7, n. 1, Art. 5, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=4249&Seção=ARTIGOS&Volume=7&Numero=1&Ano=2008>>. Acesso em: 11 maio 2010.

MUNDIM, Ana Paula Freitas. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MUSSAK, Eugenio. **Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal.** São Paulo: Gente, 2003.

NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noburo. The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. **California Management Review**, v. 40, n. 3, spring, 1998.

NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora de conhecimento. In: Harvard Business Review. **Gestão do Conhecimento/ Harvard Business Review.** Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

NONAKA, Ikujiro; RYOKO, Toyama; BYOSIÈRE, Philippe. A theory of organizational knowledge creation: understanding the dynamic process of creating knowledge. In: DIERKES, Meinolf *et al.* (Editors). **Handbook of organizational learning and knowledge.** New York: Oxford press, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, José Maria *et al.* Universidade Corporativa: o caso de uma estatal estudado à luz do modelo de Meister. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, V. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Márcia Regina; SANTOS, Isabel Cristina; LOURENÇÃO, Paulo Tadeu de Mello. Avaliação por competência em ambientes de alta tecnologia. In: CHAMON, Edna Maria Q. O. (Org.). **Gestão integrada de Organizações**. Rio de Janeiro: Brasport, 2008.

PATON, Rob; PETERS, Geoff; STOREY, John; TAYLOR, Scott. **Handbook Corporate University Development: Managing strategic learning initiatives in public and private domains**. London: Gower, 2005.

PAWLOWSKY, Peter. The treatment of organizational learning in management science. In: DIERKES, Meinolf *et al.* (Editors). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford press, 2001.

PAWLOWSKY, Peter; FORSLIN, Jan; REINHARDT. Practices and tools of organizational learning. In: DIERKES, Meinolf *et al.* (Editors). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford press, 2001.

PIRES, Marcel Ginotti; MARCONDES, Reynaldo Cavalheiro. Conhecimento, inovação e competências em organizações financeiras: uma análise sob o ponto de vista de gestores de bancos. **RAC – Revista de administração contemporânea**, Curitiba, v. 8, número especial, p. 61-78, 2004.

PORTELLA, Eduardo. Educação, comunicação, saber. In: BAYMA, Fátima. (Org.). **Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. 2. ed. Tradução: Elizabeth Maria de Pinho Braga. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PRANGE, Christiane. Aprendizagem Organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. Tradução: Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001.

PROKOPENKO, Joseph. **Management development: a guide for the profession.** Geneva: International Labour office, 1998.

SACOMANO NETO, Mário; SACOMANO, José Benedito. Governança e análise de redes. In: FUSCO, José Paulo Alves (Org.). **Tópicos emergentes em engenharia de produção.** São Paulo: Arte&Ciência, 2002.

SANDERS, Patricia. Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research, **The Academy of Management Review**, v.7, n. 3, New York: Academy of Management, 1983.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.), **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SBRAGIA, Roberto; KRUGLIANKAS, Isak; ARANGO-ALZATE, Tatiana. **Empresas inovadoras no Brasil: uma proposição de tipologia e características associadas.** São Paulo: PGT/FEA-FIA/USP, 1999.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2003.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

STEWART, Thomas A. **A riqueza do conhecimento: o capital intelectual e a organização do século XXI.** Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

TÁLAMO, José Roberto. A inovação tecnológica como ferramenta estratégica. **Revista Pesquisa & Tecnologia – FEI**, São Paulo, n. 23, p. 26-33, out. 2002.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do Conhecimento.** Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. Teoria da criação do conhecimento organizacional. In: TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do Conhecimento.** Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TANAKA, Oswaldo; MELO, Cristina. **Inovação e gestão**: a organização social no setor da saúde. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.

TARAPANOFF, Kira. Panorama da educação corporativa no com texto internacional. In: Secretária de Tecnologia Industrial (Org.). **Educação corporativa**: contribuição para a competitividade Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004.

TAYLOR, Frederick. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1990.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Tradução de João Távora. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

THOMPSON JR, Arthur A.; STRICKLAND III, A. J. **Planejamento estratégico**: elaboração, implementação e execução. Tradução de Francisco Roque Monteiro Leite. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN WIJK, Raymond; VAN DEN BOSCH; Frans A. J; VOLBERDA, Henk W. Knowledge and networks. In: ESTERBY-SMITH, Mark and LYLES; Marjorie A. (Editors). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. United Kingdom: MPG books, 2003.

VARGAS, Eduardo R.; ZAWISLAK, Paulo Antônio. A dinâmica da inovação em serviços hospitalares. In: BERNARDES, Roberto; ANDREASS, Tales. **Inovação em serviços intensivos em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant; GOMES, Marcus Brauer. Classificação de tipos de doutrinação na universidade corporativa com auxílio da análise fatorial. **Relações Humanas**, São Paulo, p. 7-17, abr. 2008.

VERGARA, Sylvia Constant; ALVES, Luiz Ernesto Fonseca. O grupo no compartilhamento do conhecimento nas organizações. **Êneo. Anais...** Belo Horizonte, julho de 2008.

VERGARA, Sylvia Constant; GOMES, Marcus Brauer; GOMES, Ana Paula. Universidades corporativas: educação ou doutrinação?. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, p. 167-191, jul. 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. Depoimento: Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. **Revista de Administração Pública**, São Paulo, p. 181-188, set. 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

VIANA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Ed., 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001. Cap. 1 e 4.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

Questionário – Gestor de Educação Corporativa

- 1) Quais os cursos disponibilizados pela empresa para seus empregados?
- 2) Quais os segmentos/cargos priorizados para participação em cursos?
- 3) Quais os meios de acesso aos cursos (presencial, à distância, intranet)?
- 4) Como ocorre o processo de indicação de um participante para um curso?
- 5) Como é avaliado o desempenho dos participantes, após os cursos?
- 6) Como são escolhidos os instrutores/educadores corporativos?
- 8) Como se dá o processo de avaliação da atuação dos educadores?
- 9) Como são identificadas as carências de competências dos funcionários?
- 10) Como o diagnóstico de carências é utilizado no desenvolvimento de novos cursos?
- 11) Além dos cursos formais, quais outros conhecimentos (cultura geral) a empresa julga importantes para a formação de um profissional ?
- 12) Como se inicia e quais as etapas do processo de criação de um curso?
- 13) Quais critérios são utilizados para decidir se um curso ocorrerá de forma *on-line*, presencial ou por meio de CD's e apostilas?
- 14) Como são definidos os conteúdos programáticos de cada curso?
- 15) Quais as metodologias de ensino utilizadas durante os cursos?
- 16) Como ocorre o processo de reavaliação do conteúdo dos cursos?
- 17) Há programa de incentivo à graduação e pós-graduação?
- 18) Há incentivo à participação em cursos externos?
- 19) Há quanto tempo a empresa investe em Educação Corporativa?
- 20) Qual a estrutura física utilizada para a área de Educação Corporativa?
- 21) Qual a estrutura de cargos utilizada pela área de Educação Corporativa?
- 22) Qual o volume de recursos financeiros consumidos por ano?
- 23) Quais os principais resultados apresentados pela Educação Corporativa para a empresa?
- 25) Quais os pontos principais do projeto pedagógico adotado pela organização?
- 26) Quais as principais dificuldades enfrentadas na realização de cursos na modalidade *on-line*?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas - Gestores

Pesquisa com GESTORES

Nome ou código do pesquisado: _____

(apenas para controle, pois a pesquisa é sigilosa)

Dados Demográficos

1 – Sexo:

- (a) Masculino
- (b) Feminino

4 – Escolaridade:

- (a) Ensino médio completo
- (b) Ensino superior incompleto em _____
- (c) Ensino superior completo em _____
- (d) Pós-graduação incompleta em _____
- (e) Pós-Graduação completa em _____

5 – Há quanto tempo o(a) senhor(a) trabalha nesta empresa?

- (a) menos de 1 ano
- (b) de 1 a 5 anos
- (c) de 6 a 10 anos
- (d) de 11 a 15 anos
- (e) de 16 a 20 anos
- (f) mais de 20 anos

6 - Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua neste cargo?

- (a) menos de 1 ano
- (b) de 1 a 5 anos
- (c) de 6 a 10 anos
- (d) de 11 a 15 anos
- (e) de 16 a 20 anos
- (f) mais de 20 anos

7 – Há quanto tempo o(a) senhor(a) trabalha na gestão de serviços?

- (a) menos de 1 ano
- (b) de 1 a 5 anos
- (c) de 6 a 10 anos
- (d) de 11 a 15 anos
- (e) de 16 a 20 anos
- (f) mais de 20 anos

Perguntas:

Políticas e ações de educação corporativa

- 1) Em sua percepção, quais os principais propósitos organizacionais com a educação corporativa?
- 2) O (a) Sr. (a) observa interferência das políticas e ações de educação corporativa nos processos de aprendizagem e inovação organizacional? Como?
- 3) Os programas educacionais são oferecidos com vista ao fortalecimento dos resultados de aprendizagem no longo prazo? Em caso afirmativo, como?
- 4) Existe nos programas educacionais uma agenda de aprendizado? Os trabalhadores vão para os cursos e depois verificam a aplicação dos conhecimentos na prática profissional?

- 5) Após a participação nos programas de educação corporativa, o (a) Sr. (a) observa mudanças nas atitudes das equipes ou pessoas participantes? Quando e como?
- 6) Em sua percepção sobre os programas educacionais oferecidos dentro ou fora da empresa, caso sua equipe tenha participado das duas modalidades, existe maior contribuição para desenvolvimento de aprendizagens por parte de algum deles?
- 7) Qual o valor dado pela alta administração à educação corporativa?

Aprendizagem organizacional

- 1) Em sua percepção, a que se refere a aprendizagem organizacional? Existe diferenças entre ensino e aprendizagem?
- 2) Como o (a) Sr. (a) descreveria as atitudes de aprendizagem na empresa?
- 3) Para o (a) Sr(a), qual o papel da educação corporativa no processo de aprendizagem organizacional?
- 4) Em sua opinião, quais fatores favorecem a aprendizagem individual e coletiva?
- 5) Sobre a aprendizagem formal e a aprendizagem experiencial (prática), caso exista maior grau de importância para uma ou outra, qual o (a) Sr. (a) percebe como mais importante no desempenho de sua equipe?
- 6) Como o (a) Sr. (a) descreveria as atitudes de aprendizagem dos trabalhadores na empresa?
- 7) Como os trabalhadores compartilham seus conhecimentos e experiências?
- 8) Como a empresa mantém vivas as lições aprendidas?
- 9) Como são medidos os esforços bem ou mal sucedidos? Como eles geram aprendizado para a organização?

Inovação organizacional

- 1) O que o (a) Sr. (a) considera como inovação?
- 2) A empresa procura efetivamente por ideias inovadoras? Como?
- 3) O (a) Sr. (a) acredita que a aprendizagem organizacional é a chave para ideias inovadoras? Por quê?
- 4) O (a) Sr. (a) observa que as mudanças no processo de inovação na empresa são resultados da aprendizagem organizacional?
- 5) A empresa valoriza as novas ideias e assume o risco de novos projetos?
- 6) A educação corporativa interfere nos processos de inovação? Como?
- 7) Relate o (s) caso(s) de inovação organizacional que resultou(resultaram) da aprendizagem organizacional?

Gerais

- 1) O (a) Sr. (a) percebe relação de causalidade entre educação corporativa e aprendizagem e inovação organizacional? Por quê?
- 2) Para o (a) Sr. (a), quais os principais desafios para as organizações na era do conhecimento?
- 3) Ao final desta conversa sobre sua percepção a respeito da interferência da educação corporativa nos processos de aprendizagem e inovação organizacional, o (a) Senhor (a) quer acrescentar algo mais, alguma coisa que acha importante e que não foi perguntada?

MUITO OBRIGADO!

Pesquisador: Fábio Morais
 fabio.morais@mestrado.unihorizontes.br
 (31) 9258-8959 ou 9738-0868
 Orientadora: Prof^a. Dra Talita Luz

M827	Morais, Fábio Rogério de
	Educação corporativa, aprendizagem organizacional e inovação: um estudo de caso em uma empresa de serviços/Fábio Rogério de Moraes. -- Belo Horizonte: Faculdade Novos Horizontes, 2011. 137 p.; II. (Dissertação de mestrado em Administração)
	1. Educação corporativa. 2. Aprendizagem organizacional. 3. Inovação empresarial. I. Luz, Talita Ribeiro da (orient.). II. Título.
	CDD: 658.3124

Catálogo: Vanuza Bastos Rodrigues – CRB6: 1172