

**Fundação Pedro Leopoldo**  
**Mestrado Profissional em Administração**

**UNIVERSIDADE CORPORATIVA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
PROFISSIONAIS NO SETOR AUTOMOTIVO**

**ANDRÉ LUIZ MENEZES DUARTE**

**Pedro Leopoldo**  
**2016**

**ANDRÉ LUIZ MENEZES DUARTE**

**UNIVERSIDADE CORPORATIVA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
PROFISSIONAIS NO SETOR AUTOMOTIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Gestão em Organizações.

Linha de Pesquisa: Inovação e Organizações.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima.

**Pedro Leopoldo**  
**Fundação Pedro Leopoldo**  
**2016**

658.41 DUARTE, André Luiz de Menezes  
D612u Universidade Corporativa e desenvolvimento de  
competências profissionais no Setor Automotivo /  
André Luiz de Menezes Duarte.  
- Pedro Leopoldo: FPL, 2016.

115 p.

Dissertação: Mestrado Profissional em Administração,  
Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo,  
2016.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho  
Lima

1. Universidade Corporativa. 2. Master.  
3. Competência. 4. Educação Corporativa.  
I. Título. II. LIMA, Reginaldo de Jesus Carvalho,  
Orient.

CDD: 658.41


**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Ficha catalográfica elaborada por Maria Luiza Diniz Ferreira CRB 6 -1590**

## FOLHA DE APROVAÇÃO


Titulo da Dissertação: "Universidade Corporativa e desenvolvimento de competências profissionais no setor automotivo."

Nome do(a) Aluno(a): **ANDRÉ LUIZ DE MENÉZES DUARTE**

Dissertação de mestrado, modalidade Profissionalizante, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, aprovado(a) pela banca examinadora constituída pelos professores:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima - Orientador(a)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Domingos Antônio Giroletti

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adelaide Maria Coelho Baêta

Pedro Leopoldo (MG), 28 de janeiro de 2016.

A todos que puderem desfrutar dos discursos e inquietações aqui contidas.

A todos que, movimentados pelas mesmas vontades,  
curiosidades ou necessidade que as minhas,  
possam evoluir em conhecimento.

Que este trabalho possa lhes trazer algo de útil,  
que lhes acrescente e some.

Que vocês evoluam a partir dele  
e viajem a muitos anos-luz além.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao Doutor Professor Reginaldo, meu orientador, meus mais sinceros agradecimentos pela paciência e envolvimento para entender o que se passava em minha mente, ordenando os pensamentos, ajudando a traduzir em palavras todas as ações e necessidades deste projeto. Mostrou-se prático e bom articulador do pensar. Incentivou-me nas pesquisas com sua visão de doutor. Meu obrigado por caminhar junto e acreditar em nós.

A Fundação Pedro Leopoldo, representada por todas as figuras que trabalharam e se apresentaram em certas fases desta caminhada, também merece agradecimento. Às funcionárias administrativas, Jussara e Cláudia, sempre solícitas, e aos demais professores, futuros colegas, tão próximos e tão humanos, que de uma forma ou de outra me levaram na condução deste trabalho, sendo na base, sendo com a reflexão ao longo do curso ou sendo em incentivos. Meu muito obrigado.

Em terceiro, mas não menos importante, à Márcia Naves, nossa superintendente, e Elisa Leite, minha gerente, por permitirem que este trabalho pudesse ser realizado dentro de nossa organização. Aos colegas de trabalho, facilitadores e colaboradores de concessionárias. Com suas ajudas diárias frente às minhas insistentes solicitações, puderam ajudar com contribuições na pesquisa e discussões nos corredores. Pude ver a teoria “na prática”, checando, aferindo e, conseqüentemente, levando-me a reflexões profundas a cerca do meu trabalho. Com toda a experiência obtida neste projeto pude enxergar melhor a lógica dos discursos dos autores.

Ao Marcelo Domingues, Rômulo D’Alessandro e Alexandre Oliveira, nossos caríssimos clientes, por abrirem as portas e permitirem que esse rico universo pudesse ser pesquisado.

Sem a ajuda de todos não poderia entender melhor em que momento estamos e para onde poderemos ir. Meu discurso seria puramente teórico, abstrato desse universo prático que foi aberto e permitido. Obrigado por acreditarem e permitirem que este trabalho pudesse ir tão longe em mim mesmo, permitindo-me enxergar

meu próprio aprimoramento. Hoje me sinto intensamente melhor e mais seguro do que quando comecei.

“A competência é um conceito em construção”.

Fleury e Fleury (2000).



## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a atuação do ISVOR, importante Universidade Corporativa do setor automotivo, no desenvolvimento de competências profissionais do Master que é um profissional especializado em diagnósticos de veículos. O estudo foi realizado em uma rede de concessionárias de uma fábrica de caminhões vinculada a um grupo de forte expressão mundial. Realizou-se um Estudo de Caso descritivo envolvendo concessionárias distribuídas em diversas regiões do país. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista, questionários e análise de documentos. Os dados qualitativos foram tratados por Análise de Conteúdo e os dados quantitativos por estatística descritiva. Os resultados revelaram que o ISVOR contempla de forma positiva os fatores críticos apontados por Eboli (2014) e atua de forma decisiva no desenvolvimento de competências profissionais do Master. Por meio de um processo estruturado e uma metodologia participativa diversos profissionais colaboram na concepção e formatação dos diversos percursos formativos. No âmbito das concessionárias, o ISVOR contribui decisivamente para o desenvolvimento de competências, privilegiando a conexão entre conteúdos técnicos e a realidade vivenciada pelos profissionais.

Palavras-chave: Universidade Corporativa. *Master*. Competência. Educação Corporativa.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze the performance of Isvor important Corporate University of the automotive sector, in the development of Master professional competencies that is a specialist in vehicle diagnostics. The study was conducted in a dealer network of a truck plant linked to a group of strong global expression. We conducted a study of descriptive case involving dealers distributed in various regions of the country. The data were collected through interviews, questionnaires and document analysis. The survey involved professionals working in Isvor and the dealerships. Qualitative data were analyzed by content analysis and quantitative data using descriptive statistics. The results revealed that the Isvor contemplates positively critical factors mentioned by Eboli (2014) and acts decisively in the development of professional skills of the Master. Through a structured process and a participatory methodology various professionals collaborate in the design and formatting of the various training courses. Within the utilities, the Isvor contributes decisively to the development of competencies, emphasizing the connection between technical content and the reality experienced by professionals.

Keywords: Corporate University. *Master*. Competence. Corporate education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo de pesquisa.....	43
<b>Figura 2</b> - Mapa de organograma básico da UC.....	50
<b>Figura 3</b> - Construção de um mapa mental: exemplo.....	74
<b>Figura 4</b> - Mapeamento de competências: percepção dos diversos grupos..	76
<b>Figura 5</b> - Exemplo de um processo para a construção de treinamentos.....	82

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Contextos relativos às noções de qualificação e competência.....	23
<b>Tabela 2</b> - Competências do profissional.....	24
<b>Tabela 3</b> - Conceitos de competências.....	25
<b>Tabela 4</b> - As funções da universidade corporativa tradicional e da universidade corporativa.....	33
<b>Tabela 5</b> - Mudança de paradigma de departamento de T&D para UC.....	34
<b>Tabela 6</b> - Mudança de paradigma de centro de T&D para universidade corporativa.....	35
<b>Tabela 7</b> - Aspectos norteadores das UCs.....	36
<b>Tabela 8</b> - Grau de importância aplicada às competências do <i>Máster</i> .....	70
<b>Tabela 9</b> - Desafios da educação corporativa.....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC - Associação Brasileira de Educação Corporativa  
ANCIVE - Associação Nacional dos Concessionários Iveco  
ARH - Área de Recursos Humanos  
CEO – *Chief Executive Officer*  
CHA - Conhecimento, habilidade e atitude  
COO - *Chief Operating Officer Latam*  
EC - Educação Corporativa  
ELETRONORTE - Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A.  
EMBRATEL - Empresa Brasileira de Telecomunicação  
EUA - Estados Unidos da América  
FCA - *Fiat Chrysler Automobiles*  
FIAT - *Fabbrica Italiana Automobili Torino*  
GE - *General Electric*  
IES - Instituições de ensino superior  
ISVOR - *Istituto Per LoSvilupo Organizzativo*  
MBA - *Master Business Administration*  
PETROBRÁS - Petróleo do Brasil S/A.  
PF - Percurso formativo  
RH - Recursos Humanos  
SEC - Sistema de Educação Corporativa  
T&D - Treinamento e Desenvolvimento  
UC - Universidade Corporativa  
VBR - Visão Baseada em Recursos

## SUMÁRIO<sup>1</sup>

<b>1 Introdução</b> .....	14
<b>2 Formação de Competências e Educação Corporativa</b> .....	17
<b>2.1 Competências: aspectos gerais do debate</b> .....	17
2.1.1 <i>Competências individuais</i> .....	19
2.1.2 <i>Competências organizacionais</i> .....	27
<b>2.2 Universidade Corporativa</b> .....	30
<b>2.3 Universidade Corporativa e competências profissionais</b> .....	36
<b>3 Metodologia</b> .....	39
<b>3.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	39
<b>3.2 Unidade de análise e observação</b> .....	39
<b>3.3 Técnicas de coleta e análise de dados</b> .....	41
<b>3.4 Modelo de pesquisa</b> .....	42
<b>4 A Universidade Corporativa e a formação de novas competências</b> .....	44
<b>4.1 Caracterização da Universidade Corporativa</b> .....	44
4.1.1 <i>O grupo automotivo</i> .....	44
<b>4.2 A Universidade Corporativa</b> .....	51
4.2.1 <i>Papel da Universidade Corporativa</i> .....	52
4.2.2 <i>Papel das lideranças (clientes) em relação à UC</i> .....	53
4.2.3 <i>Formação dos gestores da UC</i> .....	54
4.2.4 <i>Integração com o modelo de gestão de pessoas</i> .....	55
4.2.5 <i>Comunicação</i> .....	58
4.2.6 <i>Estrutura organizacional e física da UC</i> .....	59
4.2.7 <i>Tecnologias empregadas</i> .....	60

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com as Instruções para Formatação de Trabalhos Acadêmicos – Norma APA, 2015.

4.2.8 Recursos pedagógicos: design instrucional.....	61
4.2.9 Avaliação de resultados.....	61
4.2.10 Síntese da caracterização da UC.....	62
<b>4.3 Novas Competências do Master.....</b>	<b>65</b>
4.3.1 O papel do Master na visão dos agentes.....	66
4.3.2 Classificação das competências do Master.....	69
<b>4.4 Processo de desenvolvimento das competências do Master.....</b>	<b>72</b>
4.4.1 Os pilares da Universidade Corporativa analisada.....	72
4.4.2 Os processos adotados para o mapeamento de competências.....	73
4.4.3 Escolha da forma e do conteúdo.....	77
4.4.4 Implementação.....	78
4.4.5 Avaliação de resultados.....	80
<b>4.5 Desafios e alternativas de melhoria do para o processo de Educação Corporativa.....</b>	<b>85</b>
<b>5 Considerações Finais.....</b>	<b>88</b>
<b>Referências.....</b>	<b>92</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>98</b>

## 1 Introdução

A abordagem da competência tem motivado reflexões importantes acerca do alinhamento de forças para a competitividade das organizações. Essa abordagem fundamenta-se na Visão Baseada em Recursos (VBR), que considera os ativos tangíveis e intangíveis como potenciais fontes de vantagem concorrencial. O assunto renova-se em face dos desafios que permeiam o mundo do trabalho e da necessidade de gerar valor por meio das entregas individuais.

O assunto foi amplamente discutido nas últimas décadas do século XX, num contexto de profundas mudanças na esfera produtiva da competição (Fleury & Fleury, 2001a). A transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento (Crawford, 1994) impôs às organizações a necessidade de substituir a rigidez dos modelos de gestão hierarquizados e burocratizados por alternativas mais flexíveis baseadas em redes organizacionais e no atendimento de demandas emergentes.

No âmbito das organizações, a educação corporativa (EC) tem sido considerada uma alternativa potente para a construção de valor e aprimoramento da força de trabalho. Trata-se de um processo complexo que, por meio de estruturas denominadas Universidades Corporativas (UC), fomenta a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais.

No setor automotivo, diante de constantes inovações, a EC representa uma estratégia essencial para potencializar o desempenho e promover o alinhamento de forças na cadeia produtiva. Nesse sentido, as UCs tornam-se decisivas para a capacitação da mão de obra e a operacionalização das diretrizes corporativas.

As concessionárias são importantes elos da complexa malha estrutural do setor automotivo. Elas cumprem papel central na medida em que operam na interface entre os fabricantes de veículos e seus clientes. Espera-se que ofereçam produtos e serviços de qualidade, conforme os parâmetros determinados pelas montadoras. Torna-se decisivo, portanto, o desenvolvimento das competências dos trabalhadores que atuam nas concessionárias. Nesse âmbito, os profissionais



responsáveis pela manutenção mecânica e elétrica dos veículos desempenham papel determinante em termos de assistência técnica e atendimento de novas demandas. Esses profissionais requerem constantes investimentos no desenvolvimento de suas competências que lhes possibilitem lidar com novas tecnologias e as frequentes inovações do setor.

A equipe responsável pelo diagnóstico de defeitos mais complexos nos veículos atua nas concessionárias. Além de técnicos mecânicos e eletroeletrônicos, existem os especialistas, denominados Master, que têm formação diferenciada. Esses profissionais devem ter condições de aplicar conhecimentos, habilidades e mobilizar recursos para a solução de problemas, atuando com elevado grau de assertividade. O Master é um profissional especializado em diagnósticos e atua na assistência técnica de pós-venda. As constantes inovações tecnológicas e o lançamento de novos modelos de veículos requerem novas soluções de manutenção e diagnóstico e, portanto, demandam novas competências profissionais do Master.

A partir desses apontamentos, esta dissertação tem por objetivo analisar a atuação do ISVOR, importante Universidade Corporativa do setor automotivo, no desenvolvimento de competências profissionais do Master que é um profissional especializado em diagnósticos de veículos. A pesquisa realizada fundamentou-se na seguinte questão geradora: como o ISVOR atua no desenvolvimento das competências profissionais do *Master*?

Com base na questão geradora, foram estabelecidos os seguintes objetivos de pesquisa:

### **Objetivo Geral**

Analisar a atuação do ISVOR no desenvolvimento das competências profissionais do *Master* em uma rede de concessionárias do setor automotivo.

### **Objetivos específicos**

- a) Caracterizar a Universidade Corporativa analisada.

- b) Descrever o contexto de trabalho do profissional *Master*.
- c) Identificar as competências requeridas do profissional *Master*.
- d) Relatar as práticas adotadas pela UC para o desenvolvimento das competências requeridas do *Master*.
- e) Identificar os desafios e as alternativas de aprimoramento do processo.

Esta dissertação justifica-se por diversas razões. Em primeiro lugar, destaca-se a relevância do tema abordado e a carência de estudos com o enfoque proposto. A pesquisa realizada contribui para compreensão da dinâmica adotada por uma Universidade Corporativa no desenvolvimento de competências profissionais, proporcionando reflexões sobre os limites e possibilidades inerentes ao tema abordado. Em segundo lugar, deve-se considerar que o desenvolvimento de competências profissionais estimula questionamentos no plano prático, em função dos desafios decorrentes das novas tecnologias. A ênfase no *Master* revela-se importante na medida em que esse profissional cumpre função essencial nas concessionárias e contribui para a operacionalização da estratégia corporativa. Uma terceira justificativa relaciona-se à aplicabilidade da pesquisa, que poderá estimular reflexões e intervenções no processo. Finalmente, proporciona o aprimoramento da formação do autor, que atua na área há vários anos, desempenhando atividades dentro e fora do país.

Esta dissertação está vinculada à área de concentração denominada Gestão em Organizações e pertence à linha de pesquisa intitulada Inovação e Organizações do curso de Mestrado Profissional em Administração da FPL. Ela integra o projeto de pesquisa Competências e Comportamento Organizacional, coordenado pelo professor orientador Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima, atendendo aos parâmetros do Programa de Pós-graduação em Administração da FPL, conforme apresentado no Apêndice H.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta introdução, que contextualiza o tema, apresenta a questão de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa e contribuições do estudo. O segundo capítulo é dedicado ao referencial teórico, abordando na primeira seção as competências. Na segunda seção resgata-se o desenvolvimento da área de recursos humanos.

Na terceira discute-se a educação corporativa, suas nuances e pressupostos. Na quarta discorre-se acerca do setor automotivo. O terceiro capítulo relata a metodologia adotada, a caracterização da pesquisa, as estratégias de coleta e de tratamento de dados. No quarto capítulo faz-se a análise dos dados obtidos. O quinto capítulo apresenta as considerações finais. Seguem-se apêndices e referências.

## **2 Formação de Competências e Educação Corporativa**

A Educação Corporativa possui importante papel para a formação de competências nos diversos setores das organizações. O presente trabalho analisa a atuação do ISVOR no desenvolvimento das competências profissionais do *Master* em uma rede de concessionárias do setor automotivo.

Este profissional é responsável pelo diagnóstico e manutenções corretivas em sistemas mecânicos e eletrônicos com avançado conhecimento tecnológico. O desempenho satisfatório desse profissional é relevante para o sucesso do negócio.

Este capítulo constitui-se de três seções. Inicialmente, apresenta aspectos importantes que marcam a perspectiva histórica do debate sobre competências. Na sequência, discorre acerca das competências nos níveis da organização e do indivíduo. Finalmente, aborda a relação entre educação corporativa e competências profissionais. A partir dessa abordagem, serão discutidos aspectos inerentes ao debate sobre competências, buscando articular o repertório conceitual com a capacitação do *Master* por meio da atuação de uma UC.

### **2.1 Competências: aspectos gerais do debate**

A abordagem da competência tem ganhado espaço nas comunidades acadêmica e empresarial. Revela-se importante no cenário concorrencial e fundamenta-se na Visão Baseada em Recursos (VBR), que destaca a relevância de ativos tangíveis e intangíveis das organizações como fontes de vantagem concorrencial.

À luz do tema, diversas organizações dispensam mais atenção ao capital intelectual e priorizam investimentos no desenvolvimento de competências, melhoria de processos e inovação. No âmbito da gestão, o interesse pelo assunto deriva das mutações no cenário produtivo e do aumento da complexidade no campo do trabalho. Conforme Le Boterf (2003) e Perrenoud (1999), para responder às exigências o trabalhador deve demonstrar capacidade de mobilizar diferentes recursos. Fleury e Fleury (2001b) explicam:

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro (Fleury & Fleury, 2001b, p. 186).

Dutra (2011) considera que a abordagem da competência permitiu o surgimento de uma gestão de pessoas mais alinhada com as expectativas e os objetivos das organizações e dos indivíduos. Nessa direção, admite que o ponto central passa a ser as entregas efetivamente realizadas pelo trabalhador e não os atributos detidos por ele. Nessa ótica, não faz sentido vincular a competência meramente ao cargo, mas sim à pessoa, que deverá compreender as múltiplas demandas e saber mobilizar os recursos necessários Le Boterf (2003) explica:

Confrontadas com a complexidade e com a incerteza, organizadas em estruturas heterogêneas e flexíveis, as empresas e as organizações devem dispor de homens e mulheres capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente. O desempenho de uma empresa, de uma de suas unidades ou de um projeto depende do conjunto das microdecisões de ação tomadas pela competência de seus profissionais (Le Boterf, 2003, p. 20).

Bitencourt (2001) discute as diferenças relativas entre *competence* e *competency*. Nesse sentido, explica que *competence* é um termo relativo à abordagem inglesa, que denota os resultados esperados (*outputs*) pelos quais se materializa a geração de valor para a organização. A expressão *competency*, aplicada ao conceito americano, enfatiza os recursos empregados pelo indivíduos no processo (*inputs*).

Segundo Fleury e Fleury (2001a), a questão da competência tem sido discutida em distintas instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências).

### **2.1.1 Competências individuais**

No nível do indivíduo, o tema contempla diversas perspectivas e fundamenta-se em correntes teóricas distintas. A corrente americana vincula-se aos trabalhos de David McClelland, realizados na década de 1970, orientados à avaliação e desenvolvimento profissional (Dutra, Fleury, & Ruas, 2010). Sob essa ótica, a competência é vista como característica do indivíduo relacionada à capacidade de realizar tarefas. McClelland considera que a competência se expressava por meio de ações práticas em situações de trabalho. Admite que o comportamento manifesta-se de maneira operante. Richard Boyatzis (1982) admite que as características ou habilidades do indivíduo fundamentam o desempenho superior no trabalho. O referido autor propôs uma lista de características relacionadas à *performance* superior, a saber: capacidade de autoavaliação, conceituação, preocupação com as relações próximas, preocupação com o impacto, desenvolvimento de outras pessoas, espontaneidade, capacidade diagnóstica, orientação à eficiência, pensamento lógico, gestão de processos, memória, objetividade conceitual, consideração positiva, proatividade, autoconfiança, autocontrole, conhecimento especializado, adaptabilidade, capacidade oral, uso do poder de sociabilização e uso do poder unilateral (tradução do autor). Boyatzis (1982) relacionou o conceito de competências à combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes. Ainda nessa linha, Spencer & Spencer (1993) sugerem um manual de escalas de medição de desempenho de competências.

A vertente comportamentalista reconhece a competência como sendo intrínseca ao indivíduo e sugere a relevância da qualificação para o desempenho das atividades. Nessa perspectiva, Parry (como citado em Boterf, 2003, p. 19) afirma que “a competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio de treinamento [...] e tem como referência a tarefa e o conjunto de tarefas prescritas para um cargo”.

Por outro lado, nos anos 1980, emergiu a abordagem francesa fortemente orientada à perspectiva social. Num quadro de crise na Europa, diversos segmentos impeliram críticas ao Estado, à burguesia industrial e à maneira de se encarar o trabalho. As reflexões em pauta eram antagônicas ao movimento que se consolidava na América capitalista que, por seu turno, defendia os modelos da indústria e da vantagem competitiva, com destaque para a produção e a maximização dos lucros. Naquele cenário de elevado desemprego, em conformidade com as tendências do neoliberalismo, acentuavam-se a minimização do papel do Estado e o enfraquecimento dos sindicatos.

Em relação à crise, Nascimento (1993, p. 134) reconheceu que uma possível via de superação indicava a “requalificação parcial do trabalhador coletivo, mobilizando o saber-fazer dos operadores”. Em sintonia com as expectativas sociais e as demandas que se impunham, a abordagem francesa emergiu mais voltada para o apelo crítico de reinserção e igualdade social do trabalhador, muito provavelmente influenciada pelos pensamentos euro-socialistas que antecederam a crise do petróleo na França.

Na década de 1990, Philippe Zarifian contribuiu significativamente com a corrente de pensamento francês. O referido autor, frente ao modelo taylorista-fordista industrial, discute a competência a partir das mutações do trabalho, sugerindo os seguintes conceitos: noção de “evento”, a necessidade de “comunicação” e a lógica do “serviço”. A partir da evolução da automação nos mais diversos setores, o homem modifica seu papel no fluxo de produção, posicionando-se no confronto dos “eventos” (Zarifian, 2001). Os eventos podem ser acasos ou irregularidades que ocorrem de maneira imprevista ou novos problemas causados pelo ambiente e que mobilizariam as atividades de inovação. Dessa maneira, a experiência do trabalhador se torna relevante na ação de antecipação preventiva e a noção de evento sugere a importância da ação do trabalhador na solução dos impasses e das redes relacionais. Esses arranjos passaram a ser vistos como adequados à veiculação de informações, independentemente da distância. Nelas, a dinâmica que se estabelece já não se limita às marcações de linha de produção e caracteriza-se pelo ajuste do tempo-espaço para atender às especificidades das demandas por múltiplas formas de trabalho.

Conforme afirma Zarifian (2001), o trabalho já não deveria ser mais visto como simples aptidão, demandando mais que a mera qualificação motora, o isolamento de funções e divisão das atividades laborais em tempos específicos. Segundo o autor, a competência implica capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso.

Outro ponto ressaltado por Zarifian (2001) diz respeito à importância social das competências, pois “comunicar-se” e “atender” não são meras atribuições de um fluxo de trabalho, como era concebido anteriormente. O referido autor reconhece que a dinâmica das organizações, permeada por eventos, pela lógica das comunicações e pelos serviços, diferencia-se do panorama industrial anterior. Espera-se que o trabalhador supere os impasses e ocorrências inesperadas e saiba lidar com um ambiente instável que demande capacidade de comunicação dentro e fora das organizações.

Le Boterf (2003) discute a competência profissional em sintonia com as mudanças no mundo do trabalho. Para ele, a ênfase do debate incide sobre a mobilidade profissional, a capacidade de adaptação e de iniciativa por parte do trabalhador, que necessita aprender a saber, julgar e agir, lidar com o inédito e com a mudança permanente, e sobre a sua capacidade de aprender (Le Boterf, 2003). Defende que a qualificação é um indício de que o profissional dispõe de certos recursos com os quais ele poderá construir competências. E que o profissional deveria saber administrar a complexidade, interpretando-a cognitivamente para encontrar a solução de problemas: “o profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional” (Le Boterf, 2003, p. 48).

O mesmo autor explica, ainda, que a competência se manifesta na ação, mediante a mobilização de recursos. Ressalta que as competências do profissional resultam do cruzamento de três aspectos, a saber: biografia e socialização do indivíduo; o âmbito profissional; e a formação. Para ele, o processo de construção de competências engloba um conjunto de vetores acumulados ao longo da vida e que convergem em capacidades de mover

recursos para a solução de problemas. Discute a formação do indivíduo de maneira integrada, com foco na navegabilidade profissional e na empregabilidade. Concordando com Zarifian (2001), Le Boterf (2003) realça que o profissional deverá saber permear as atribuições do trabalho em equilíbrio com as expectativas do cliente (alinhado ao conceito da lógica de serviço), a partir da mobilização e combinação de recursos e saberes que podem depender de ligações em rede (logo, correlacionado à sua habilidade de comunicação e socialização) em meio a uma situação complexa (podendo ser associado também ao conceito de evento).

Autores contemporâneos discutem o conceito de competência com base na noção de vantagem competitiva, desempenho e maximização de resultados, em sintonia com os pressupostos da escola americana. Por outro lado, consideram os benefícios para o crescimento social do indivíduo, conforme a escola francesa. Dutra (2001), Ruas (2004), Fleury & Fleury (2001a), por seu turno, discutem as competências a partir de uma concepção que exalta o caráter estratégico e a capacitação profissional como aspecto decisivo na busca de vantagens competitivas e geração de valor para organizações e indivíduos. Fleury e Fleury definem competências como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social para o indivíduo” (Fleury & Fleury, 2001a, p. 187).

Para Fleury e Fleury (2001a), as competências da organização apoiam-se nas competências dos indivíduos. Entram em cena os sistemas de aprendizagem, que favorecem a mobilização dos saberes (saber agir, mobilizar, transferir, aprender, engajar-se, ter visão estratégica e assumir responsabilidades) do trabalhador e possibilitam a agregação de valor econômico às organizações. Na medida em que os atores da organização põem em prática seus saberes e conhecimentos para a solução de problemas, seja a partir de processos reativos ou proativos, e a organização dissemina as relevantes contribuições, seja por processos diversos (comunicação e circulação de conhecimentos, treinamento, rotação de pessoas, trabalhos em equipes diversas), todo o projeto de aprendizado mútuo se concretiza, garantindo um “círculo virtuoso”.



No entendimento de Dutra (2001), a competência vai além do conceito de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). Para ele, a referência passa a ser a efetiva “entrega” do indivíduo. A partir desse conceito, ele discorre sobre a associação entre a ampliação do espaço ocupacional e a elevação do grau de complexidade das tarefas como parâmetros para avaliar e recompensar a competência do indivíduo.

Ruas (2005) salienta que as competências encerram a capacidade de combinar recursos adequadamente em situações pouco previsíveis para atender à determinada demanda. A competência avança para além da noção da qualificação para o trabalho. Em relação à emergência desses conceitos, a Tabela 1 mostra as principais diferenças.

**Tabela 1**

Contextos relativos às noções de qualificação e competência

<b>QUALIFICAÇÃO</b>	<b>COMPETÊNCIA</b>
Relativa estabilidade da atividade econômica	Baixa previsibilidade de negócios e atividades
Concorrência localizada	Intensificação e ampliação da abrangência da concorrência
Lógica predominante: indústria (padrões)	Lógica predominante: serviços (eventos)
Emprego formal e forte base sindical	Relações de trabalhos informais e crise dos sindicatos
Organização do trabalho com base em cargos bem-definidos e tarefas prescritas e programadas	Organizações do trabalho com base em responsabilidades, metas e multifuncionalidade
Foco no processo	Foco nos resultados
Baixa aprendizagem	Alta aprendizagem

Fonte: Ruas (2005, p. 37).

O conceito de qualificação relaciona-se ao ambiente de trabalho predominantemente industrial que se caracteriza por rotinas e procedimentos rígidos e previsíveis. Foi suficientemente abordado entre os anos de 1960 e 1980. Em decorrência das mutações na esfera produtiva e do trabalho, o conceito de competência ganhou destaque nos anos 1990. Sobre esses conceitos, Zarifian (2001, p. 56) explica que “a competência não é uma negação da qualificação. Pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação”.

A noção de competência sugere uma extrapolação da mera qualificação para o trabalho. Implica capacidade para assumir riscos e encarar novos desafios frente às novas e complexas situações do trabalho (Zarifian, 2001). Baseando-se em autores da escola francesa, Fleury e Fleury (2001a) relacionam os saberes necessários requeridos do trabalhador no trabalho. A Tabela 2 apresenta verbos e significados para designar a competência profissional.

**Tabela 2**

Competências do profissional

<b>Verbo</b>	<b>Significado</b>
Saber agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber o que e por que faz.</li> <li>• Saber julgar, escolher e decidir.</li> </ul>
Saber mobilizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.</li> </ul>
Saber comunicar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.</li> </ul>
Saber aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar o conhecimento e a experiência.</li> <li>• Rever modelos mentais.</li> <li>• Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.</li> </ul>
Saber comprometer-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber engajar-se e comprometer com os objetivos da organização.</li> </ul>
Saber assumir responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser responsável, assumindo riscos e as consequências de suas ações e ser por isso reconhecido.</li> </ul>

Fonte: Fleury e Fleury (2001a, p. 31).

A literatura revela uma extensa gama de definições associadas ao conceito de competências. Bitencourt (2001, p. 27-29) apresenta diversas perspectivas, listadas na Tabela 3.

**Tabela 3**

## Conceitos de competências - continua

<b>Autor</b>	<b>Conceito</b>
Boyatzis (1982, p. 23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis, que determinam, em grande parte, o retorno da organização”.
Boog (1991, p. 16)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa: significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.
Spencer e Spencer (1993, p. 9)	“A competência refere-se à característica intrínseca ao indivíduo, que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”.
Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico ao longo de uma carreira profissional ou no contexto de uma estratégia corporativa”.
Moscovici (1994, p. 26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade”.
Cravino (1994, p. 161)	“As competências se definem mediante padrões de comportamentos e estes, por sua vez, são causa de resultados. É um fator fundamental para o desempenho”.
Parry (1996, p. 48)	“Um agrupamento de conhecimento, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”.
Sandberg (1996, p. 411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.
Bruce (1996, p. 6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem”.
Le Boterf (1994, p. 267)	“Competência é assumir responsabilidade frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com ventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.
Magalhães <i>et al.</i> (1997, p. 114)	“Conjunto de conhecimento, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.
Perrenoud (1998, p. 1)	“A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam por meio do saber baseado no senso comum do saber a partir de experiências”.
Durand (1998, p. 3)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito”.
Hase <i>et al.</i> (1998, p. 3)	“Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções [...]. A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões”.
Dutra <i>et al.</i> (1998, p. 3)	“Capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado ( <i>output</i> ) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o seu atingimento ( <i>input</i> )”.
Ruas (1999, p. 10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação acontecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.
Fleury e Fleury (2001, p. 21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

**Tabela 3**

Conceitos de competências – conclui

Autor	Conceito
Hipólito (2002, p. 7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.
Davis (2000, p.1,15)	“As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho [...] São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho”.
Zarifian (2001, p. 66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.
Becker, Huselid e Ulrich (2001, p. 156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas”.

Fonte: Bitencourt (2001, p. 27-29).

A partir das considerações apresentadas nesta seção, percebe-se que a discussão sobre competências no nível do indivíduo é complexa e envolve correntes teóricas diferenciadas. A primeira delas, a corrente americana, relaciona-se aos trabalhos de McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1993). Dessa forma, a competência é vista como conjunto de características de que o indivíduo dispõe e que possibilita o alcance de um nível superior de desempenho. Predomina a ótica behaviorista, que ressalta o comportamento das pessoas e os atributos associados à *performance*. A segunda corrente, representada pela abordagem inglesa, prioriza aspectos vinculados ao desempenho e às entregas demandadas do trabalhador (Luz, 2001). Finalmente, a terceira corrente, a abordagem francesa, tem como expoentes Le Boterf e Zarifian, entre outros. Essa abordagem enfatiza o processo de construção de competências por meio de sistemas de aprendizagem com foco no trabalho e, também, destaca o caráter social da competência. A ênfase incide no processo de aprendizagem com foco no desenvolvimento das competências profissionais. Numa perspectiva social, esses autores levantam questões relativas à mobilidade profissional e à empregabilidade num contexto marcado por intensas mudanças no mundo do trabalho.

Contudo, para além da ênfase no indivíduo, a conceituação da competência também comporta a perspectiva organizacional. De um lado, existe a empresa que visa aos resultados para incrementar seu patrimônio e obter vantagem competitiva no mercado. E de outro, pessoas empregam ou disponibilizam suas competências para as empresas, buscando contribuir para os objetivos organizacionais e atender às suas necessidades pessoais. Empresas e pessoas estão em um processo contínuo de troca de competências, segundo Dutra (2001). Enquanto a empresa disponibiliza seu patrimônio para as pessoas, desenvolvendo-as, as pessoas transferem seu aprendizado, enfrentando os desafios para contribuir com os resultados organizacionais. Tendo como finalidade o resgate de aspectos centrais em que se discute a competência no âmbito do negócio, a próxima seção trata, especificamente, das competências organizacionais.

### **2.1.2 Competências organizacionais**

No nível da organização, a questão da competência vincula-se à teoria VBR e tem suas raízes na abordagem da organização com um portfólio de recursos: físico (infraestrutura), financeiro, intangível (marca, imagem, etc.), organizacional (sistema administrativo, cultura organizacional) e recursos humanos. Segundo Krogh & Roos (1995), esse portfólio gera vantagens competitivas e, portanto, deve ser compreendido em profundidade pelos gestores.

No final dos anos 1980, Prahalad e Hamel (1990) trataram das competências essenciais (*core competence*) que envolvem a inter-relação dinâmica com a estratégia competitiva. Eles consideram a distinção entre competências essenciais e competências organizacionais. Esclarecem que as competências essenciais obedecem a três critérios: oferecem reais benefícios aos consumidores, são difíceis de imitar e dão acesso a diferentes mercados. Ao definir sua estratégia competitiva, a empresa identifica as competências essenciais do negócio e as competências necessárias a cada função.

Conforme explicou Dutra (2011), as competências organizacionais podem ser definidas como características do patrimônio de conhecimentos da organização e consistem em possíveis fontes de vantagem competitiva. Considerando a relação

dinâmica entre competências e estratégia, Hamel e Prahalad (1995) afirmaram que todos os membros da organização devem possuir a consciência de que as competências organizacionais integram o processo administrativo. Para Dutra (2011), organizações e pessoas realizam um processo contínuo de troca de competências. A organização transfere seu patrimônio de conhecimentos para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, seja na organização ou fora dela. Em contrapartida, as pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, capacitando a organização para enfrentar novos desafios.

Fleury e Fleury (2001a) também enfatizaram a relação cíclica entre competências e estratégia organizacional. Para eles, o processo de desenvolvimento das competências envolve a aprendizagem individual, grupal e a organizacional, conforme se segue:

- a) **Nível do indivíduo:** o processo de aprendizagem ocorre primeiro no nível do indivíduo, carregado de emoções positivas ou negativas, por meio de caminhos diversos.
- b) **Nível do grupo:** a aprendizagem pode acontecer em um processo social e coletivo. Para compreendê-lo é preciso observar como o grupo aprende e como combina os conhecimentos e as crenças individuais, interpretando-as e integrando-as em esquemas coletivos partilhados. Estes, por sua vez, podem constituir orientações para ações; o desejo de pertencer ao grupo pode constituir um elemento motivacional no processo de aprendizagem.
- c) **Nível da organização:** o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhadas pelo grupo se torna institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: na estrutura, no conjunto de regras e procedimentos e elementos simbólicos; as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações.

No ponto de vista adotado por Zarifian (2001), as diferentes unidades ou áreas da empresa desenvolvem competências relacionadas ao processo de trabalho:

- a) Competências sobre processos: os conhecimentos sobre os processos de trabalho;
- b) competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado;
- c) competências sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho;
- d) competências de serviço: aliar a competência técnica à pergunta - qual o impacto que esse produto ou serviço terá sobre o consumidor final?
- e) competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas. O autor identifica três domínios dessas competências: autonomia, responsabilização e comunicação.

De acordo com Le Boterf (2003), a gestão do capital de competências de uma empresa não se limita à avaliação e desenvolvimento das competências individuais de seus empregados, mas envolve a capacidade de analisar a combinação ou articulação entre diversos elementos. Em suma, é por meio dos processos de aprendizagem que a organização desenvolve as competências essenciais à realização de suas estratégias de negócio. Deve-se considerar que tal processo se verifica em um contexto profissional específico e orienta-se à construção de valor para a organização e o indivíduo.

Pelo exposto, o alinhamento das competências individuais com as estratégias corporativas representa um aspecto central e requer a convergência de forças nas diversas instâncias da organização como foco em aprendizagem. Nesse processo, a educação corporativa por meio das UCs representa um processo essencial.

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a atuação de uma UC no desenvolvimento das competências profissionais do *Master* em uma rede de concessionárias do setor automotivo. A próxima seção clarifica aspectos importantes sobre a UC.

## 2.2 Universidade Corporativa

Neste trabalho, considerou-se que a EC encerra um processo orientado para o desenvolvimento de competências profissionais e tem como foco a consecução dos objetivos organizacionais. Contudo, essa expressão pode assumir outros significados, sendo empregada, em alguns casos, para se referir até mesmo às UCs e aos centros de treinamento e desenvolvimento.

Nesta pesquisa, a UC foi considerada como mecanismo essencial para viabilizar o processo de educação corporativa. A UC envolve a definição dos fundamentos da estratégia, seguida do mapeamento e promoção das competências requeridas pela organização. Eboli, Fischer, Moraes, Fábio e Amorim (2010) reportaram a relevância do estabelecimento de diretrizes norteadoras dos programas de ensino e da mobilização dos recursos necessários à aprendizagem. O desenho de percursos formativos alinhados às expectativas organizacionais torna-se essencial e possibilita clareza acerca das opções metodológicas adotadas no processo de educação corporativa.

Eboli (2004) destaca sete princípios relacionados a projetos de educação corporativa, a saber: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade. Considera-se, na esfera da competitividade, a formação de indivíduos que possam desenvolver competências capazes de manter a organização no mercado com diferenciada frente aos concorrentes. A perpetuidade, a cidadania e a parceria concorrem para a contínua construção de novos conhecimentos e para a manutenção da herança cultural da organização. A conectividade, também mencionada por Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), envolve a construção social do conhecimento. A disponibilidade refere-se à possibilidade de favorecer a construção do conhecimento e favorecer sua disseminação. E, finalmente, a sustentabilidade diz respeito à busca de fontes alternativas para o negócio.

A EC, segundo Eboli (2004), pode ser uma alternativa importante sob a perspectiva estratégica e da construção contínua de conhecimentos. A EC se diferencia dos demais tipos de educação quando a mesma é concebida em um



projeto da própria organização. Nesse sentido, potencializa o desenvolvimento profissional, favorecendo a articulação entre os diversos níveis da estrutura organizacional. Nessa direção, alguns autores empregam a expressão Sistema de Educação Corporativa (SEC), que consiste em um sistema mais amplo e estruturado de EC, cujo foco é a promoção de competências. Eboli explica:

A finalidade básica de um SEC [sistema de educação corporativa] em uma organização é [...] fomentar o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios (Eboli, 2004, s.p.).

Diversos enfoques têm orientado os esforços de capacitação no mundo do trabalho. Na década de 1960, predominava o interesse pelos efeitos econômicos da educação. Nessa direção, admitia-se que quanto mais estudadas fossem as pessoas, maior seria o capital humano das organizações e, proporcionalmente, maior seria o retorno financeiro. Nesse ponto de vista, as competências desenvolvidas na escola revelavam-se essenciais para alavancar a competitividade, favorecer mudanças no panorama organizacional e possibilitar a absorção e a utilização de novas tecnologias (Ioschpe, 2004). Schultz (1961) contribuiu, afirmando que o capital humano é tão importante quanto o conhecimento e a habilidade e que quando estes são combinados com o investimento humano o resultado pode levar a uma produtividade superior.

Assim como Schultz, Nelson & Phelps (1996) defendem que o treinamento e o nível educacional mais elevado podem habilitar o homem a trabalhar de forma mais efetiva, justamente porque o torna capaz de receber, decodificar, entender e interpretar uma informação. São processos importantes que estimulam certas habilidades requeridas no mundo organizacional. Drucker (1993), Kliksberg (2003) e Davis & Botkin (1994) concordam que, em face das transformações, o conhecimento deve ser renovado constantemente. E que os indivíduos necessitam de uma postura aberta para acolherem novas experiências e se inserirem num processo de aprendizagem permanente.

As transformações no cenário concorrencial e na esfera produtiva, intensificadas nas últimas décadas do século XX, jogaram luz sobre a relevância do capital

humano como fonte potencial de vantagem competitiva. De acordo com Senge (1990, p. 37-38): “a única vantagem competitiva sustentável é a capacidade de aprender mais rápido e melhor do que seus concorrentes”.

Davis & Botkin (1994) realçaram que as mudanças tecnológicas afetariam a dimensão econômica e, em poucas décadas, o setor privado poderia influenciar a educação tradicional, ao exigir respostas rápidas e em sintonia com as demandas emergentes. Visando atender às exigências da economia baseada em conhecimento, percebem-se os seguintes esforços: a reinvenção da tradicional função de treinamento e desenvolvimento (T&D), o crescimento das parcerias entre as empresas e as instituições de ensino superior (IES), a maior procura de *Master Business Administration* (MBA). No entanto, Ready, Vicere & White (1993) apregoam que essas alternativas não atendem integralmente às expectativas empresariais.

Apesar dos esforços empreendidos pelo sistema formal de educação, as organizações enfrentam desafios em relação ao desenvolvimento de competências profissionais. Araújo (2011) esclarece que os indivíduos têm ingressado no mercado de trabalho sem a devida preparação e com carências formativas. No setor automotivo, em face das intensas mudanças e constantes inovações, os esforços orientados ao desenvolvimento de competências profissionais tornam-se decisivos.

É nesse cenário que a UC estimula o aprendizado contínuo, o desenvolvimento de competências e o alcance dos objetivos estabelecidos pela organização (Eboli, 2004). Como citam Morin & Renaud (2004), o conceito de UC surgiu primeiramente nos Estados Unidos da América (EUA), no início da segunda metade do século XX. O estabelecimento da primeira UC, conforme os referidos autores, ocorreu na *General Electric* (GE) de Crotonville, conhecida como *General Electric Management Development Institute*, no ano de 1955. Contudo, o conceito ganhou amplitude a partir da década de 1980.

No Brasil, o modelo fixou-se a partir dos anos 1990. Somente em 2004, a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC) foi oficializada, em

Brasília, a partir das iniciativas das seguintes empresas: Petróleo do Brasil S/A. (PETROBRÁS), Vale, Empresa Brasileira de Telecomunicação (EMBRATEL), Caixa Econômica Federal, Instituto Albert Einstein, Fundação Unimed, Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A. (ELETRONORTE) e *Instituto Per LoSvilupo Organizzativo Fabbrica Italiana Automobili Torino* (ISVOR FIAT). Atualmente denominada AEC Brasil, sediada em São Paulo, tem como missão “promover o desenvolvimento das práticas de educação corporativa nas organizações, contribuindo para o crescimento dos trabalhadores, empresas e sociedade com o objetivo de ganho de economia e eficiência, segundo suas diretrizes” (fonte: <http://aecbrasil.com.br/> acesso em 02/11/2015).

Na Tabela 4, Eboli (1999) menciona as principais diferenças entre a universidade tradicional e a UC.

**Tabela 4**

As funções da universidade corporativa

<b>Universidade Tradicional</b>	<b>Universidade Corporativa</b>
Desenvolver competências essenciais para o mundo do trabalho	Desenvolver competências essenciais para o sucesso do negócio
Aprendizagem baseada em sólida formação conceitual e universal	Aprendizagem baseada na prática dos negócios
Sistema educacional formal	Sistema do desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências
Ensinar crenças e valores universais	Ensinar crenças e valores da empresa e do ambiente de negócios
Desenvolver cultura acadêmica	Desenvolver cultura empresarial
Formar cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da comunidade	Formar cidadãos competentes para gerar o sucesso da empresa e dos clientes

Fonte: Eboli (1999).

Nota-se que a UC favorece a construção de uma visão bastante apropriada do contexto de trabalho. Nessa direção, enfatiza aspectos inerentes à cultura e às diretrizes das organizacionais.

Para além dos aspectos mencionados, existem diferenças entre o modelo tradicional de T&D e a abordagem proposta por uma UC. De acordo com Gerbman (2000), o T&D atua no nível tático, enquanto as UCs atuam em nível estratégico. Conforme Allen (2002; 2007) e Jarvis, Meister, Patona & Dealtry, Cambel & Dealtrye Princce & Stward (como citados em Araújo, 2011), a UC tem

como objetivo desenvolver as competências individuais alinhadas às estratégias do negócio, sem perder de vista a necessidade de operar com sucesso em mercados de alta competitividade. Meister (2005) explica que os treinamentos fazem parte de programas que tem começo, meio e fim e que focam um público e objetivo específico. Por seu turno, a UC procura fomentar um processo de aprendizado contínuo, acompanhando as transformações no cenário organizacional. Vergara (2000) e Santos (2001) afirmam que a educação corporativa incita à renovação de conhecimentos e deve envolver os diversos níveis da organização. Para Eboli (2004), uma UC fortalece a cultura corporativa e a disseminação de conhecimento coletivo.

A Tabela 5 expõe diferenças entre paradigmas vinculados aos tradicionais departamentos de treinamento (T&D) e à UC:

**Tabela 5**

Mudança de paradigma de departamento de T&D para UC

<b>Mudança de Paradigma</b>		
<b>Departamento de Treinamento T&amp;D</b>		<b>Universidade Corporativa</b>
Reativo	Foco	Proativo
Fragmentada e descentralizada	Organização	Coesa e Centralizada
Tático	Alcance	Estratégico
Pouco ou nenhum	Endosso ou Responsabilidade	Administração e Funcionários
Instrutor	Apresentação	Experiência com várias tecnologias
Diretor de Treinamento	Responsável	Gerente de Unidade de Negócios
Público-alvo amplo/profundidade limitada	Audiência	Currículo personalizado por família de cargo
Inscrições abertas	Inscrições	Aprendizado no momento certo
Aumento de qualificações profissionais	Resultado	Aumento do desempenho no trabalho
Opera como função administrativa	Operação	Opera como unidade de negócios
Treinamento imposto do tipo	Imagem	UC como metáfora de aprendizado
Ditado pelo T&D	Marketing	Venda sob consulta

Fonte: Meister (1999)

Pode-se perceber, pela análise da Tabela 5, que Meister (1999) registra e identifica as principais diferenças e posicionamentos de uma UC frente aos departamentos de T&D. As ações de uma UC podem ultrapassar as fronteiras da

própria organização, influenciando a cadeia de valor e envolvendo outras partes da estrutura que podem suportar a estratégia.

Sobre o assunto, Eboli (2004) propõe as seguintes diferenças indicadas na Tabela 6:

**Tabela 6**

Mudança de paradigma de centro de T&D para universidade corporativa

<b>Mudança de Paradigma</b>		
<b>Centro de T&amp;D tradicional</b>		<b>Universidade Corporativa</b>
Desenvolver habilidades	Objetivo	Desenvolver competências críticas
Aprendizado individual	Foco	Aprendizado organizacional
Tático	Escopo	Estratégico
Necessidades individuais	Ênfase	Estratégias de negócio
Interno	Público	Externo e interno
Espaço real	Local	Espaço real e virtual
Aumento das habilidades	Resultado	Aumento da competitividade

Fonte: Eboli (2004).

Eboli (2004) opina que um UC possibilita: desenvolver competências críticas com foco no negócio; favorecer o aprendizado mais amplo, alinhado às estratégias do negócio, à cultura corporativa e à construção coletiva de conhecimentos; ampliar o foco no negócio e não apenas em necessidades individuais; despertar uma visão integrada acerca do SEC; estimular o aprendizado à distância por meio de novas tecnologias; e fomentar a competitividade da organização e a integração entre diversos níveis da estrutura.

Percebe-se que as UCs cumprem papel relevante ao estimular e desenvolver talentos com soluções de aprendizagem em sintonia com o quadro organizacional e as estratégias da organização. Atuam, ainda, fortalecendo a cultura corporativa, a transferência de conhecimentos para os mais diferentes públicos internos e externos à organização e promovem, assim, o crescimento do conhecimento coletivo, a valorização da criatividade, a capacidade de lidar com a complexidade, o desenvolvimento contínuo e o foco nos resultados. Eboli (2004, s.p.) entende que quando as pessoas “atingem as competências humanas requeridas, as organizações têm condições de obter suas competências organizacionais e empresariais”, visto que as pessoas adquiriram a capacidade de responder mais prontamente ao meio e às necessidades específicas do negócio. Meister (1999)

admite que as UCs são “guardas chuvas estratégicos” importantes para a formação de competências de maneira mais ampla, integrada e alinhada ao planejamento estratégico da organização. Bonfá e Castro (2002) destacam que a UC afeta o gerenciamento, o aprendizado e o desenvolvimento dos profissionais.

Meister (2005) acentua que uma UC pode ter ligação estreita com a Área de Recursos Humanos (ARH) da organização ou com o nível decisório mais elevado. No Brasil, conforme estudo desenvolvido por Eboli (2005), as UCs vinculam-se, predominantemente, à ARH.

### 2.3 Universidade Corporativa e competências profissionais

Conforme destacado, as UCs desempenham papel estratégico ao estimularem o alinhamento entre os objetivos organizacionais e as competências profissionais requeridas.

A Tabela 7 exhibe diversos aspectos que norteiam, segundo Meister (1999), as UCs.

**Tabela 7**

Aspectos norteadores das UCs - continua

Oferecer oportunidades de aprendizagem que sustentação empresarial mais importantes para a organização.	deem questões para	As oportunidades de aprendizagem devem estar alinhadas à estratégia da organização. Ao criar esse vínculo, a UC assume o papel de atualizar permanentemente o currículo e o processo de formação.
Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço.	da corporativa um	As UCs devem transgredir a ocupação de espaço físico,, propondo e se afirmando como ferramenta para alinhamento da estratégia em todas as partes da organização.
Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas.	de	Em resumo, o currículo elaborado por uma UC, na ótica de Meister (1999), deve incorporar os 3 Cs, a saber: a <b>cidadania corporativa</b> entregaria as noções de cultura, os valores, as tradições e a visão da empresa. A <b>estrutura conceitual</b> promove uma visão geral dos negócios da empresa, seus clientes, concorrentes e as melhores práticas dos outros. Já as <b>competências básicas do ambiente de negócios</b> promove, entre outros, raciocínio criativo e solução de problemas, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, desenvolvimento de liderança e autogerenciamento da carreira.

**Tabela 7****Aspectos norteadores das UCs - conclui**

Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhos de amanhã.	O argumento nesse ponto é que, se todos os membros da cadeia de valor (clientes por um lado e fornecedores por outro) tiverem ampla e clara visão dos objetivos e da missão da organização, assim como metas de qualidade e as competências que deve possuir, mais bem-preparada estará a organização para atingir tais objetivos e metas.
Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem.	Sobre esse item, vale ressaltar que, para a atualidade, vários poderão ser os métodos de aprendizagem. Eles devem sair do escopo arcaico do passado e proporcionar uma construção rica de sentidos e significados mais próximo da forma de aprender do trabalhador.
Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado.	Fazer com que líderes se envolvam com o aprendizado gera vários benefícios: a) mais comprometimento do líder em fazer; b) com o chapéu de facilitador o líder coloca-se ao lado de sua equipe; c) o indivíduo que fez curso em que o líder era o facilitador não mais poderá dizer que não sabia ou que ninguém lhe disse; d) descoberta pelo líder de novas habilidades entre os membros da equipe o líder eventualmente, além de outros.
Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o “autofinanciamento” pelas unidades de negócio.	A proposta da autora é que nesse momento o pagamento pelos serviços da UC seja feito pela própria fonte que requisitou o treinamento, garantindo que a UC seja autossustentável.
Assumir foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem.	Não se pode pensar somente em soluções de forma local, mas pensar e agir de forma a criar soluções de atuação global.
Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos.	Sugere-se a implementação do sistema de avaliação de resultados, segundo Kirkpatrick: reação, aprendizado, aplicação e resultados.
Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.	E educação corporativa deve ser vista como ponto de partida para estimular o desenvolvimento organizacional, criando um ambiente de aprendizagem que entregue a compreensão de metas e, assim, estimular o direcionamento do desenvolvimento. Pode-se também estimular a autonomia a buscar novas formas de desenvolvimento da organização.

Fonte: adaptado de Meister (1999).

Os aspectos relacionados na Tabela 7 tornam-se referenciais importantes na medida em que as UCs cumprem importante papel na promoção do capital humano das organizações.

Vasconcelos e Cyrino (2000), citando Edith Penrose, afirmam que na questão da vantagem competitiva, os recursos e competências são características internas fundamentais para a sobrevivência da organização. Para Penrose, o “feixe de recursos” da organização é composto tanto por recursos tangíveis quanto por recursos intangíveis. A formação adequada da força de trabalho torna-se um desafio para as UCs, diante das constantes mudanças e da necessidade de operar sobre recursos intangíveis.

Com o intuito de prover o necessário desenvolvimento profissional e potencializar o desempenho dos trabalhadores, as UCs contribuem para aumentar a capacidade de dar respostas rápidas em ambientes complexos; acrescentar novos conhecimentos; e favorecer a empregabilidade (Meister, como citado em Eboliet *al.*, 2010).

O processo formativo empreendido pelas UCs, destacado anteriormente, fundamenta-se no mapeamento e desenvolvimento das competências necessárias. A educação corporativa favorece a adoção de postura coerente com o panorama de trabalho e prepara o indivíduo para atuar em cenários marcados por instabilidades.

O próximo capítulo contempla a metodologia da pesquisa para esse objetivo.



### **3 Metodologia**

Este capítulo trata de questões pertinentes à metodologia de pesquisa. Nele, caracteriza-se o trabalho investigativo e explicitam-se os procedimentos de coleta e análise de dados adotados no processo investigativo.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Realizou-se pesquisa de caráter descritivo. As pesquisas podem ser classificadas em estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos explicativos (Gil, 2002). Cooper e Schindler (2003) explicam que a pesquisa descritiva é a mais adequada quando a questão de partida envolve indagações do tipo “como”. Yin (2005) concorda com esses autores e considera que esse tipo de pesquisa é pertinente quando não se pretende controlar algum evento de caráter comportamental e quando a atenção está focada em acontecimentos contemporâneos. Collis e Hussey (2005, p. 24) explicam que “pesquisa descritiva é a pesquisa que descreve o comportamento dos fenômenos. É usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão”.

O método empregado foi estudo de caso, conforme as orientações de Yin (2005). Segundo Yin (2010, p. 24), “o estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Segundo o referido autor, apesar de o método não permitir generalização científica, possibilita a generalização de proposições teóricas, além de aprofundamento analítico do caso em foco. Collis e Hussey (2005, p. 72) acrescentam que “um estudo de caso é um exame extensivo de um único exemplo de um fenômeno de interesse”. Na pesquisa realizada, o caso envolve o ISVOR, uma Universidade Corporativa que tem sido referência e que pertence a um grupo de expressão no mercado internacional.

#### **3.2 Unidade de análise e observação**

A unidade de análise da pesquisa foi o ISVOR. A referida UC presta serviços para uma fábrica de caminhões que iniciou suas atividades no país em 1997 e

atualmente disponibiliza mais de 15 produtos ao mercado. É considerada a montadora de caminhões que mais cresce no país. O Brasil exibe um mercado promissor na medida em que se caracteriza por dimensões continentais e movimenta expressivo volume de cargas por meio da extensa malha rodoviária. A demanda por veículos e, em particular, por caminhões é representativa. A fábrica de caminhões atendida pela UC detém 8% do mercado nacional, em média, com a venda de seus produtos. A capacitação dos empregados da rede de concessionários é realizada por meio da UC.

O questionário foi aplicado aos técnicos responsáveis pelo diagnóstico de manutenção corretiva em eletroeletrônica ou mecânica de veículos nas concessionárias, denominados *Master*, formados em 2015 em um curso formativo específico. Esse curso foi desenhado pela UC e os demais membros da fábrica de caminhões para atender às necessidades de campo. O questionário foi disponibilizado em formato eletrônico, após a realização de pré-teste. O 1º Programa *Master* teve início em julho de 2014. O 2º Programa começou em agosto de 2015 e até dezembro de 2015 haviam sido formados 41 profissionais, sendo 26 *Master* em Elétrica, 13 em Mecânica e dois com formação em ambas as categorias. O tempo médio de formação é de um ano. Para uma formação *Master* em Elétrica, é necessário percorrer nove cursos e, para Mecânica, 15 cursos.

Na pesquisa, foram inqueridos diversos sujeitos de pesquisa. Um grupo pertencente à Universidade Corporativa foi constituído por seis gestores dos níveis estratégico-tático e tático-operacional e cinco facilitadores de treinamento. O outro grupo se refere aos concessionários e é composto pelas seguintes figuras: 10 *Masters* e quatro gestores de concessionárias. Esse segundo grupo de observação foi escolhido pelos gestores da fábrica de caminhões que autorizaram a aplicação desta pesquisa.

As 12 concessionárias envolvidas na pesquisa dispunham, no total, de 22 *Masters*. Durante a fase de aplicação, teve-se acesso a 10 profissionais com formação em Elétrica, Mecânica ou em ambos. Esse número é relativamente expressivo, tendo em vista que até dezembro de 2015 haviam sido formados 41 profissionais *Master* em ambas as categorias, ou seja, em Elétrica ou Mecânica. A escolha e seleção

das 12 concessionárias foram sugeridas pela própria fábrica de caminhões. Estas concessionárias têm papel expressivo por serem as primeiras a formarem esse tipo de profissional na rede e suas opiniões eram importantes para a fábrica.

### **3.3 Técnicas de coleta e análise de dados**

No segundo semestre de 2015, os dados foram coletados de fontes primárias por meio de entrevistas e questionários. Dados secundários obtidos em documentos corporativos disponíveis nos meios impresso e eletrônico também foram considerados. Foram realizadas entrevistas com seis gestores de concessionárias. As entrevistas tiveram duração média de 45 minutos e foram devidamente registradas e transcritas para posterior análise.

Os questionários foram aplicados em meio eletrônico para profissionais vinculados ao ISVOR e às concessionárias. Eles foram adaptados em função do cargo do respondente e submetidos a pré-teste. No ISVOR, foram inqueridos dois gestores que atuam no nível estratégico-tático; dois líderes e dois analistas que atuam no nível tático-operacional; além de cinco facilitadores de treinamento. Nas concessionárias foram inqueridos dez Masters.

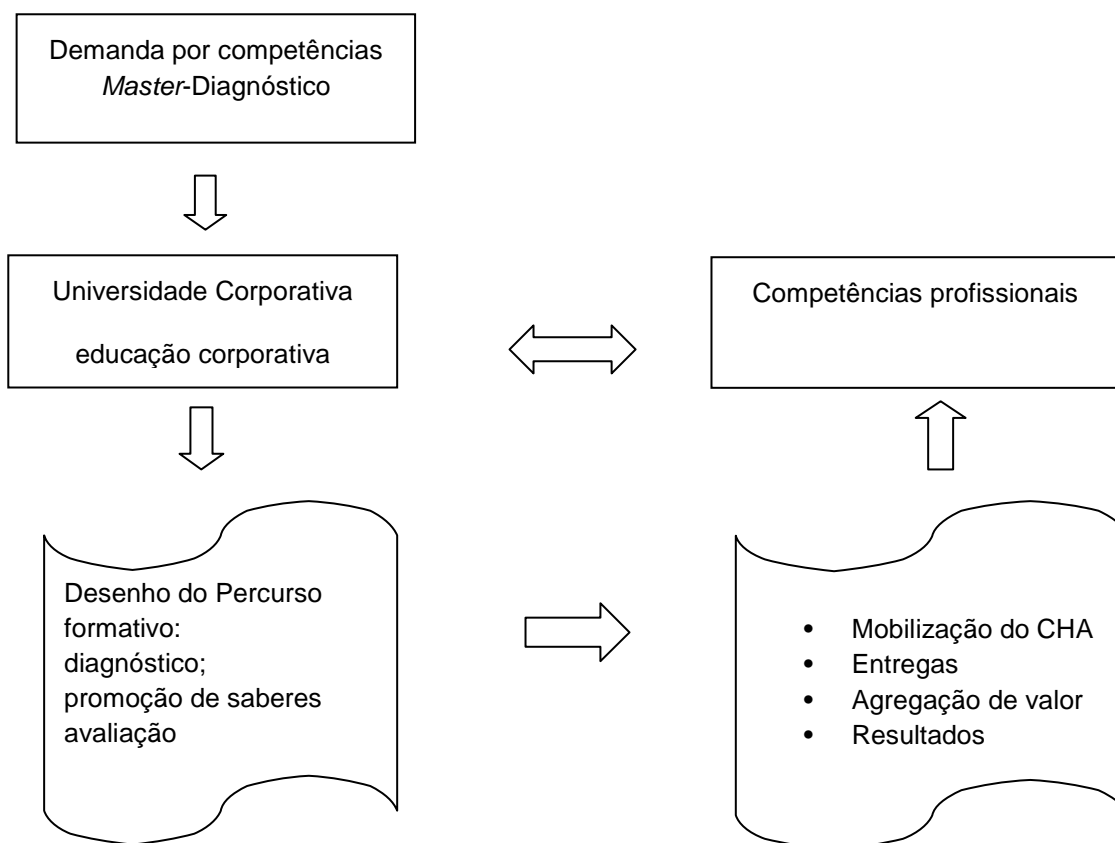
As competências requeridas do Master foram extraídas de mapas mentais que são documentos corporativos que orientam o processo de formação profissional. Segue a descrição das competências: Aprendizagem contínua: buscar e compartilhar informações úteis para a solução de problemas; Comunicação: estabelecer uma comunicação clara, escutando os outros e estimulando o compartilhamento de informações; Domínio de instruções de trabalho: utilizar corretamente as fontes de consulta formais (manuais, boletins, memorandos, planilhas, etc.) para a realização do trabalho e resolução de problemas; Orientação ao cliente: manter o foco na satisfação das expectativas e das necessidades dos clientes; Qualidade no trabalho: buscar excelência no trabalho dentro dos parâmetros de qualidade estabelecidos pela empresa; Domínio de sistemas automotivos: conhecer e aplicar de forma eficaz conhecimentos sobre os sistemas automotivos; Iniciativa: agir de forma proativa na busca de alternativas e recursos necessários para resolver problemas; Tolerância à pressão: trabalhar

com determinação e perseverança em situações de estresse; Domínio de tecnologias e ferramentas aplicadas ao trabalho: Utilizar as tecnologias e ferramentas aplicadas ao trabalho de forma eficaz; Elaborar diagnóstico: analisar a situação de forma adequada e elaborar diagnóstico assertivo; Domínio pessoal: manter autocontrole, em contextos de estresse; Pensamento crítico na resolução de problemas: analisar e avaliar ideias, questionar e propor novas alternativas para solucionar problemas; Trabalho em equipe: atuar de forma colaborativa em equipes de trabalho; Criatividade e inovação: pensar soluções novas e diferentes para resolver problemas e agregar valor à empresa; Energia: demonstrar disposição para trabalhar com agilidade em jornadas prolongadas e prazos reduzidos, sem se deixar abater; Orientação a resultados: agir com velocidade e assertividade na tomada de decisões e resolução de problemas; Planejamento e organização: determinar metas e prioridades, especificar etapas, ações, prazos e recursos para alcançar os objetivos; Liderança: exercer influência sobre a ação de outras pessoas e grupos, estimulando o envolvimento e a inovação; Diálogo com a montadora: saber utilizar os canais de comunicação com a montadora; Acompanhamento de indicadores: utilizar o “gestão a vista” e acompanhar/executar o plano de ação estabelecido.

Para análise dos dados qualitativos, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Os dados quantitativos foram analisados por meio de técnicas de estatística descritiva (Collis & Hussey, 2005).

### **3.4 Modelo de pesquisa**

Tendo como base as várias abordagens sobre o tema, sua fundamentação teórica e relação com a atuação da UC, a Figura 1 mostra o esquema no qual constam os elementos que orientaram a pesquisa de campo. A Figura sugere a relação entre os esforços empreendidos pela UC por meio do processo de educação corporativa e o desenvolvimento das competências profissionais requeridas do *Master*.



**Figura 1** – Modelo de pesquisa.

Fonte: desenvolvida pelo autor.

O esquema sugere que a partir das demandas por novas competências profissionais do *Master*, a UC implementa práticas de educação corporativa baseadas em determinado percurso formativo por meio de diagnóstico; promoção dos saberes (saber, saber fazer e saber ser) e avaliação. Espera-se que o processo possibilite a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes por parte dos profissionais; as entregas requeridas; a agregação de valor para o indivíduo e a organização em que atua; e o alcance de resultados efetivos. Dessa forma, a UC cumpre seu papel no desenvolvimento de competências profissionais.

## **4 A Universidade Corporativa e a formação de novas competências**

A Universidade Corporativa possui importante papel para a formação de competências já citadas para a formação do *Master*. Este profissional é responsável pelo diagnóstico e manutenções corretivas em sistemas mecânicos e eletrônicos com avançado conhecimento tecnológico na parte de caminhões do setor automotivo. A formação desse indivíduo se torna importante para o sucesso do negócio, à medida que evita o longo tempo de permanências dos veículos em manutenções corretivas.

Neste capítulo são descritos os resultados obtidos, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos.

### **4.1 Caracterização da Universidade Corporativa do Grupo Automotivo**

Inicialmente, procede-se a caracterização da UC, com base na aplicação de questionários para gestores dos níveis estratégico-tático e tático-operacional. Foram também realizadas consultas a documentos disponíveis em meio eletrônico no *síte* corporativo.

#### **4.1.1 O grupo automotivo**

O grupo automotivo foi fundado no início do século XIX e tem sede na Europa. Suas atividades envolvem a projeção, produção e comercialização de veículos automóveis de passageiros, veículos de luxo, caminhões, tratores, colheitadeiras, máquinas agrícolas, veículos de combate a incêndio, motores, transmissões, peças fundidas, sistemas e componentes automotivos, sistemas de automação industrial, entre outros. Também produz soluções de finanças, *leasings* e locação, que dão suporte ao seu negócio automobilístico em suas subsidiárias.

No ano de 2014, uma fusão foi concluída com outro grande grupo e fez dessa organização a 7ª maior do mundo no setor automobilístico. Atuante em todos os continentes, possui companhias com atividades industriais em 40 países, totalizando 178 fábricas, 114 centros de desenvolvimento e 180.000 empregados diretos. Possui relações com clientes em aproximadamente 150 países e

comercializa produtos em cerca de 30 marcas. Seu *Chief Executive Officer* (CEO) garante que “existe um mundo onde as pessoas não simplesmente deixam as coisas acontecerem, elas fazem acontecer”. O próprio nome principal e mais conhecido dessa organização significa “faça-se” ou “torna-se” em Latim.

Sua estrutura zela pela racionalização organizativa em termos societários e é focada na governança corporativa e na eficácia corporativa. A partir de seu controle interno e governança corporativa, continua a coordenar a adequação das empresas do grupo e assegurar a harmonização de procedimentos e consolidar os fundamentos de governança corporativa.

No Brasil, o grupo já se encontra instalado há várias décadas, possuindo frentes de fabricação de produtos em vários nichos, como veículos de passeio, veículos para transportes urbanos e rodoviários comerciais para passageiros e de cargas, veículos de combate a incêndio, retroescavadeiras, pulverizadoras, tratores, caminhões, veículos de defesa, entre outros. É líder de mercado há mais de uma década de veículos de passeio e utilitários leves, com *marketshare* de quase 20% (<http://www.automotivebusiness.com.br/noticia/21737/maiores-montadoras-perdem-mercado-no-1o-trimestrede-2015>). Uma de suas fábricas no país é a sua maior no mundo em tamanho; e outra, recentemente inaugurada, é a mais moderna do grupo já construída.

Além dos empregos diretos nas fábricas no país, que somam aproximadamente 20.000 funcionários, pode-se ainda considerar as ocupações geradas no parque de concessionários revendedores. Estes atuam tanto na comercialização quanto na manutenção e venda de peças, acessórios e serviços dos produtos dessa organização, somando mais 25.000 pessoas aproximadamente.

Como o próprio CEO afirmou, para “fazerem acontecer”, as estratégias devem estar alinhadas entre todos os níveis organizacionais dentro e fora do país, promovendo ações de liderança, novos produtos, desenvolvimento, inovação, capacitação, investimentos em instalações, em equipamentos e processos de forma a tornar-se competitiva em seus setores de atuação, visando produzir carros cada vez mais modernos e que antecipem as expectativas dos clientes.

No Brasil, em apoio à estratégia, a UC do grupo contribui para o desenvolvimento de lideranças e do corpo de trabalho nos mais diferentes níveis organizacionais para auxiliar no atingimento dessas estratégias.

A UC está vinculada à denominada Divisão ISVOR e foi criada no Brasil em 1995. Desde então, atua com projetos de desenvolvimento de lideranças e de qualificação para diferentes áreas e públicos dentro e fora da organização *Fiat Chrysler Automobiles* (FCA). Entre esses projetos se destaca o “Trilhas de Desenvolvimento”, em que os profissionais são capacitados por meio de módulos de aperfeiçoamento, com foco em liderança e desenvolvimento de competências.

O ISVOR pertence ao atual grupo FCA e atende clientes internos e externos. Para atender aos concessionários, cada empresa do próprio Grupo conta com um representante que reúne as informações necessárias. Esse cliente representa os interesses da unidade de negócios ao qual pertence (veículos *premium*, caminhões ou máquinas agrícolas, por exemplo) e demanda cursos à Universidade Corporativa.

A Universidade Corporativa atende a vários tipos de clientes: por um lado, as áreas de RH dentro do grupo, que utilizam das expertises dos consultores para a formação de competências dentro das empresas e, por outro lado, para a formação da mão de obra fora do grupo, ou seja, nas concessionárias, que visam comercializar e dar manutenção aos produtos fabricados. Os concessionários são, por assim dizer, clientes indiretos da Universidade Corporativa, uma vez que representam outras empresas que não pertencem diretamente à esfera da Corporação. Estas firmam contratos de prestação de serviços permitindo-lhes fornecer serviços de venda e pós-venda de determinado tipo de marca de veículos ao mercado. Nesses contratos há a exigência de treinamento para a formação de mão de obra qualificada para os diversos fins, tanto para a argumentação de venda quanto para as melhores metodologias e ferramentas de manutenção, processos, etc. Para cada produto ou nicho, todas as normas e processos devem ser comuns a todas as concessionárias. O papel da Universidade Corporativa é orientá-los, promovendo a formação de mão de obra específica para cada nicho. Para esse fim, são criados percursos formativos e



treinamentos que são oferecidos em diversas unidades distribuídas pelo país. Os funcionários das concessionárias devem percorrer toda a trajetória de capacitação. A Universidade Corporativa elabora os treinamentos em acordo com os clientes das montadoras e providencia a calendarização de turmas. Para cada um dos profissionais das concessionárias existe uma definição clara de sua função e mapa para o desenvolvimento de competências que são trabalhadas por meio de ferramentas de *Design Thinking*.

Em alguns casos as montadoras do Grupo financiam os treinamentos, repassando as verbas para a Universidade Corporativa. Assim, os custos de docência, alimentação, transporte dos alunos e afins, são providenciados para que a capacitação dos profissionais das concessionárias aconteça. Em outros casos, as concessionárias dividem os custos do treinamento junto com a montadora e a Universidade Corporativa presta o serviço recebendo para tal. Tudo depende de verbas disponíveis e acordos com as respectivas Associações de Concessionárias, onde se estabelecem as regras e os patamares de auxílio aos treinamentos em comum acordo com as montadoras.

Em outros trabalhos, mais voltados para a consultoria, a UC promove-se o auxílio na gestão de concessionários, e com base em quatro pilares (mercadológico, processos, negócios e pessoas) trabalha-se o negócio, sua implantação, perpetuação, gestão processual, acompanhamento de resultados e de indicadores. A UC também faz parcerias com outras empresas fora do grupo, em outras áreas de atuação, contribuindo na organização e na formação de pessoas em áreas de gestão, táticas e operacionais. Observa-se que os projetos não são de “prateleira”, ou seja, para cada cliente é oferecida uma solução que atende especificamente à sua necessidade, mas sempre otimizando o conhecimento instalado e recursos.

A UC não visa objetivamente o lucro. Mas necessita trabalhar atendendo a diversos tipos de clientes (tanto internos e externos ao Grupo) visando sustentar o seu negócio dentro da Organização.

Segundo seus gestores, o principal papel da UC é o desenvolvimento das competências organizacionais e individuais necessárias ao desenvolvimento sustentável das empresas, alinhadas à estratégia do negócio.

O *site* da UC apresenta a seguinte declaração:

A educação corporativa é um sistema vivo de formação de pessoas protagonistas de suas carreiras, capazes de realizar as transformações necessárias para a viabilização das estratégias de negócio, de maneira sustentável. Acreditamos em um processo de formação contínua, que expõe o indivíduo a conhecimentos e experiências diversas, valorizando sua capacidade de sonhar, imaginar e criar. Propomos a ética, a diversidade e a colaboração como valores capazes de garantir a contínua construção do novo (<http://www.isvor.com.br/site/manifesto.php>. Acesso em: 30/01/2016).

Atualmente, a UC do grupo opera com 100 funcionários em sua estrutura física e mais de 150 consultores que percorrem o Brasil, proporcionando melhor atuação nacional. Segundo seus gestores, é mais interessante para os clientes do grupo ter capilaridade que garanta adequado custo-benefício. Em média, existem 60 ações diárias promovidas simultaneamente em diferentes partes do país promovidas pela UC. Além da estrutura física instalada no estado de Minas Gerais, na região metropolitana de Belo Horizonte, sua representação está fixada em mais sete regionais de seus clientes, para atuar de forma local e consultiva junto ao grupo. Devido a essa atuação regionalizada dos consultores, as estratégias de consultoria e oferta de treinamentos podem ser mais eficazes.

A UC é formada por uma superintendência que promove a gestão, a organização e o alinhamento estratégico principal com o *Chief Operating Officer Latam* (COO) ou também chamado Presidente para a América Latina, que comanda todas as ações do grupo no Brasil. Na administração da UC, abaixo da superintendência, há uma Gerência Financeira, uma Gerência de Capacitação Profissional e Consultoria de Negócios e outra Gerência de Desenvolvimento Humano e Organizacional do grupo. A Gerência de Desenvolvimento Humano e Organizacional atua em associação com as áreas de Recursos Humanos dos diversos clientes internos da organização e trabalha exclusivamente no

desenvolvimento de estratégias de treinamento e soluções para gerar resultados no capital humano dentro do grupo.

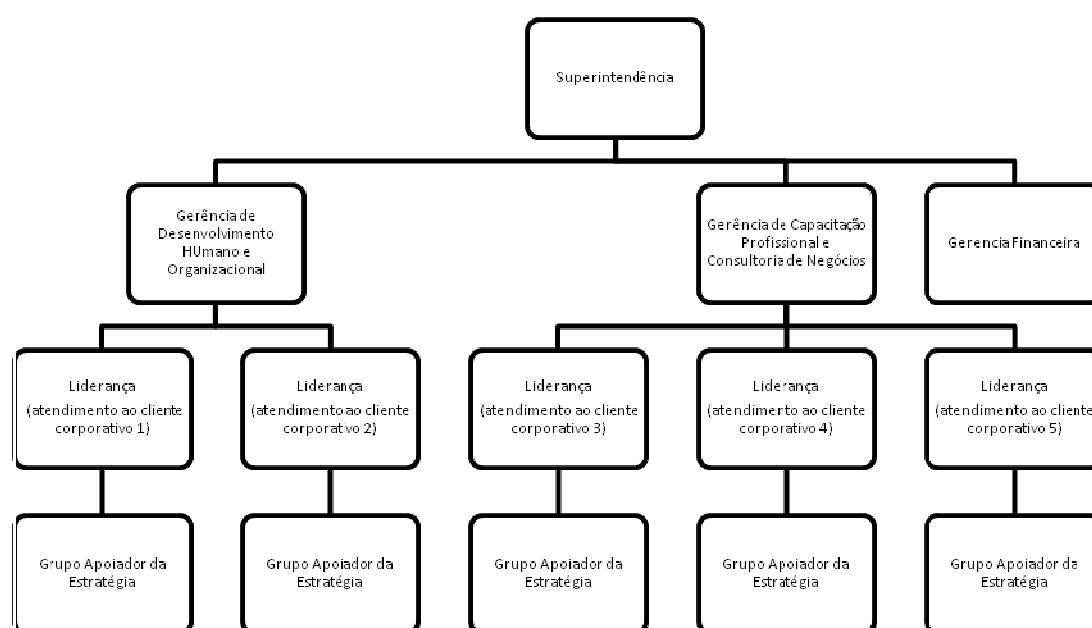
Cada divisão do negócio no Brasil possui uma ARH específica e cada uma delas aciona essa gerência para o auxílio na capacitação profissional ou desenvolvimento necessário dos seus internos, desde em nível de gerência ou até mesmo em nível operacional, caso seja necessário. A Gerência de Capacitação Profissional e Consultoria de Negócios responde aos clientes do grupo que trabalham com os parceiros concessionários. Esses clientes possuem necessidades de atuação específicas com seus concessionários, tendo em vista seus respectivos produtos e mercados, com estratégias definidas. A UC pode contribuir como parte dessa estratégia, desenvolvendo cursos de capacitação ou estratégias de consultoria.

Em cada uma dessas gerências existem lideranças que promovem o atendimento das necessidades de treinamento e desenvolvimento dos clientes do grupo. Cada um desses clientes representa um negócio específico (fábricas de veículos de passeio, caminhões, tratores, vendas de peças, por exemplo). Cada uma das lideranças possui um grupo com atuação dedicada com analistas e outro grupo de consultores que trabalham para atender às necessidades de todos os líderes. Esse grupo de consultores pode ser compartilhado com várias equipes. Tanto os líderes quanto seus respectivos grupos de analistas e auxiliares administrativos desempenham papel fundamental como responsáveis no atendimento às necessidades daquele grupo ou nicho de negócio em específico. Para o êxito desse sistema os líderes precisam entender o papel da EC como ferramenta essencial para viabilizar o objetivo estratégico do negócio dos clientes que atendem.

Com essa visão e entendimento muitas vezes proporcionado pelo cliente, partem em contribuição do planejamento estratégico, considerando o alinhamento dos projetos para o desenvolvimento das pessoas, baseado na gestão por competências, movendo sua equipe para entregar resultados de consultoria ou de treinamento. Os líderes também são responsáveis pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas próprias equipes, incentivando também

o autodesenvolvimento dos mesmos. Essas equipes são formadas por analistas de treinamento, analistas técnicos e estagiários. As equipes movimentam esforços para analisar e compreender necessidades e atuam no direcionamento dos trabalhos de desenvolvimento e execução.

Para atuarem nesse desenvolvimento, existem práticas de mapeamento de competências que precisam ser realizadas antes de todo projeto. Para esse desenvolvimento, os líderes podem acionar consultores especialistas ou a equipe de *design* instrucional. As práticas de mapeamento giram em torno de reuniões de discussão sobre a estratégia que irá gerar o objetivo central do treinamento e as necessidades – ou não – de capacitação. As discussões podem demorar horas, dias ou até semanas, dependendo do quanto se sabe ou se precisa saber sobre o tema em debate para mais assertividade nas evoluções. Alguns temas, mais complexos, podem demorar meses para um diagnóstico estratégico assertivo que gere bons resultados. A Figura 2 apresenta o organograma básico da UC.



**Figura 2** – Mapa de organograma básico da UC.

Fonte: adaptado pelo autor.

O desenvolvimento dos profissionais contribui para mais competitividade das empresas no mercado em que atuam. A UC tem como missão “contribuir para a competitividade das empresas do Grupo FCA e demais clientes (concessionárias e parceiros), por meio do desenvolvimento humano e organizacional”. Para isso,

acreditam e trabalham com foco totalmente voltado para os princípios da EC. Segundo Márcia Naves, superintende do ISVOR, na revista T&D – Inteligência Corporativa, nov. 2015, p. 45:

O ISVOR se posiciona como uma empresa capaz de promover o aprendizado colaborativo e de contribuir para os resultados do negócio de seus clientes [...]. O ISVOR atua como agente educacional facilitador da construção das competências individuais para a promoção do conhecimento organizacional.

Em 2014, foi realizado pela UC o total de 313.859 horas entre treinamento, capacitação profissional e consultoria para todas as empresas do grupo.

As diretrizes estratégicas da UC surgem do direcionamento estratégico recebido das empresas do grupo e também do entendimento do mercado de como deverá ser a atuação das empresas em planejamentos de médio e longo prazo. Ou seja, a forma de atuação dentro das diretrizes estratégicas e regras de governança corporativa segue a mesma diretriz de *compliance* para todas as empresas do grupo, parceiros e concessionários.

A partir da pesquisa documental e questionários aos gestores estratégico-táticos e tático-operacionais da UC, buscou-se complementar a caracterização da UC. Para tanto, utilizou-se a abordagem de Eboli (2014), que considera os seguintes fatores críticos de sucesso na implantação de um SEC: envolvimento da liderança, gestão geral do SEC, integração com modelo de gestão de pessoas, comunicação, estrutura organizacional e física, tecnologia, recursos pedagógicos e sistema de avaliação de resultados. Foram inquiridos o gestor de capacitação profissional e consultoria de negócios; o gestor de desenvolvimento humano e organizacional do grupo, líderes de área. Os respondentes foram designados pelos termos: Gestor 1 e 2, Líder 1 e 2 e Analista 1 e 2. Os roteiros de entrevistas estão disponíveis nos Apêndices A e B, já o perfil deles está no Apêndice E.

## **4.2 A Percepção da Universidade Corporativa pela Ótica dos Agentes Pesquisados**

A UC possui papel relevante na formação de competências dos Master, preparando-os para efetuar manutenções nos veículos em seus respectivos concessionários. As inovações tecnológicas embutidas nos caminhões, tanto para conforto quanto para a segurança, vêm tornando essa manutenção cada vez mais complexa, requerendo novas soluções de diagnóstico que demandam novas competências profissionais. A percepção de gestores e líderes torna-se fundamental para a compreensão da dinâmica adotada no desenvolvimento de competências do *Master*.

### **4.2.1 Papel da Universidade Corporativa**

Sobre o papel da UC junto ao grupo automotivo, os gestores e líderes afirmaram:

O principal papel da UC é o desenvolvimento das competências organizacionais e individuais necessárias para o desenvolvimento sustentável das empresas, alinhadas à estratégia do negócio. Desta forma, o desenvolvimento dos profissionais contribui para maior competitividade das empresas no mercado em que atuam (Gestor 1).

A UC deve ser capaz de promover um desdobramento da estratégia da empresa em termos de competências a serem desenvolvidas. Seguindo esta abordagem estratégica, é fundamental que seja capaz de promover uma visão de futuro da organização. Não se trata, assim, de pensar nas competências a serem instaladas para superar as demandas e desafios de hoje apenas, mas de hoje e de futuro. Para fazer este desdobramento e auxiliar na instalação destas competências, a UC deve ser capaz de articular a customização dos conhecimentos disponíveis no mercado [academia, consultorias...] às demandas dos clientes (Gestor 2).

Uma universidade corporativa, em linhas gerais, tem como principal papel ser o guarda-chuva estratégico para desenvolvimento e capacitação de funcionários, clientes e fornecedores, de forma alinhada com a necessidade dos envolvidos e da empresa, buscando otimizar estratégias e recursos (Líder 1).

A universidade corporativa tem a função de contribuir com o aprendizado e retenção da propriedade intelectual dentro das empresas, além de trazer novas formas de pensar e trabalhar as atividades dentro das organizações.

Ela também deve atuar na orientação estratégica para crescimento e perpetuação do negócio (Líder 2).

A universidade corporativa é responsável por desenvolver competências/treinamentos de acordo com a necessidade do cliente. Fazer com os funcionários dos clientes consigam desenvolver o conhecimento e as habilidades com foco na organização em que trabalha (Analista 1).

Tem o foco totalmente ligado ao negócio da empresa. Tem o papel de desenvolver e disseminar a cultura da organização, sendo focadas em resultados, alcançando todos os profissionais envolvidos em cada processo (Analista 2).

Observou-se concordância em relação à responsabilidade da UC e seu papel estratégico. Verificou-se a necessidade de promover competências por meio da UC como alternativa que favorece a perpetuação do negócio. Observou-se que o alinhamento entre gestão e estratégia ganha mais visibilidade nos níveis hierárquicos mais elevados.

#### *4.2.2 Papel das lideranças (clientes) em relação à UC*

Acerca do papel das lideranças, foram obtidas as seguintes afirmações:

Dentro deste contexto, os líderes desempenham papel fundamental, sendo responsáveis pelo processo de aprendizagem das equipes, incentivando também o autodesenvolvimento. Para o êxito deste sistema, os líderes precisam ter o entendimento do papel da educação corporativa como ferramenta essencial para viabilizar o objetivo estratégico do negócio e, assim, partirem do planejamento estratégico das empresas, considerando o alinhamento com os projetos para o desenvolvimento das pessoas, baseado na gestão por competências, garantindo os resultados esperados do time (Gestor 1).

As lideranças, para que o sistema funcione, devem ter clara a sua visão de futuro, quais serão as demandas de futuro em termos de tecnologias, processos a serem instalados, produtos a serem desenvolvidos, mercados a serem atendidos. Uma vez clara esta visão, a articulação com a UC na busca e customização dos conhecimentos a serem instalados fica facilitada (Gestor 2).

Na minha opinião, o envolvimento da liderança é essencial para o sucesso de qualquer ação educacional. É através deste envolvimento que o colaborador será motivado e estimulado a se desenvolver e aplicar o conhecimento adquirido ao longo da sua formação em seu dia a dia de trabalho (Líder 1)

O papel do cliente deve ser colaborativo, indicando suas necessidades e trabalhando em conjunto com a UC no desenvolvimento dos projetos de educação/capacitação (Líder 2).

Entender muito bem o papel da universidade corporativa, trazendo demandas voltadas ao negócio da empresa e acreditando na nossa metodologia adotada (Analista 2).

O Gestor 1, o Líder 1 e o Analista 2 atuam na Universidade Corporativa. Já o Gestor 2 e o Líder 2, são profissionais que assumem o caráter de cliente externo, ou seja, que demandam serviços da Universidade Corporativa.

Nota-se que os vários fragmentos de falas sinalizam a relevância da liderança no processo de educação corporativa operacionalizado pela UC. Ficou evidente que o líder, na qualidade de cliente, pode auxiliar no desenvolvimento da estratégia estabelecida. As afirmativas corroboram a visão de Eboli (2014), para quem a atuação da liderança, na qualidade de clientes da UC, é determinante para o sucesso ou o fracasso de qualquer iniciativa relacionada à EC. Estes têm papel crucial, desde a concepção, atualização das diretrizes estratégicas para a UC e na priorização das ações.

#### 4.2.3 Formação dos gestores da UC

Uma melhor formação, segundo Eboli (2014), poderia contribuir para que aqueles que conduzem os processos dentro da UC sejam mais atentos aos detalhes e proporcionarem experiências de aprendizagem realmente significantes, otimizando os resultados para a organização. Sobre a formação dos gestores da UC, os respondentes afirmaram:

Possuímos especialistas em educação corporativa e também na metodologia que julgamos ser a mais adequada para o nosso público. Temos pilares bem definidos também: protagonismo, andragogia, *design thinking* e conhecimento sustentável. Estes pilares norteiam as nossas ações (Gestor 1).

Em se tratando de competências, também a UC deve estar em constante desenvolvimento e vem sendo questionada constantemente frente a uma nova realidade de aprendizado com a tecnologia da informação. Neste



quesito os gestores estão sim preparados e temos um time atento às diversas oportunidades que vêm surgindo (Gestor 2).

Sim, pois as lideranças devem estar preparadas para os desafios estratégicos das empresas. Além disso, elas devem saber conduzir o desenvolvimento de sua equipe (Líder 1).

Acredito que a formação dos líderes e gestores dentro da UC ainda está aquém do adequado (Líder 2).

Acho que poderia ter mais formação sobre os conceitos dos pilares que trabalhamos *benchmarking*, mais encontros/*workshop* dos líderes e gestores para uma rica troca de conhecimento e boas práticas. Porém, além disso, acho que as pessoas deveriam se capacitar mais, fazendo mais leituras sobre o assunto, procurar entender mais o negócio onde estamos atuando (Analista 2).

Percebe-se que os gestores que atuam em níveis estratégico-táticos possuem visão mais positiva sobre a formação de gestores. Os respondentes dos níveis tático-operacionais (Líder 2 e Analista 2) revelaram certa divergência em relação à adequação da formação. Eles demonstraram interesse por uma formação mais completa. O Analista 2, inclusive, sugere “encontros/*workshops*” para a troca de experiências.

Segundo Eboli (2014), para melhor gestão da UC, são críticas a formação e capacitação daqueles que dão suporte aos resultados esperados pela organização. Entende-se que gestores, líderes e analistas são fundamentais para dar suporte ao processo, carecendo de formação adequada. Esse ponto merece mais atenção dos gestores mais estratégicos para estimular a formação contínua do aprendizado de seus colaboradores dentro da UC. Os dados documentais sinalizaram que os processos da UC são robustos e estruturados. As frequentes validações durante o processo pelos clientes indicam que esse compartilhamento favorece a coautoria e a preocupação com o máximo alinhamento estratégico. Nota-se nas falas do Líder 2 e do Analista 2 a necessidade de promover maior entendimento sobre o fluxo dos processos.

Foram destacados como desafios na formação de gestores:

Vejo como principal desafio o acúmulo de atividades destes profissionais, o que os impossibilita trabalhar sua formação de forma plena (Líder 2).

O maior desafio é a baixa qualificação dos funcionários nas Redes de Concessionária, pela falta de conhecimento técnico básico, alto *turn over* e salários baixos (Analista 2).

#### *4.2.4 Integração com o modelo de gestão de pessoas*

Em relação à integração com o modelo de gestão de pessoas das concessionárias, os respondentes afirmaram:

O ISVOR trabalha buscando o alinhamento com cada cliente de forma específica, particular, buscando entender a cultura e o objetivo de cada negócio. O ISVOR não trabalha com projetos – programas de desenvolvimento de liderança, trilhas de desenvolvimento, treinamentos técnicos, comerciais, comportamentais – “de prateleira”. Para cada cliente é oferecida uma solução que atende especificamente à sua necessidade, mas sempre otimizando o conhecimento instalado e recursos. Na verdade, a forma de atuação segue a mesma diretriz para todas as empresas do grupo, parceiros e concessionários, conforme mencionado acima (Gestor 1)

As competências instaladas na organização devem ser alinhadas àquelas desenvolvidas junto aos parceiros guardadas as devidas restrições e complexidades. Ou seja, uma vez definida a estratégia do negócio, ela deve transbordar os limites da organização e abranger todos os atores do seu modelo de negócios. E isto vale também para as competências a serem desenvolvidas (Gestor 2).

Em linhas gerais, ele está alinhado à necessidade de desenvolvimento profissional deste público. Porém, quando estamos falando de uma rede de concessionárias, onde cada casa é completamente independente da outra e sem nenhum vínculo, torna-se bastante complexo criar um modelo de percurso formativo que esteja alinhado com a gestão de pessoas, seja das concessionárias ou da fábrica (Líder 1).

Foi desenvolvido esse novo percurso com o principal objetivo a otimização do tempo, direcionando cada um a determinada área de especialização. O concessionário poderá focar sua atenção e investimentos, nos profissionais conforme sua necessidade de capacitação, gerando um melhor aproveitamento do tempo e gestão de pessoas (Analista 1).

Utilizando a metodologia que acreditamos e fazendo com que o produtivo absorva e construa o próprio conhecimento abordado em sala. Fazendo práticas vivenciais do seu dia a dia, com diagnósticos de falhas e solução de problemas, evitando, assim, unidade de caminhões parados entre

outros e, conseqüentemente, aumentando a rentabilidade do negócio (Analista 2).

De acordo com Eboli (2014), o plano estratégico de EC deve estar integrado ao modelo de gestão de pessoas da organização. As respostas dos Gestores 1 e 2 revelam que a formação dentro das concessionárias está alinhada aos anseios de cada cliente em específico. Nesse sentido, dentro de cada limite especificado por cada um dos clientes, cada percurso formativo ou treinamento tem sua ligação às necessidades específicas do negócio. Assim, a avaliação de competências faz parte do modelo desenvolvido dentro da UC. Entretanto, o líder 1 chama a atenção para um ponto nessa resposta: mesmo que a UC desenvolva treinamentos de forma a atender às necessidades estratégicas de uma parte do grupo (necessidades com foco em competências específicas para a fábrica de caminhões), as concessionárias que atendem e vendem determinados produtos ou serviços para aquele nicho de negócio em específico e não tem dependência específica do grupo nem entre si. Ou seja, elas vendem produtos produzidos pelas respectivas Fábricas que representam no mercado, mas a ligação com o grupo é feita por contrato de prestação de serviços, tanto para venda quanto para a manutenção corretiva e preventiva dos veículos vendidos. Torna-se, portanto, fundamental a sensibilização para o aprimoramento profissional e a retenção de talentos dentro dos concessionários. Isso é um desafio na medida em que a UC não tem autonomia para efetuar intervenções nas práticas de RH, adotadas pelas concessionárias.

A fala do Gestor 2 pode ser utilizada sinaliza a influência no âmbito dos concessionários: “uma vez definida a estratégia do negócio, ele deve transbordar os limites da organização e abranger todos os atores do seu modelo de negócio”. Assim, a cada escolha estratégica do grupo, mais especificamente da fábrica de caminhões, poderá gerar influências junto às concessionárias, mas não há uma relação de comando direto junto às mesmas. O Analista 1 corrobora: “o concessionário poderá focar a sua atenção e investimentos conforme sua necessidade”, dando, assim, a noção de que ainda há flexibilidade das ARHs das concessionárias para a decisão de formação de pessoas. A escolha do tipo de formação e do percurso formativo elaborado em consenso entre as fábricas, a

Universidade Corporativa e acordada entre as associações, acaba sendo uma forma de influência dentro do modelo de gestão de pessoas das concessionárias, embora a elaboração não seja realizada em conjunto (entre os RHs das concessionárias e o percurso formativo executado na UC).

Deve-se destacar o papel da Associação Nacional dos Concessionários Iveco (ANCIVE) na medida em que as propostas de formação são apresentadas para essa associação, para que sejam validadas e aplicadas em treinamentos para todas as concessionárias, por intermédio da UC. Dessa maneira, busca-se melhor alinhamento e integração entre o plano estratégico e o modelo de gestão de pessoas da organização (de forma mais ampla), mesmo que sejam várias as concessionárias atuantes. Assim, nota-se, na prática, que a gestão de pessoas, avaliação de competências e planos de sucessão e carreira têm grandes chances de sintonia, como afirmado por Eboli (2014).

#### 4.2.5 Comunicação

As respostas as seguir referem-se à visão acerca do processo de comunicação realizado junto aos públicos de interesse da UC.

Esta comunicação deve se dar na comunicação formal da empresa – *site*, portfólio, apresentações, etc., na apresentação de propostas, no desenvolvimento dos projetos (alinhamento de expectativas), na mensuração e comunicação dos resultados para clientes e facilitadores. Para isto, é importante a definição de objetivos e de resultados esperados de forma clara. E *reports* adequados (Gestor 1).

Um dos fatores-chave para que um processo de educação corporativa funcione é construir um plano de comunicação adequado. Neste ponto, comunicar bem serve para evitar falsas expectativas em relação às iniciativas. A forma de comunicação da UC deve ainda ser capaz de se adequar melhor aos diversos públicos e interesses (Gestor 2).

Normalmente ela é [...] pouco estruturada. Ocorrem envios de comunicados formais por *e-mail*, que normalmente causam pouco envolvimento do público-alvo. [...] Poderíamos comunicar de forma mais clara e objetiva quais os resultados esperados ao final do plano de capacitação. Poderiam envolver as lideranças e o colaborador, gerando envolvimento e interesse do grupo ao programa (Líder 1).

A comunicação é feita de várias maneiras, sendo: apresentação da proposta de PF [percurso formativo] em reuniões das associações das concessionárias, visitas presenciais aos *dealers*, comunicados/boletins e através dos facilitadores em sala de aula (Líder 2).

Foi divulgado através do boletim de treinamento. Através de *e-mails* constantes, abertura de turma na plataforma IVECO com bastante antecedência (Analista 2).

O Gestor 1 acredita que a comunicação com os públicos de interesse é feita em diversos níveis da organização e em diversas fases do processo e ressalta que os objetivos devem ser definidos claramente para que a mensuração e comunicação dos resultados sejam feitas adequadamente. O Gestor 2 defende o ponto de vista da importância da boa comunicação. Já os Líderes 1 e 2 e os Analistas 1 e 2 comentam que a comunicação é feita por meio de *e-mails* constantes, comunicados, boletins, em sala de aula e reuniões com a associação de concessionárias. No entanto, o Líder 1 acredita que é pouco estruturada e que causa pouco envolvimento do público-alvo. Em linhas gerais sobre a análise do âmbito da comunicação da UC com seus públicos de interesse, percebe-se que a comunicação é realizada de várias maneiras e pode ser melhorada.

Segundo Eboli (2014), “é fundamental saber trabalhar a ‘marca’ do SEC e se comunicar adequadamente com seus públicos-alvo, mostrando a proposta de valor para os indivíduos e organização”. De acordo com a referida autora, essa comunicação está associada à melhor experiência possível dos participantes e gestores de forma a demonstrar o alinhamento das ações de treinamento e capacitação no impacto dos negócios. Assim, esse público deve ter acesso às opções de desenvolvimento e aos resultados obtidos.

#### *4.2.6 Estrutura organizacional e física da UC*

Sobre a adequação da estrutura organizacional e física da UC, foram obtidas as seguintes declarações:

Sim. Certamente com possibilidades de melhoria, mas o grande diferencial está em conseguir entender as reais necessidades dos nossos clientes e buscar soluções adequadas, fazendo análises das demandas, que são

estáveis até certo ponto. Por exemplo: estrutura física - é mais interessante para nossos clientes ter capilaridade que garanta um bom custo benefício do que ter uma grande estrutura em um ponto fixo. Principalmente levando em conta custos de logística, já que atendemos o Brasil inteiro (Gestor 1).

Sim, como uma articuladora do processo a sua estrutura direta deve ser enxuta. No entanto, ela deve ter a capacidade de acionar conhecimentos de diversas fontes e colocá-los à disposição (Gestor 2).

Em minha opinião, sim. A estrutura física e ambiente tem espaço para melhorias, inovações, mas atendem perfeitamente (Líder 1),

Está distribuída entre salas de aulas confortáveis e oficina, contendo caminhões, motores, bancadas, quadro de ferramentas. [...] porém acho que podemos melhorar a estrutura da oficina e sinalização (Analista 2),

Como pode ser observado nas respostas, a estrutura organizacional e física parece adequada. Contudo, identificou-se a necessidade de implementar melhorias.

#### *4.2.7 Tecnologias empregadas*

Sobre o uso de tecnologias e sua compatibilidade com as necessidades do processo formativo, os respondentes apresentaram as respostas a seguir. A questão foi direcionada aos Líderes 1 e 2 e Analistas 1 e 2, por serem os profissionais com domínio sobre o assunto no âmbito da fábrica de caminhões.

Conforme demanda e orçamento disponibilizado pelo cliente. Procuramos sempre por novas alternativas que estejam próximas à necessidade do cliente. [...] Sim [é compatível], mas poderiam ser utilizados muito mais recursos. O que se utiliza hoje, devido às restrições orçamentárias, ainda é pouco (Líder 1).

São utilizados recursos audiovisuais, tais como apresentações, simuladores, maquetes. [...] Acredito que sim [é compatível] (Líder 2).

Nossos treinamentos são feitos de acordo com a demanda do cliente. Hoje a tecnologia que mais utilizamos são os cursos *Web*. Mas temos estrutura para atender novas demandas/tecnologias. [...] Para o público que atendemos, essa tecnologia é compatível (Analista 1).

Principalmente na IVECO, é feito o uso básico de tecnologia. Para o público que atendemos, não possuem uma cultura de utilização de muitos recursos tecnológicos, e sim a vivência prática do seu dia a dia. [...] No

cenário IVECO sim, pois a maior parte dos participantes reclamam que não possuem estruturas, tecnologia disponibilizadas e acessos, conforme o treinamento é apresentado (Analista 2).

Conforme observado, cada área verifica a questão tecnológica e sua implantação de uma forma: o Líder 1 e o Analista 2 destacaram que poderiam existir mais treinamentos em plataformas tecnológicas, caso aprovado pelo cliente. O Analista 2 considera que as concessionárias não possuem acesso, nem estrutura tecnológica disponível para a realização dos treinamentos. O Líder 2 reconhece que os recursos tecnológicos em sala de aula são bastante utilizados, relacionando o conceito de tecnologias aos recursos didáticos, como animações, vídeos e afins.

Eboli (2014) lembra que “qualquer ferramenta só é útil se bem utilizada”. Assim, deveria haver um planejamento entre recursos compatíveis e disponíveis. E para isso, investimentos são necessários para todas as partes. A análise de fontes documentais permitiu verificar que a rede de concessionárias manifestou adesão aos treinamentos à distância, via *Web*, desde seu lançamento no final de 2014. Percebe-se, contudo, a necessidade de mais investimentos.

#### *4.2.8 Recursos pedagógicos: design instrucional*

Sugere-se, com base em Eboli (2014), realizar um processo de *design* instrucional em programas de treinamento. Esse processo leva em consideração as seguintes etapas: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação. Prosseguindo na caracterização da UC, buscou-se identificar na percepção de Líderes e Analistas os recursos pedagógicos utilizados em treinamentos, além dos fundamentos teóricos referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Avaliando o desenvolvimento de *design* instrucional sugerido por Eboli (2014) e as respostas dos respondentes, nota-se que os processos têm sincronia na UC analisada. As etapas do processo de *design* instrucional (análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação), propostas por Eboli (2014), são realizadas dentro da UC e as principais falhas na implementação desses

processos, de maneira geral, mencionadas por Labin (como citado em Eboli (2014), não ocorrem nessa UC.

#### 4.2.9 Avaliação de resultados

Em relação ao sistema de avaliação de resultados, destacam-se as seguintes afirmativas:

Avaliamos os resultados dos treinamentos através de pesquisas com os próprios participantes onde eles mesmos declaram sua percepção do treinamento, tanto imediatamente após o curso quanto no dia a dia de seu trabalho em uma pesquisa realizada em até 60 dias após o treinamento. Avaliamos também a percepção de seu gestor sobre o desempenho e comportamento do profissional após o treinamento. [...] São exibidos através de gráficos e planilhas aos líderes responsáveis pela concepção e condução dos treinamentos. [...] Tendo estes resultados em mãos, os líderes estruturam e executam planos de ação para melhoria contínua dos treinamentos (Líder 2).

Existem duas pesquisas: avaliação de reação, que é aplicada para os alunos logo após o treinamento; avaliação de efetividade, que é realizada aproximadamente três meses após o treinamento e a avaliação que é feita com o “líder” do profissional que realizou o treinamento. [...] São exibidos de várias formas: é enviado a tabulação das pesquisas, ao final do mês é enviado um relatório com os resultados gerais dos treinamentos. É enviado para o nosso cliente. Enviamos também os resultados das avaliações de reação para os instrutores que realizaram. [...] É feito uma avaliação em cima de cada resultado e caso tenha algum ponto de atenção, apuramos o que pode ter acontecido e caso precise fazemos as intervenções necessárias (Analista 1).

O questionário de reação é aplicado imediatamente; após o término do curso é aplicado a avaliação de reação. A avaliação é calculada pela MÉDIA, tabulada e gerada gráficos com as informações e repassadas para os responsáveis. A partir dos 30 dias após o curso é realizada a pesquisa de efetividade com o aluno, porém essa pesquisa é realizada diretamente pelo cliente. [...] São enviadas os gráficos (pdf) de cada turma para o cliente, via *e-mail*. Para os consultores, no final de cada mês é enviado via *e-mail*. [...] São analisados turma X consultor, item a item. Caso a nota seja inferior à média estabelecida, tem um plano de ação que é registrado pelo líder (Analista 2).

A pesquisa documental revelou a existência de três tipos de avaliação de resultados na UC: a avaliação de reação, o pós-teste e a pesquisa de efetividade após 30 a 60 dias do treinamento junto aos gestores do participante. No entanto,



os líderes e analistas abordados somente identificaram conceitualmente como “avaliação de resultados” as pesquisas de reação e de efetividade. Os dados são compilados e a forma de exibição dos resultados é apresentada ao cliente e aos facilitadores após ser analisada pelos líderes na UC.

#### 4.2.10 Síntese da caracterização da UC

Nesta primeira parte, propôs-se caracterizar a UC pesquisada tendo como base as respostas dos questionários aplicados aos gestores, além dos líderes e analistas que atendem ao cliente fábrica de caminhões dentro de um grupo automobilístico. As perguntas elaboradas e que compuseram o questionário relacionam-se aos fatores críticos de sucesso na implantação de um SEC, propostos por Eboli (2014).

Observou-se que todos os fatores críticos de sucesso ressaltados pela autora são encontrados na UC pesquisada. A UC aplica esses fatores na elaboração dos treinamentos e percursos formativos para a fábrica de caminhões. Isso se traduz em processos bem elaborados, com foco em resultados seguidos de etapas de validação e reavaliação.

Em linhas gerais, o envolvimento da liderança (cliente) nos processos é satisfatório e propicia melhores resultados, uma vez que os alinhamentos estratégicos são possíveis devido a esse envolvimento.

Em relação à gestão geral da UC, nota-se que quanto maior o nível hierárquico pesquisado, maior é a percepção da aplicação dos fatores críticos de sucesso. Nos níveis subsequentes, esse alinhamento apresentou algumas necessidades de ajustes. Seria interessante promover *workshops* e treinamentos para os níveis mais baixos, para haver mais sincronismo de todas as partes e conhecimento de todos os processos, gerando mais confiabilidade e resultados em todos os níveis. Os profissionais abordados compreendem o papel da UC no grupo. Porém os seus respectivos liderados e facilitadores se mostraram em alguns casos carentes de maior visão do todo. Segundo Eboli (2014), para uma melhor gestão da UC é

crítica a formação e capacitação daqueles que dão suporte aos resultados esperados pela organização. Nesse caso, os variados níveis da UC suportam de alguma maneira o resultado do negócio e assim, reflete-se que exista uma necessidade de promover maior conhecimento dos processos dentro da UC para todos.

Percebe-se integração dos treinamentos com o modelo de gestão de pessoas. Mesmo que a fábrica de caminhões não tenha influência direta no RH das concessionárias, sua forma de atuação envolve a associação de concessionárias e, por meio de acordos e validações entre as partes, consegue-se relativamente a integração pretendida. A integração com o modelo de gestão de pessoas é desafiadora, uma vez que para a completa formação dos Master é necessário o empenho “do outro lado”, ou seja, dos concessionários. De acordo com Eboli (2014) o plano estratégico de EC deve estar integrado ao modelo de gestão de pessoas da organização. Assim, avaliação de competências e sucessão e carreira seriam itens de análise para esse alinhamento. Uma vez que o modelo do percurso formativo é moldado entre os clientes que compõe a fábrica de caminhões e os grupos de trabalho dentro da UC, trazer o envolvimento dos concessionários para o treinamento é visceral para completar a estratégia. Além disso, engajá-los para um plano de carreira dentro da concessionária requer um comprometimento ainda maior e fora dos domínios do Grupo. Os apontamentos mostram que sensibilizar a Associação de Concessionários é a melhor maneira para se obter maior engajamento e trazer o público alvo aos treinamentos. E essa promoção se mostra extremamente desafiadora.

Em relação à parte de comunicação com os públicos-alvo, identifica-se que a mesma é realizada. Porém, alguns atores julgam que poderia ser melhorada. A comunicação sobre as estratégias de formação de pessoas e a promoção dos calendários de treinamento com as concessionárias, embora apontada como efetiva, recebeu sugestões de melhoria, visando envolver mais amplamente a todos sobre o impacto nos objetivos estratégicos.

Sobre a estrutura organizacional e física, comenta-se que o quadro da UC é “enxuto”, mas que mesmo assim atende às expectativas de demandas. Outro dado interessante é que grande parte dos treinamentos técnicos para as

concessionárias da fábrica de caminhões é atendida dentro da UC do grupo. Assim, de uma forma geral, a estrutura organizacional e física parecem atender para as ações da UC pesquisada.

A tecnologia empregada pela UC junto aos públicos é um fator determinante. No entanto, parece haver conflitos sobre os requisitos necessários e infraestrutura nas concessionárias. Percebeu-se a insuficiência de recursos tecnológicos nas concessionárias que comprometem a ampliação da gama de cursos. Deve-se destacar que a rede de concessionárias aderiu aos treinamentos Web, desde seu lançamento no final do ano de 2014. Contudo, deveria haver mais investimentos para a aquisição de recursos tecnológicos.

Prosseguindo na caracterização da UC buscou-se identificar se são utilizados recursos pedagógicos na construção dos treinamentos, além dos fundamentos teóricos referentes à aprendizagem e andragogia. Segundo Eboli (2014), sugere-se realizar um processo de design instrucional aos programas de treinamento. Esse processo leva em consideração as seguintes etapas: análise, design, desenvolvimento, aplicação e avaliação. Sugere-se que existam validações em cada etapa para que se consiga atingir os objetivos requeridos com os públicos pretendidos. Todas as etapas do processo de design instrucional sugeridas por Eboli são realizadas dentro da UC e pôde-se perceber que as etapas são estruturadas, propiciando melhores resultados na aplicação dos treinamentos. As etapas de validação e o envolvimento do cliente permitem melhor alinhamento e atingimento dos objetivos estratégicos requeridos. Notou-se a preocupação com as necessidades estabelecidas pela fábrica em promover as competências do Master. Contudo, verificou-se que a possibilidade de ampliar o “foco no cliente” e estender essa visão para todos os envolvidos no negócio a todos. O sistema de avaliação de resultados, segundo Kirkpatrick (1976) são: Reação, Aprendizado, Aplicação e Resultados. Conforme percebido pela pesquisa documental, são realizados três tipos de avaliação de resultados dentro da UC: a avaliação de reação, o pós-teste e a pesquisa de efetividade após 30 a 60 dias do treinamento junto aos gestores do participante. Os dados das mesmas são compilados e a forma de exibição dos resultados é apresentada ao cliente e para os facilitadores, após ser analisada pelos líderes dentro da UC. Os mesmos alegam ser estruturado plano de ação, caso necessário, para melhoria contínua do processo.

A avaliação de resultados mede o efeito prático do treinamento no negócio. Esta ainda não é realizada amplamente tanto pela UC quanto pela Fábrica de caminhões. Sua execução se mostra uma grande oportunidade para se conhecer o retorno sobre o investimento do treinamento. Para isto, poder-se-ia criar indicadores simples para mensuração, por exemplo. O sistema de avaliação de resultados, portanto, envolve o 3º nível.

Para continuar a analisar a atuação da UC no desenvolvimento das competências profissionais requeridas do *Master*, as próximas seções tratam de outros objetivos específicos da pesquisa.

### **4.3 Novas Competências requeridas do *Master***

Na seção anterior, procedeu-se à caracterização da UC. Esta seção apresenta resultados que descrevem o contexto de trabalho do *Master*, cumprindo, assim, um dos objetivos específicos estabelecidos na pesquisa.

A UC assume papel relevante à proporção que prepara o nível técnico para efetuar manutenções nos veículos nos concessionários. Em função das inovações tecnológicas que visam ao conforto, à segurança e à dirigibilidade, a manutenção dos veículos torna-se mais complexa. Os novos modelos requerem novas soluções de manutenção e diagnóstico e demandam novas competências profissionais.

A equipe responsável pelo diagnóstico de defeitos mais complexos nos veículos dessa fábrica de caminhões atua nas concessionárias. Além de técnicos mecânicos e eletroeletrônicos, existem os especialistas, denominados *Master*, que têm formação diferenciada. Esses profissionais devem ter condições de aplicar conhecimentos, habilidades e mobilizar recursos para a solução desse tipo de problema, atuando com elevado grau de assertividade. Na pesquisa buscou-se compreender como a UC atua no desenvolvimento das competências requeridas desses profissionais. Deve-se ressaltar que o *Master* trabalha no setor técnico de manutenção em pós-vendas e elabora diagnósticos sofisticados.

Trata-se de profissional tido como referência, tanto para a fábrica quanto para os demais técnicos com os quais trabalha. Atua na solução de inconvenientes em caminhões da fábrica de um grupo automotivo. Esse *Master* é uma figura que

enfrenta desafios e deve solucionar com rapidez os problemas que surgem. Ele pode auxiliar colegas com dificuldades no trabalho, contatar a fábrica para a promoção de relatórios sofisticados e estreitar a comunicação da concessionária com o fabricante. Considerando a dinâmica do setor, marcado por inovações, faz-se necessário um profissional altamente gabaritado e com expertise em diagnóstico. O *Master* poderá ter formação técnica tanto em mecânica como elétrica ou em ambos. Uma concessionária pode ter mais de um *Master*, caso eles trabalhem em eixos técnicos distintos (elétrica ou mecânica).

Deve-se considerar que o conhecimento sobre o âmbito do trabalho é fundamental para direcionar o processo de desenvolvimento das competências profissionais durante os treinamentos.

#### 4.3.1 O papel do *Master* na visão dos agentes

Na sequência, observam-se os fragmentos de fala dos facilitadores acerca do trabalho do profissional *Master*.

Solucionar inconvenientes de forma objetiva, aplicando uma metodologia de diagnóstico. Contatar as pessoas necessárias e utilizar os recursos a ele disponíveis. Acompanhar o processo de reparação e atuar se necessário. Intervir junto ao cliente sobre os processos de reparação do seu veículo (Facilitador 1).

O *Master* é um profissional que possui um ótimo conhecimento técnico e domina o passo a passo das rotinas de diagnóstico para resolver o inconveniente no menor tempo possível com qualidade (Facilitador 2).

O *Master* é o profissional responsável por resolver as anomalias de difícil solução, entrar em contato com a fábrica passando as informações técnicas pertinentes ao caso, conversar com o cliente informando o que está acontecendo no veículo de forma técnica e muitas vezes adequando a forma técnica à uma linguagem menos técnica para atender as necessidades do cliente. Saber analisar de forma crítica cada caso, se houve alguma intervenção não autorizada pela fábrica ou se a anomalia está correlacionada ao uso incorreto do veículo (operação/ implemento), desta forma identificar se a garantia é procedente ou não. Auxiliar os colegas de oficina, atuar como “disseminador do conhecimento”. Instruir o proprietário quanto às melhores práticas de uso do veículo (quando possível) (Facilitador 3).

Diagnóstico deverá ser um profissional com alta capacidade técnica, capaz de resolver os problemas mais complexos que surgirem na concessionária.

Realizar diagnósticos através da metodologia de Ishikawa, priorizando a qualidade dos serviços e menor tempo de parada do veículo (Facilitador 4).

O *Master* é um produtivo que realizou uma série de cursos julgado pela organização necessária a obtenção do título. Portanto, ele adquiriu a competência para lidar com a realidade técnica, assumindo responsabilidades e tomando as decisões necessárias para a obtenção de solução aos problemas de campo (Facilitador 5).

Na percepção dos facilitadores, podem ser mencionadas as seguintes atribuições do *Master* em seu cenário de trabalho:

- a) Solucionar inconvenientes (anomalias de difícil solução ou complexas) utilizando metodologia de diagnóstico com qualidade e no mínimo tempo possível ou acompanhar os processos de reparação (como “disseminador do conhecimento”);
- b) contatar as pessoas necessárias (fábrica) sobre o inconveniente ou anomalia (ou se houve alguma intervenção não autorizada ou uso indevido) e verificar se a garantia procede ou não;
- c) utilizar recursos disponíveis.

A seguir, visualizam-se os fragmentos que revelam a percepção dos gestores sobre o trabalho do *Master*.

Trabalham dentro da concessionária e às vezes viajando. Com serviços de maior complexidade elétrica ou mecânica o gestor estará com um deles para situações mais complicadas e de maior complexidade. Sempre um ou o outro estão na oficina [...] ou fazendo trabalhos externos como socorrista (Gestor 1).

Durante o dia a dia os *Master* são atentos aos serviços. Auxiliam os líderes em diagnósticos mais precisos, com avaliação dos serviços através de metodologia. Em casos de urgência, um deles poderá até fazer socorros. Mas temos o nosso próprio socorrista. Trabalham como mecânicos que trabalham com mais precisão e eficiência. As broncas maiores são enviadas para os mesmos. Eles sabem verificar esquemas elétricos adequadamente. Atuam no manuseio de ferramentas que ninguém tinha conhecimento dentro da concessionária. Eles têm maior tomada de decisões (Gestor 2).

No dia a dia normal, quando não há complicações de trabalho, eles trabalham como mecânicos como os demais, de forma igual, atendendo pastilhas, revisão, etc. Quando existe alguma complicação, alguma coisa mais complicada, os

serviços são direcionados aos dois: se o serviço é de elétrica vai o Master especialista de Elétrica, se for de mecânica, vai para o de mecânica. Socorros também (Gestor 3).

Eles são produtivos e socorristas também. Eles são responsáveis por diagnósticos. O Master é reconhecido como pessoas-referência para ajudar no diagnóstico ou no reparo no diagnóstico quando necessário. No caso temos dois eletricitas. Um cobre o outro para quando forem para treinamentos. Quando agenda tem dúvida técnica a gente liga para o *onecall*. Quando o *onecall* não responde, a gente tem que antecipar as ações do *onecall*, gerando também insatisfação do cliente. São os Master que têm feito os relatórios junto com o líder de oficina (Gestor 6).

Pode-se notar que os *Masters* são considerados produtivos, com especialidade em Elétrica ou em Mecânica. Estes podem trabalhar com tarefas normais como revisões, substituições de pastilhas, etc. No entanto, atuam também no diagnóstico e soluções de questões mais problemáticas ou complexas, quando necessário, com apoio de equipamentos apropriados para um diagnóstico preciso. Podem exercer trabalhos fora da concessionária, como socorristas. Em geral, as concessionárias reconhecem a sua função, como referência em diagnósticos mais rápidos. Geralmente são as pessoas que abrem os chamados junto à fábrica por meio do sistema (chamado de “*OneCall*”) e que telefonam para a fábrica em caso de necessidades.

#### 4.3.2 Classificação das competências do Master

Nesta seção as competências requeridas do *Master* são classificadas em ordem de importância, sempre na visão dos respondentes. O conjunto de competências foi proposto a partir de registros em fontes documentais, tendo sido considerados os mapas mentais dos cursos de treinamento dos *Masters*, com formação em Eletroeletrônica (percurso formativo contendo nove cursos técnicos) e Mecânica (percurso formativo contendo 15 cursos técnicos). Como mencionado anteriormente, os mapas mentais se assemelham a planos de ensino.

Conforme mostra a tabela 8, destacaram-se, por ordem de importância, as seguintes competências: aprendizagem contínua; comunicação; domínio de instruções e documentos de trabalho; orientação ao cliente; qualidade no trabalho.

Competências profissionais do <i>Master</i>	Sem importância	Importância Baixa	Importância Média	Importância Média Alta	Importância Alta	Média
	1	2	3	4	5	
<b>Aprendizagem contínua</b>	0	0	0	0	21	<b>5,00</b>
Buscar e compartilhar informações úteis para a solução de problemas.					100,00%	
<b>Comunicação</b>	0	0	0	1	20	<b>4,95</b>
Estabelecer uma comunicação clara, escutando os outros e estimulando o compartilhamento de informações.				4,76%	95,24%	
<b>Domínio de instruções e documentos de trabalho</b>	0	0	0	1	20	<b>4,95</b>
Utilizar corretamente as fontes de consulta formais (manuais, boletins, memorandos, planilhas, etc.) para a realização do trabalho e resolução de problemas.				4,76%	95,24%	
<b>Orientação ao cliente</b>	0	0	0	1	20	<b>4,95</b>
Manter o foco na satisfação das expectativas e das necessidades dos clientes.				4,76%	95,24%	
<b>Qualidade no trabalho</b>	0	0	0	1	20	<b>4,95</b>
Buscar excelência no trabalho dentro dos parâmetros de qualidade estabelecidos pela empresa.				4,76%	95,24%	
<b>Domínio de conhecimentos sobre sistemas automotivos</b>	0	0	0	2	19	<b>4,90</b>
Conhecer e aplicar de forma eficaz conhecimentos sobre os sistemas automotivos.				9,52%	90,48%	
<b>Iniciativa</b>	0	0	0	2	19	<b>4,90</b>
Agir de forma proativa na busca de alternativas e recursos necessários para resolver problemas.				9,52%	90,48%	
<b>Tolerância à pressão</b>	0	0	0	2	19	<b>4,90</b>
Trabalhar com determinação e perseverança em situações de estresse.				9,52%	90,48%	
<b>Domínio de tecnologias e ferramentas aplicadas ao trabalho</b>	0	0	1	1	19	<b>4,86</b>
Utilizar as tecnologias e ferramentas aplicadas ao trabalho de forma eficaz.			4,76%	4,76%	90,48%	
<b>Elaborar diagnóstico</b>	0	0	0	3	18	<b>4,86</b>
Analisar a situação de forma adequada e elaborar diagnóstico assertivo.				14,29%	85,71%	
<b>Domínio pessoal</b>	0	0	0	3	18	<b>4,86</b>
Manter autocontrole, em contextos de estresse.				14,29%	85,71%	

**Tabela 8** - Grau de importância aplicada às competências do *Master* -continua



<b>Pensamento crítico e resolução de problemas</b>	0	0	0	3	18	<b>4,86</b>
Analisar e avaliar ideias, questionar e propor novas alternativas para solucionar problemas.				14,29%	85,71%	
<b>Trabalho em equipe</b>	0	0	0	3	18	<b>4,86</b>
Atuar de forma colaborativa em equipes de trabalho.				14,29%	85,71%	
<b>Criatividade e inovação</b>	0	0	0	5	16	<b>4,76</b>
Pensar soluções novas e diferentes para resolver problemas e agregar valor à empresa.				23,81%	76,19%	
<b>Energia</b>	0	0	0	6	15	<b>4,71</b>
Demonstrar disposição para trabalhar com agilidade em jornadas prolongadas e prazos reduzidos, sem se deixar abater.				28,57%	71,43%	
<b>Orientação a resultados</b>	0	0	2	2	17	<b>4,71</b>
Agir com velocidade e assertividade na tomada de decisões e resolução de problemas.			9,52%	9,52%	80,95%	
<b>Planejamento e organização</b>	0	0	1	5	15	<b>4,67</b>
Determinar metas e prioridades, especificar etapas, ações, prazos e recursos para alcançar os objetivos.			4,76%	23,81%	71,43%	
<b>Liderança</b>	0	0	2	5	14	<b>4,57</b>
Exercer influência sobre a ação de outras pessoas e grupos, estimulando o envolvimento e a inovação.			9,52%	23,81%	66,67%	
<b>Troca de informações com a montadora</b>	0	3	1	2	15	<b>4,38</b>
Saber utilizar os canais de comunicação com a montadora.		14,29%	4,76%	9,52%	71,43%	
<b>Acompanhamento de indicadores</b>	0	3	2	6	10	<b>4,10</b>
Utilizar o “gestão a vista” e acompanhar/executar o plano de ação estabelecido.		14,29%	9,52%	28,57%	47,62%	

**Tabela 8**

Grau de importância aplicada às competências do *Master* - concluí

#### **4.4 Processo de desenvolvimento das competências do *Master***

Tendo sido identificadas as principais competências requeridas do *Master* na seção anterior, pretende-se, nesta seção, descrever as práticas empregadas no desenvolvimento dessas competências. Os dados foram obtidos por meio de inquérito e pesquisa documental.

##### **4.4.1 Os pilares da Universidade Corporativa analisada**

Os pilares do modelo educacional da UC analisada podem ser definidos como: protagonismo, andragogia, *design thinking* e conhecimento sustentável. Define-se o protagonismo como sendo a oportunidade fornecida ao aluno dentro de sala, como a de ser ator principal em busca do seu processo de desenvolvimento cognitivo de forma construtiva. Ou seja, durante o processo de aprendizado, o aluno se torna o centro das atenções, o autor do seu próprio conhecimento, garantindo mais eficiência de fixação de conceitos, uma vez que se aprende fazendo por si mesmo. O instrutor possui o papel de facilitador desse processo e o centro das atenções é deslocado para o aluno.

Em relação à andragogia, a UC da organização estudada denota a preocupação com o estilo de ensino voltado para os adultos. Ela considera que cada um deles traz para a sala de aula seu próprio conhecimento sobre o que é exposto e esse conhecimento é considerado para novas construções e direcionamentos. Garante-se que o aluno, a partir de seu protagonismo e considerações sobre sua experiência, promova mais engajamento e envolvimento nos treinamentos e transformações.

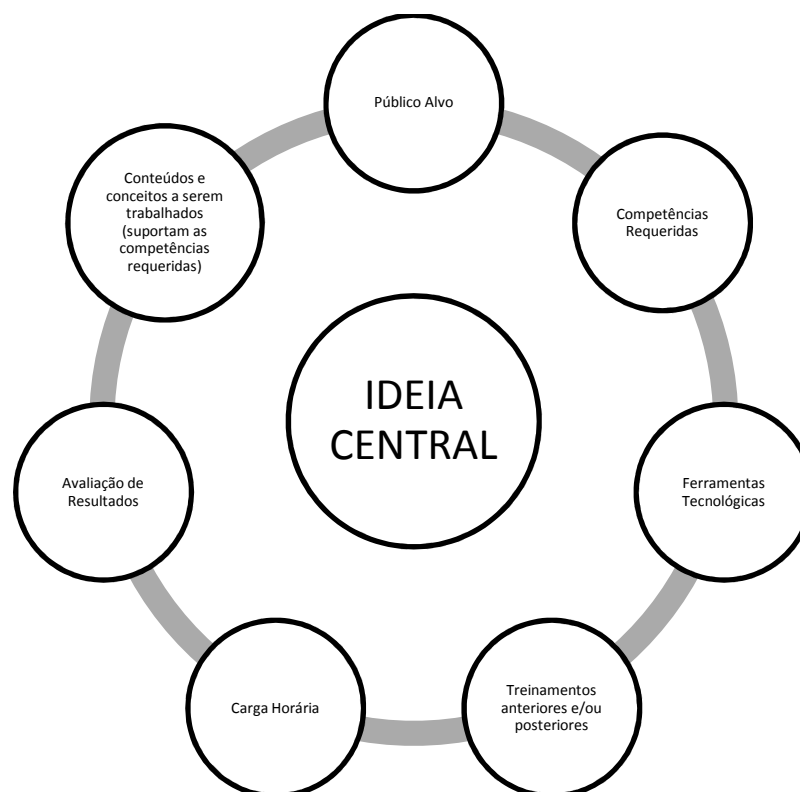
Já o pilar de *design thinking* contribui para auxiliar os processos que ocorrem dentro da UC, desenhando o treinamento com mais estratégia e com o olhar voltado para o todo, amarrando a participação do aluno no universo de seu trabalho e processos, fazendo sentido ao estudo. Já o pilar de conhecimento sustentável está relacionado ao processo de passagem do conhecimento da organização para o indivíduo, e vice-versa, que, segundo a UC analisada, cria

continuamente novos conhecimentos, garantindo, assim, um “círculo virtuoso” de aprendizado.

#### **4.4.2 Os processos adotados para o mapeamento de competências**

O mapeamento das competências para o desenvolvimento dos treinamentos visando atingir metas e objetivos específicos deve ser construído em conjunto com os diversos atores da organização, tanto da UC quanto do cliente solicitante. Para o início desse mapeamento, promovem-se as primeiras reuniões de *briefing* considerando-se as necessidades do cliente. A partir dessa primeira conversa com os líderes da UC, criam-se os primeiros parâmetros de construção. Esses líderes poderão acionar consultores, desenvolvedores metodológicos e *designers* e realizar pesquisa de campo e outros. Podem criar rascunhos e desenhos de possibilidades, diagnósticos, tabelas, *benchmarking*, imagens, visitas técnicas e entrevistas com áreas afins, que podem compor o debate. Quanto mais delineados forem os objetivos estratégicos, maiores serão as possibilidades de assertividade na solução.

Públicos-alvo devem ser discutidos, necessidades de treinamento e outras prioridades devem ser levantadas nesse momento. É utilizada uma ferramenta de *design* instrucional chamada “mapa mental” sobre todo o conjunto de necessidades: público-alvo, objetivo principal, carga horária, competências requeridas, ferramentas tecnológicas, avaliação de resultados, conteúdos a serem desenvolvidos, além de outros. Esse mapa se assemelha a um plano de ensino. A Figura 3 exemplifica o formato e as informações que podem compor o mapa mental. Após essa reunião é marcada uma nova data para que o grupo promova possíveis lapidações para os acertos finais e confrontos de ideias. Toda a estratégia é novamente discutida e podem-se obter novas propostas ou construções para se prosseguir com um objetivo mais palpável de construção.



**Figura 3** – Construção de um mapa mental: exemplo.  
Fonte: elaborado pelo autor.

Assim que o mapa mental é organizado com todas as informações necessárias para o desenvolvimento do treinamento e o mesmo validado pelos envolvidos, este servirá de referência para as etapas de construção seguintes.

No caso em específico da construção do mapa mental que orientou o processo de desenvolvimento de competências do *Master*, foram realizadas várias ações. Em 2013, acreditava-se que o percurso formativo de todas as figuras técnicas das concessionárias da fábrica de caminhões que eram formadas na UC precisavam de atualizações. As tecnologias haviam mudado e as competências também. Assim, os treinamentos precisavam sofrer ajustes que possibilitassem aos técnicos uma visão realística do contexto e dos desafios do trabalho. Além de pesquisas internas com os facilitadores e alunos, buscou-se a percepção de gestores (figuras próximas do gerente ou líder imediato da oficina) na rede de concessionárias em diversas regiões do país.

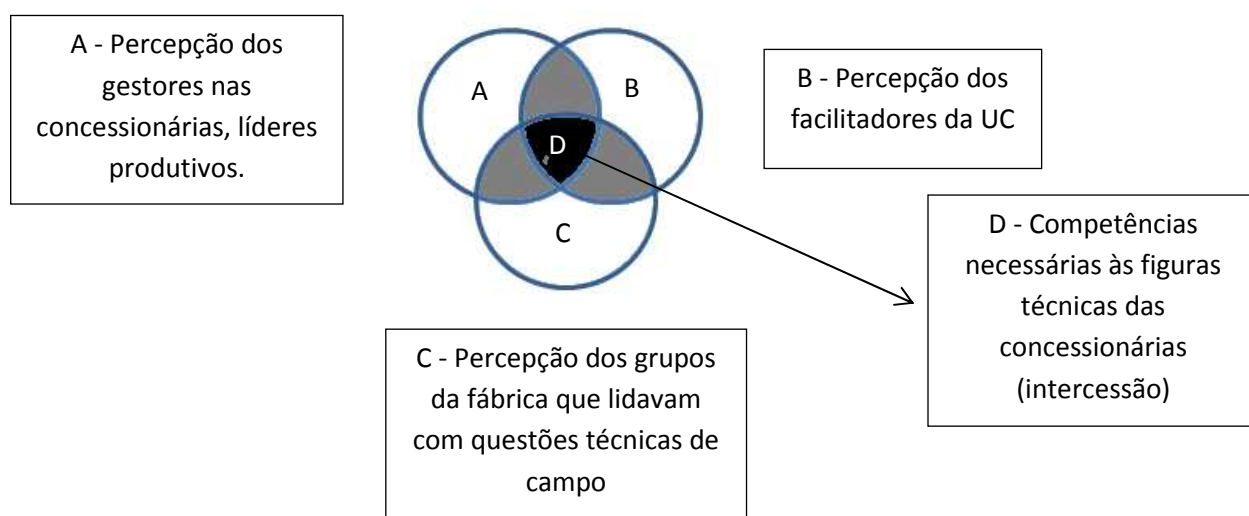
Realizou-se pesquisa envolvendo diferentes tipos de concessionários com foco na natureza dos treinamentos e em prováveis mudanças. A escolha das

concessionárias variou em termos de: grandes capitais, maior número de passagens em estradas, concessionárias de pequeno porte, concessionárias com grande quantidade de técnicos, e assim por diante. Buscava-se por variedade de variáveis e problemas que pudessem auxiliar no novo desenho e desafios a serem assimilados em sala de aula e abordados em estruturas de treinamento, visando minimizar e reduzir o tempo de unidades paradas em campo.

Duas pessoas da UC visitaram 10% da rede com os diferentes tipos de características citados para a realização de entrevistas com gestores e líderes produtivos, buscando ouvi-los e entender quais seriam as possibilidades de treinamento que melhor lhes atendessem. Já existia um pré-modelo configurado para teste. Esse modelo era mostrado como sugestão. O que se buscava era um enxugamento da quantidade de cursos e um percurso formativo mais voltado para competências específicas. Assim, cada figura da concessionária poderia se formar em uma ou mais especialidades, tais como transmissões, motores, gerenciamento eletrônico de motores, diagnósticos eletroeletrônicos, etc. A figura do *Master* seria um especialista com a maioria das formações. Chegou-se à conclusão que, para a formação do *Master*, não bastaria somente um curso, e sim um percurso de formação voltado para uma entrega de conhecimentos mais ampla.

Após esse modelo ser discutido junto à rede durante as pesquisas de campo, voltou-se para o responsável pelo treinamento na fábrica de caminhões para lapidar o desenho. Para cada especialidade, buscou-se obter com a própria fábrica informações de vários grupos que lidavam com os problemas de campo. Assim, o pessoal que cuidava de autenticar o processamento das garantias buscou alertar para quais seriam as falhas em diagnóstico de inconvenientes mais comuns e que poderiam diminuir esse indicador. As informações obtidas pelos indicadores auxiliaram na construção de competências-chave para as figuras de especialistas. Os técnicos da fábrica que atuavam no auxílio telefônico ou presencial às concessionárias também foram ouvidos para se saber que tipo de competências os atores técnicos das concessionárias de caminhões poderiam adquirir nos treinamentos, buscando diminuir as ligações feitas à fábrica para o auxílio na resolução de problemas.

Esse conjunto de atores contribuiu para que se construíssem mapas mentais de vários treinamentos cujas competências necessárias pudessem ser atualizadas. A Figura 4 apresenta o esquema que fundamentou os mapeamentos específicos de competências. A partir da percepção dos vários grupos inquiridos pôde-se entender quais eram as competências necessárias para desenvolvimento dentro da UC. Essas competências estão representadas na intercessão entre as diversas percepções pesquisadas.



**Figura 4** – Mapeamento de competências: percepção dos diversos grupos.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do mapeamento de competências, pôde-se chegar à conclusão de que são necessários vários tipos de treinamentos para que se atinjam os objetivos requeridos. Além disso, pode-se entender que mais de uma figura deverá ser incluída nesse percurso de formação. A postura de uma UC está em entender as necessidades em conjunto com os outros atores e produzir uma formação que permeie as necessidades atuais.

Procurou-se complementar a análise inquirindo-se os facilitadores. Alguns deles (quatro), além de atuarem dentro de sala de aula, são conteudistas que constroem a base de informações para cada treinamento bem como desenvolvem o *design* instrucional numa perspectiva andragógica. Os treinamentos têm duração diferenciada, podendo variar de uma a 40 horas. Geralmente os treinamentos de curta duração são realizados via *Web*. Os cursos que variam de

oito horas a 40 horas são presenciais e realizados, a maioria, na UC. As afirmativas dos facilitadores sobre o mapeamento de competências estão dispostas a seguir:

Não conheço as denominações corretas, mas imagino que sejam: saber qual o objetivo do cliente e tê-lo bem definido; determinar qual conhecimento é necessário para exercer atividades relacionadas; separar por ramos de conhecimento; definir funções; definir qual o papel de cada função; estipular o nível de conhecimento necessário a cada função; aplicar um questionário ou avaliação das funções; projetar o meio de atingir o objetivo em forma de capacitação; aplicar a capacitação; medir o conhecimento; avaliar se o objetivo inicial foi alcançado (Facilitador 1).

Avaliação do conhecimento; desenvolvimento de atividades dinâmicas específicas; apresentação pessoal; currículo; entrevista, etc. (Facilitador 2).

Mapeamento das competências é realizado principalmente através de avaliação escrita e atividades práticas (Facilitador 4).

Através do *Web Academy*<sup>2</sup> – trata-se de um tipo de *curriculum*, onde estão registrados todos os cursos feitos pelo discente (Facilitador 5).

Percebe-se, de forma geral, que o conceito de “práticas de mapeamento de competências” está relacionado ao contexto da UC e à forma de aferição por meio de dinâmicas em sala, exercícios ou pós-testes. Ou seja, para eles, mapear competências é realizar testes em sala, dinâmicas, enfim, medir o conhecimento. Muitos desses facilitadores não são os que desenham cursos. Assim, essa prática não é conhecida e nem faz parte da rotina dos mesmos.

#### **4.4.3 Escolha da forma e do conteúdo**

Continuando sobre a lógica de construção do treinamento ou percurso, a partir de uma validação pelos envolvidos e acertos finais de todas as informações mapeadas, passa-se para uma construção de *blue print*. Nessa parte, ainda em *Design Instrucional*, delinea-se a forma como o conteúdo aprovado será trabalhado e construído com os devidos alinhamentos ao negócio (linguagem específica, etc.). Assim, se for um treinamento *Web*, por exemplo, as estratégias

---

<sup>2</sup>*Web Academy* é um site oficial onde estão elencados dos os treinamentos realizados pela rede de concessionárias da fábrica de caminhões.

de construção (esqueleto) já são trabalhadas, facilitando a criação de conteúdos nesse formato. Se o treinamento for presencial, jogos, games e outros temas são construídos em um primeiro momento com o mesmo objetivo. Nessa etapa, um consultor poderá trabalhar em conjunto com mais pessoas, construindo a forma do treinamento ou do percurso como um todo, trabalhando dentro dos pilares andragógicos, de protagonismo e de conhecimento sustentável exigidos pela UC. Um *blue print* se assemelha muito a um plano de aula.

Depois, desenhado o *blue print*, o consultor ou a equipe de trabalho efetua a distribuição dos conteúdos e reflete sobre refinamento das informações, tornando o treinamento aplicável e com foco estratégico para o negócio. Nessa parte de desenvolvimento a pesquisa se refina com consultas ao mercado, livros, manuais técnicos, revistas, fontes teóricas, autores de referência ou pesquisas sobre o próprio produto ou serviço, propondo simulações, explorações, etc. Ou seja, são refinados e filtrados os temas desejáveis para o projeto. Se as etapas anteriores foram bem definidas, torna-se mais assertiva e clara esta etapa. Depois de desenvolvidos todos os conteúdos, a parte de *design* atua verificando se tudo está dentro de que foi combinado, entendendo o que foi desenvolvido e elaborando um plano de comunicação visual próprio para o treinamento. Assim, *power points*, apostilas, *cards*, games, *flipcharts*, tudo que for aplicado estará dentro de uma mesma identidade visual e pronto para a execução.

#### **4.4.4 Implementação**

Após a etapa de desenvolvimento, é realizada a implantação do treinamento ou percurso formativo. Nessa fase ainda se testa o que foi projetado, deixando abertura para novos ajustes. O consultor desenvolvedor é a pessoa ideal para a implantação. Essa fase poderá ocorrer em turmas-piloto para os primeiros testes. Somente após todos os acertos e regulagens aconselha-se a formação de outros consultores – caso necessário. São realizados acompanhamentos durante o treinamento por líderes da UC, que detêm conhecimento sobre a metodologia e o tema. Os técnicos das concessionárias são convidados para as turmas dentro da UC. Durante o treinamento são anotadas observações que poderão ou não ser consideradas para modificações futuras.



O líder ou analista de treinamento e o cliente são as figuras-chave nesse momento, capazes de cancelar e aprovar o treinamento em conjunto com o desenvolvedor. O líder ou o analista de treinamento têm outro ângulo de visão além do especialista que construiu o treinamento. E esse tipo de perspectiva ou panorama poderá trazer críticas interessantes ou relevantes para reflexão. Todos os itens são considerados: desde comentários de alunos, observações metodológicas, correções na apostila, ajustes de práticas e dinâmicas, etc. O cliente que inicialmente solicitou o treinamento ou percurso objetivando determinada estratégia deverá comparecer nesse momento e acompanhar essa fase. Ele poderá opinar em metodologia, conteúdos, acompanhar os participantes e observar se a entrega está sendo coerente com o que se propõe estrategicamente. Depois que essa fase se completa, outros treinamentos poderão ser oferecidos.

Em relação às práticas de formação adotadas pela UC no desenvolvimento de competências, foram mencionadas:

Capacitação de base; capacitação comportamental; capacitação metodológica; capacitação em diagnóstico; conhecimento dos recursos técnicos e pessoas; conhecer a fábrica (Facilitador 1).

Treinamento presencial; treinamento *Web*; resolução de questionários específicos; aplicação de atividades práticas que demonstram a realidade do concessionário e o cumprimento do percurso formativo (Facilitador 2).

Treinamentos via *Web* disponibilizados para o Master que após o término ficam disponíveis para pesquisa. Treinamentos presenciais onde são desenvolvidas as técnicas de diagnóstico por meio do aprendizado das técnicas aliadas às práticas de oficina (aprendizagem vivencial). Aprendizagem por meio de “situações problema” que desafiam o profissional na busca pela solução aliada à metodologia de diagnóstico, buscando sempre a assertividade por meio do menor tempo e analisando as causas mais simples primeiro. As situações-problema permitem o uso das ferramentas específicas dentro de uma situação real de inconveniente, levando o profissional a conhecer o uso correto da ferramenta aliada a uma situação real de diagnóstico, logo, ele “compra” o uso da ferramenta (Facilitador 3).

O ISVOR dispõe de uma gama de treinamentos para esses profissionais, que abrange todos os componentes do veículo nas áreas mecânica,

elétrica e eletrônica. Estes treinamentos são ministrados em métodos presenciais e também *e-learning* (Facilitador 4).

[...] a pesquisa onde se verifica por agendar a necessidade de treinamento da rede. [...] treinamentos com caráter de diagnose (Facilitador 5).

Nota-se uma diversidade de práticas ofertadas pela UC que envolvem esforços formativos pelas modalidades presencial e à distância, via *Web*.

Sobre a adequação do material didático utilizado no percurso formativo, os facilitadores afirmaram:

Cada modalidade de curso tem suas especialidades, mas creio que um bom instrutor torna o Aurélio ou um caderno novo em material didático e executa um bom curso. O material é adequado à formação, mas creio que também depende dos incentivos do docente para ser bem aceito (Facilitador 1).

O desenvolvimento segue como base o conhecimento de apenas “um facilitador”, acredito que o conteúdo e as atividades teriam maior consistência se fossem discutidos entre os facilitadores que irão ministrar o treinamento (Facilitador 2).

Sim, o material é adequado à formação (Facilitador 3).

É desenvolvido com base na metodologia andragógica que leva o aluno a interagir com o treinamento, também a metodologia de diagnóstico implantada nos treinamentos ficou muito boa, mas acho que ficaria mais adequado se os alunos trouxessem situações reais vividas por eles para serem trabalhadas no curso (Facilitador 4).

O material didático é desenvolvido pelo corpo de consultores. Os envolvidos fazem pesquisa, se envolvem com esquemas, discutem estratégias, métodos de ensino, formatam o material e antes o apresentam ao gerente de treinamento. O material, como sempre, é submetido à revisão, ele está sempre atualizado, portanto, adequado (Facilitador 5).

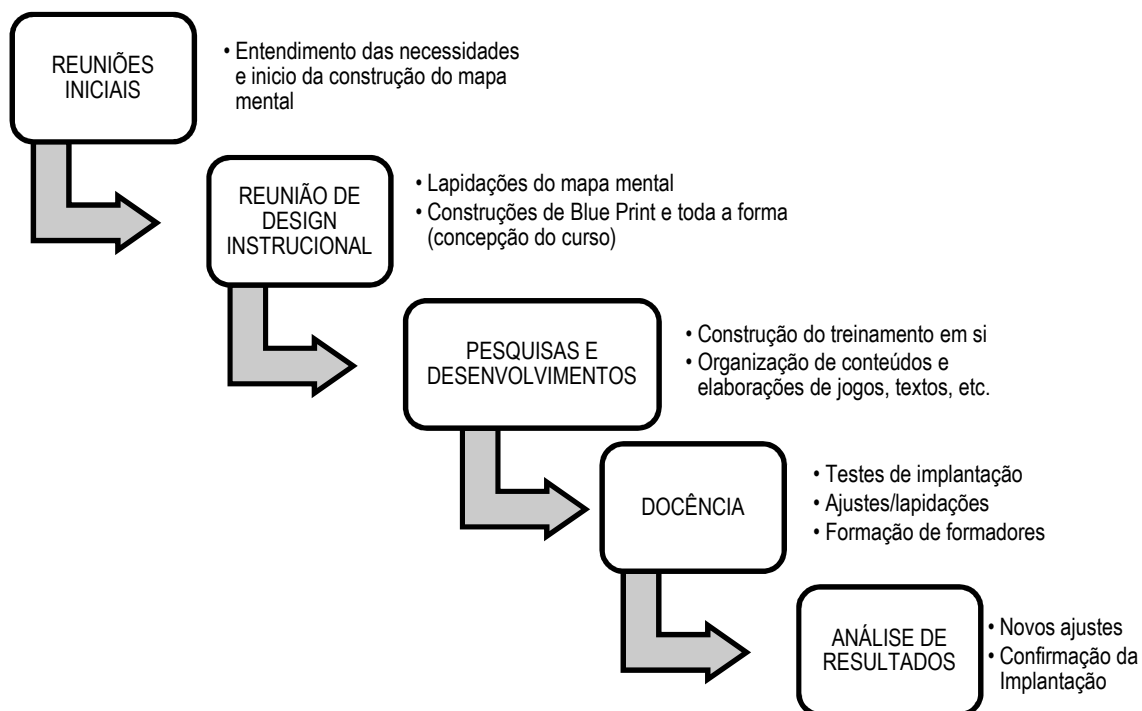
#### **4.4.5 Avaliação de resultados**

A avaliação do processo formativo empreendido por uma UC é uma etapa relevante para a retroalimentação de informações que asseguram o constante aperfeiçoamento (Borges-Andrade & Abbad, 1996). Existem diversos modelos, contudo, Kirkpatrick (1976) apresenta uma proposta amplamente referenciada e que tem por base quatro níveis sequenciais e correlacionados, a saber: reação,

aprendizagem, comportamento e resultados. Warr & Downwing (2000) recomendam a aplicação de pré-teste e pós-teste para avaliar as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem. Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) propõem escalas para a avaliação de reação que exploram os seguintes fatores: satisfação com os exemplos fornecidos durante o curso; materiais usados; relação entre o conteúdo e a sua aplicação no trabalho; conhecimento do instrutor; incentivo à participação.

Na UC analisada, após o treinamento realiza-se a etapa de acompanhamento de resultados. Inspirada em Kirkpatrick (1976), a primeira avaliação é a de reação (1º nível). São testados vários itens que garantem a aprovação dos alunos, tais como: infraestrutura, qualidade dos materiais, localização do treinamento, etc. São realizados também os testes de aprendizagem. Estes podem ser aplicados antes e/ou ao final do treinamento e auxiliam a verificar o nível de aprendizagem e retenção (2º nível). A avaliação em nível de comportamento (3º nível) é realizada pelo cliente do grupo por intermédio de outra empresa contratada, tendo decorrido determinado período. Apesar de a UC não ser a responsável direta, também recebe os resultados obtidos para avaliação. E, finalmente, uma avaliação de resultados (4º nível) poderá ser realizada pelo cliente da UC caso existam indicadores preestabelecidos para mediação e certificação de que o treinamento atingiu os resultados finais requeridos.

A Figura 5 resume as etapas de construção dos treinamentos ou percursos de formação. As reuniões iniciais começam a partir de estabelecida uma estratégia ou necessidade. Essas necessidades refletirão nas necessidades de desenvolvimento que se seguem: reunião de *design* instrucional, pesquisas e desenvolvimento, docência (aplicação) e análise de resultados.



**Figura 5** – Exemplo de um processo para a construção de treinamentos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre o alinhamento entre os cursos desenvolvidos para o percurso formativo e a necessidade dos alunos, os facilitadores explicaram:

Há processos de validação junto ao cliente onde se chega ao ponto ideal (Facilitador 1).

Por intermédio de pesquisas que mostram as necessidades e as dificuldades na resolução dos inconvenientes. Os índices de satisfação dos clientes também demonstram de maneira indireta a necessidade dos assuntos e temas que devem ser direcionados nos treinamentos (Facilitador 2).

Por meio da análise do mercado, os instrutores vão ao campo (concessionárias) e conversam com os técnicos (eletricistas, mecânicos, chefes de oficina, gerentes, etc.) para conhecer as dificuldades que estão passando, os defeitos recorrentes (ou mais frequentes) em cada região (os instrutores vão às concessionárias de todo o país). Desta forma, conseguimos trabalhar as situações-problema que realmente estão acontecendo no campo. Por meio de insumos do pós-venda da montadora, assistência técnica e engenharia do produto conseguimos identificar os pontos “fracos” da rede e trabalhá-los nos treinamentos. Através do trabalho conjunto com a Engenharia, conseguimos executar os treinamentos de novos produtos (lançamentos) da melhor maneira possível, abordando apenas os componentes/sistemas que a rede ainda não conhece e aproveitando o conhecimento que eles já possuem para os novos produtos (Facilitador 3).

Através de pesquisas nas concessionárias, buscando as principais necessidades encontradas por suas equipes em suas rotinas de trabalho, também na avaliação dos resultados das pesquisas realizadas com os clientes IVECO (Facilitador 4).

As respostas parecem próximas dos dados obtidos em fontes documentais de dentro da UC, destacando-se as seguintes ações:

- a) Pesquisas que mostram as necessidades e as dificuldades na resolução dos inconvenientes;
- b) a utilização de índices de satisfação dos clientes;
- c) análise do mercado, que estimula o contato em campo entre instrutores e técnicos que atuam nas concessionárias (eletricistas, mecânicos, chefes de oficina, gerentes, etc.). Isso é relevante para conhecimento das dificuldades, de defeitos frequentes. Os instrutores visitam concessionárias de todo o território nacional;
- d) serviços de pós-venda da montadora, que possibilitam à assistência técnica e à área de engenharia identificar e atacar os pontos “fracos” em treinamentos;
- e) trabalho conjunto com a área de Engenharia;
- f) pesquisas nas concessionárias, buscando as principais necessidades encontradas por suas equipes em suas rotinas de trabalho, também na avaliação dos resultados das pesquisas realizadas com os clientes IVECO.

Nota-se que os esforços mencionados parecem adequados e se revestem de assertividade na medida em que tomam por base a realidade e os desafios do contexto de trabalho. Para Eboli (2004), a finalidade de uma UC é fomentar e desenvolver competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias do negócio.

Sobre a aplicabilidade dos treinamentos no panorama de trabalho, os facilitadores afirmaram:

Sim [há aplicabilidade]. Como dito anteriormente, acredito que o apoio do docente é essencial (Facilitador 1).

A maioria deles sim, principalmente aqueles que possuem embasamento técnico para participar do treinamento (Facilitador 2).

Sim. Do ano passado para este ano houve uma melhora significativa neste tópico no que diz respeito aos cursos subsequentes ou pré-requisitos. Porém existem regiões onde a formação básica é precária, sendo o profissional formado “na marra” em oficinas particulares ou até migrando de outras profissões, o que por vezes nos atrapalha pela falta de conceitos básicos (Facilitador 3).

Percebem sim, pois o treinamento aborda situações bem reais, só acredito que ficaria melhor se fosse trabalhado situações problemas trazidas pelos alunos (Facilitador 4).

Sim, pois a teoria antecede a prática. Todos os treinamentos são construídos dentro de uma formatação que privilegia uma carga de teoria conciliada à prática. Após o regresso ao domicilio de trabalho, as horas dedicadas ao treinamento são de grande valia aos participantes, pois têm a oportunidade de aplicar tudo aquilo que foi apresentado durante o curso. Ainda desfrutam do cenário de trabalho rico em acontecimentos técnicos que os obrigam a cada vez mais serem precisos e dedicados à manutenção do saber (Facilitador 5).

Com base nos fragmentos destacados, percebe-se que para os treinamentos presenciais ressalta-se a aplicação de atividades vivenciadas que se aproximam da realidade do concessionário, com simulações de situações problema. Essas situações contribuem para o estímulo e a capacitação em diagnósticos. A partir de capacitações em metodologias de diagnósticos os alunos aplicam, durante as simulações práticas, conceitos de diversos cursos para convergir em resultados de aplicação de conhecimentos e habilidades. Os participantes são estimulados a pesquisar as fontes de consulta diversas e os exercícios são em grupo, permitindo o estímulo de troca de informações entre eles. Existe o preenchimento de relatórios, que simulam o fornecimento de situações de campo à fábrica. Como as práticas têm afinidades com o que realmente precisam para o dia a dia (em função do mapeamento de competências já discutido), os participantes compram mais facilmente os treinamentos dentro de sala de aula.

Outra prática adotada refere-se à cerca de pré-requisitos. Ou seja, para um percurso formativo ter mais querência e apresentar-se com sequência nas questões desafiadoras, uma linha de obrigatoriedade foi traçada para que certos cursos fossem realizados obrigatoriamente antes de outros.

Além disso, são utilizadas práticas fundamentadas na andragogia que contribuem para mais envolvimento dos alunos com os temas e que estimulam o conhecimento sustentável (pilares da UC já citados). Os temas são construídos com os alunos durante as aulas e as conclusões são registradas pelos mesmos nas apostilas. Os materiais didáticos também são vistos como alinhados às necessidades pelos facilitadores. São ao todo 13 temas presenciais, divididos entre as áreas de Mecânica e Elétrica. Alguns treinamentos são afins para ambas as áreas.

Em relação aos temas *Web*, existem cinco treinamentos, sendo que três deles são comuns para ambas as áreas já citadas. Os temas dos treinamentos são específicos por “especialidade”. Assim, os treinamentos de motores são amplos e focados no tema em si, com o objetivo de tornar o participante um especialista. Basicamente, o *Master* que se forma em Mecânica assiste a vários treinamentos de sistemas, tais como: motores, câmbios, eixos, sistemas de freios para, em seguida, finalizarem com um treinamento de diagnóstico. Esse treinamento simula situações de campo. Podem ser feitos 15 cursos no total, considerando os presenciais e os *Webs*. Para o *Master* de Elétrica, os temas percorrem assuntos relacionados à especialidade de sistemas eletroeletrônicos e afins, totalizando nove cursos entre presenciais e *Web*. Ao final do módulo, existe um treinamento com foco em diagnóstico também.

Verificou-se que a formação do *Master* também envolve visita técnica à fábrica de caminhões. Essa visita possibilita uma visão integrada de todas as áreas e etapas do processo de fabricação. A próxima seção trata dos desafios inerentes ao processo de educação corporativa.

#### **4.5 Desafios do Processo de Educação Corporativa pela ótica dos agentes**

Esta seção aborda o último objetivo específico da pesquisa, que se refere aos desafios e alternativas de aprimoramento do processo de EC, visto pelos agentes pesquisados.

Em relação aos desafios do processo, foram citados pelos facilitadores:

Projetar de acordo com resultado necessário ao cliente e ter isso em mente em todo o processo de execução da capacitação. Focar menos em pessoas e títulos e concentrar-se nos objetivos corporativos (Facilitador 1).

Acredito que os principais desafios sejam no âmbito de haver maior comprometimento dos concessionários no processo de desenvolvimento das competências. Baixo salário, *turnover*, falta de treinamentos básicos como: Metrologia, Noções de Hidráulica e Pneumática, Matemática para mecânicos, etc. (Facilitador 2).

O principal desafio é a falta de formação básica por parte dos profissionais da rede. Na maioria das vezes vêm fazer treinamentos sem ter passado por um curso de aprendizagem ou técnico (SENAI), o que traz uma dificuldade para que os participantes possam acompanhar certos diagnósticos/cursos. As concessionárias dão a oportunidade de crescimento para o profissional que deseja trabalhar na oficina, porém não investe na formação técnica dele, eles são enviados para a universidade corporativa e a concessionária por vezes acha que a formação no produto será suficiente, o que não é verdade, o profissional precisa passar por uma formação básica, conhecer os conceitos e os funcionamentos básicos dos sistemas veiculares (Facilitador 3).

Os maiores desafios para a formação desses profissionais seriam: o nível de conhecimento preliminar do técnico. Disposição da concessionária para investir em treinamento. Disposição da concessionária e do técnico para que esse profissional passe por todos os treinamentos necessários e depois disso permaneça na empresa (Facilitador 4).

Despertar em cada consultor, em cada participante, em cada colaborador o espírito de estudo, de educação. Pois a única certeza em nossas vidas é a mudança, a quebra de paradigma (Facilitador 5).

Os desafios do processo foram sintetizados na Tabela 9.

**Tabela 9 - Desafios da educação corporativa**

<b>Desafios</b>	<b>Descrição</b>
Capacitação contínua dos facilitadores	Conhecer cada vez mais o campo, buscando uma linguagem cada vez mais alinhada nos treinamentos, troca de experiências entre os facilitadores;
Projeção dos treinamentos	Atuar (projetar) de maneira alinhada aos objetivos corporativos do cliente;
Comprometimento das concessionárias	Remuneração e investimento em treinamento, evitando <i>turn-over</i> , produzindo retenção de talentos e realizando contratações mais assertivas à cerca de pessoas com melhores pré-requisitos;
Base técnica dos profissionais da rede	Regiões onde a formação básica é precária, dificultando o acompanhamento dos treinamentos; Falta de formação básica por parte dos profissionais da rede: é necessário maior conhecimento de pré-requisitos inerentes à função, como leitura de instrumentos, por exemplo;



As alternativas para aprimorar a educação corporativa citadas foram:

Conhecer mais o campo: uma pesquisa de campo é muito rica ao inserir práticas úteis à formação. Utilizar linguagem a mais simples possível: o público fica mais à vontade para aprender e o curso fica mais prazeroso quando se nivela com a forma de pensar do participante. Acompanhamento pós-formação: *on-the-job* (Facilitador 1).

Reuniões mensais entre os facilitadores para o alinhamento do conhecimento e adequação nos materiais didáticos. Maior flexibilidade para haver adequação de conteúdo. Criar um processo de avaliação do conhecimento na prática (simulação de inconvenientes). Os conteúdos técnicos são diversificados e alguns bem complexos. Em alguns cursos requerem muito mais experiência por parte do Facilitador. Capacitar melhor os facilitadores (Facilitador 2).

Acredito que a maneira mais eficaz de aprimorar este processo seria criar um módulo de treinamento técnico para estes profissionais. Ex. O profissional faria sua matrícula no curso técnico IVECO com aulas *e-learning* e eventualmente presenciais. Neste percurso teria matéria como Matemática, Português, Metrologia e até um módulo em que o instrutor acompanharia um grupo de mecânicos no campo com situações reais de diagnósticos (Facilitador 4).

De forma geral, os facilitadores consideram que alguns dos alunos não comparecem aos cursos com os pré-requisitos (formação básica e cursos anteriores) necessários para realizar os treinamentos.

Como sugestões de melhoria, também foram destacadas:

- a) Atuação *on the job*, visando acompanhar o pós-treinamento;
- b) Treinamento *se-learning* com Matemática, Português, Metrologia.
- c) criar processo de avaliação prático (em vez do processo de pós-teste teórico).

## Considerações Finais

Na elaboração do estudo de caso, buscou-se analisar a atuação do ISVOR no desenvolvimento das competências profissionais requeridas do *Master* em uma rede de concessionárias do setor automotivo. As diversas fontes de evidências (dados primários e secundários) obtidas por meio de análise documental, questionários e entrevistas favoreceram uma visão abrangente sobre o caso. O inquérito realizado com diversos atores internos e externos da UC (gestores tanto da UC quanto das concessionárias, facilitadores, *Masters*) possibilitou abrangente visão sobre vários aspectos envolvidos no processo. O rigor metodológico que orientou a pesquisa imprime credibilidade ao estudo realizado.

Para caracterizar a UC analisada, foram considerados os fatores críticos de sucesso sugeridos por Eboli (2014). Observou-se que os sujeitos alocados em nível hierárquico mais elevado manifestam mais conhecimento acerca dos processos macro da UC. No entanto, à medida em que os níveis hierárquicos descem, o nível de conhecimento sobre as questões que permeiam o objetivo da UC não se mantém.

Apurou-se que a comunicação com os públicos-alvo é realizada por meio de *e-mails* e boletins, mas, apesar de se mostrar eficaz, poderia ser aperfeiçoada no sentido de garantir o alinhamento das ações de treinamento e capacitação no impacto dos negócios.

A estrutura física e a organizacional foram consideradas adequadas e capazes de atender às necessidades dos clientes. A equipe, apesar de enxuta, é dimensionada para atender às demandas. Os processos de *design* instrucional se mostraram complexos e bem estruturados e os sistemas de avaliação permitem mapear estrategicamente os resultados até o 3º nível (reação, pós-teste e efetividade). Dessa forma, a UC demonstra estar preocupada com o atingimento dos resultados com processos que promovem a EC. Um desafio seria a efetiva utilização do 4º. Nível descrito por Kirkpatrick (1976), que se resume em aferir o retorno de investimento do treinamento em função das melhorias alcançadas.

Os resultados obtidos nas pesquisas sinalizaram várias práticas adotadas para o mapeamento de competências, a saber: pesquisa sobre as dificuldades da solução de problemas de campo, insumos da fábrica (análise de peças em garantia, engenharia, etc.), índices de satisfação do cliente e análise de campo. A tríade: necessidades estratégicas do cliente, norteadores da fábrica e especificidades dos participantes são relevantes para as práticas de mapeamento e desenvolvimento de competências. Atender a essa tríade se torna um desafio, conforme assinalado por um facilitador, ao responder à pesquisa.

A caracterização do trabalho do *Master* revelou um cenário marcado por inovações e surgimento de novos desafios relacionados aos veículos produzidos pela fábrica e prestação dos serviços.

Em relação às competências requeridas do *Master*, notou-se que as alternativas propostas foram bem avaliadas. Isso demonstra a aderência do conjunto de competências que orienta a formação desse profissional que atua num contexto dinâmico e marcado por inovações.

A experiência do trabalhador torna-se relevante na antecipação preventiva e na solução dos impasses e das redes relacionais. Em conformidade com a ótica adotada por Zarifian (2001), a competência profissional do *Master* envolve: assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso.

Destacaram-se, por ordem de importância, as seguintes competências: aprendizagem contínua; comunicação; domínio de instruções de trabalho; orientação ao cliente; qualidade no trabalho. Evidenciou-se a importância da superação de impasses e ocorrências inesperadas e a necessidade de lidar com um ambiente instável.

Sobre as práticas adotadas pela UC para o desenvolvimento das competências descritas anteriormente, percebe-se um nível de esforço orientado à elaboração de percurso com vários treinamentos. As situações de aprendizagem privilegiam as conexões entre conteúdos técnicos e práticos, valorizando a interação entre os participantes e experiência profissional.

Sobre os desafios do processo, foram mencionados: capacitação contínua e troca de informações entre os facilitadores; treinamentos buscando o estreitamento com as necessidades do cliente (foco no cliente); necessidade de comprometimento das concessionárias no tocante à busca de retenção de talentos e de contratação de pessoas com base teórica e conceitual técnica maiores. Esses apontamentos revelam maturidade por parte dos profissionais que buscam, de forma contínua, a satisfação das necessidades de seus clientes, capacitação e retenção de talentos no âmbito da UC.

A pesquisa evidenciou que o ISVOR contempla os fatores críticos apontados por Eboli (2014). . Em linhas gerais, nota-se a organização de fluxos de trabalho que conduzem à elaboração e à execução de percursos de formação com foco no aprimoramento de pessoas alinhado às diretrizes estratégicas do grupo.

Nota-se que a estrutura organizacional da UC está bastante enxuta e com trabalho conjunto entre clientes (fábricas) e respectivos líderes e analistas dentro da Universidade. Assim, o atendimento às necessidades específicas torna-se mais personalizado. Os profissionais do ISVOR atendem aos clientes com exclusividade.

Como alternativas de melhoria, foram recomendados *workshops* de aprendizagem na UC, tanto para os analistas e demais figuras ligadas aos processos e ao trabalho de fomentação dos treinamentos quanto para os facilitadores. Esta pode se tornar uma ferramenta de grande valia para nivelar o conhecimento dentro de uma organização, com foco no objetivo da UC para o grupo. Outros pontos de melhoria puderam ser registrados, como a oportunidade de comunicar melhor com os públicos-alvo o objetivo estratégico de cada treinamento.

Finalmente, pôde-se constatar que o ISVOR desempenha papel decisivo no setor automotivo por meio de uma arquitetura que contempla os fatores críticos apontados por Eboli (2014). As possibilidades de melhoria decorrem da necessidade de atender às emergentes demandas e acompanhar as novas tecnologias incorporadas aos veículos.

Sugerem-se as seguintes pesquisas futuras:

- a) Estudo envolvendo outras Universidades Corporativas;
- b) Ênfase nas redes de aprendizagem relacionadas às concessionárias;
- c) Estudos sobre as perspectivas de carreira do profissional *Master*.

## Referências

- Abbad, G. S., Gama, A. L., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(3), 25-45.
- Allen, M. (2002). *The Corporate University*. New York: Amacom.
- Allen, M. (2007). *The Next Generation of Corporate Universities*. California: John Wileyand Sons, Inc.
- Anônimo (Novembro, 2015). Isvor. *Revista T&D Treinamento Corporativo*, November/15, pp. 44-47. Referência Gráfica. (link: <https://bc.pressmatrix.com/en/profiles/93eb6586267e/editions/5776190221527e04ec7c/pages>. Acesso em: 31/02/2016.
- Araújo, A. P. (2011). *Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas: um estudo empírico*. (Tese de doutorado em Administração) - Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Becker, B. E., Huselid, M. A &Ulrich, D. (2001) *gestão estratégica de pessoas com "Scorecard"*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bitencourt, C. C. (2001). *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional*. (Tese de doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

- Bonfá, S., & Castro, J. (2002). *Universidade Corporativa: a gestão de competências associada à competitividade da organização*. Florianópolis, Bodini.
- Borges-Andrade, J. E., & Abbad, G. (1996). Treinamento no Brasil: reflexões sobre suas pesquisas. *Revista de Administração*, 31(2) pp. 112-125.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A Model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons. 12.
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2003). *Métodos de pesquisa em Administração*. (7. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Crawford, R. (1994). *Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas. Seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento*. São Paulo: Atlas.
- Davis, S., & Botkin, J. (1994). *Monster Under The Bed, How Business is Mastering The Opportunity of Knowledge for Profit*. New York: Touchstone.
- Drucker, P. (1993). *Post Capitalist Society*. New York: HarperCollins Publishers.
- Dutra, J. S. (2001). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente.
- Dutra, J. S., Fleury, M. T. L. & Ruas, R. (2010) *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S. (2011). Carreira e aprendizagem organizacional. In: C. S. Antonello, & A. S. Godoy. (Org.). *Aprendizagem organizacional no Brasil*. (v. 1, p. 381-398). Porto Alegre: Bookman.

- Eboli, M. P. (1999). *Coletânea Universidades Corporativas: educação para as empresas do século XXI*. São Paulo: Adolfo Schmukler.
- Eboli, M. P. (2004). Educação corporativa no Brasil: da prática à teoria. *In: Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas De Pós-Graduação em Administração*. Curitiba, ANPAD. [CD-ROM].
- Eboli, M. P., Fischer, A. L., Moraes, F., & Amorim, W. A. C. (Org.). (2010). *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo. Atlas.
- Eboli, M. P. (2014). *Educação corporativa: muitos olhares*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, A. C. C., & Fleury, M. T. L. (2000) *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. C. C. (2001a) Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea* (Edição Especial), 183-196.
- Fleury, M. T. L. & Fleury A. C. C. (2001b) *Estratégias empresariais e formação de competências: um caleidoscópio da indústria brasileira*. (1. ed.) São Paulo: Atlas.
- Gerbman, R. V. (2000, fev.) Corporate universities can augment training programs and teach employees strategic lessons. *HR Magazine*, 45(2), 101-106.
- Gil, A. C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4. ed). São Paulo: Atlas.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1995). *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar mercados amanhã*. Rio de Janeiro: Campus.



- Ioschpe, G. (2004). *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In: R. L. Craig (Ed.). *Training and development handbook: A guide to human resource development*. New York: McGraw Hill.
- Kliksberg, B. (2003). *Por uma economia com face mais humana* (UNESCO, Trad.). Brasília: Unesco. (Obra original publicada em 2002).
- Krogh, G., & Roos, J. (1995) A perspective on knowledge, competence and strategy. *Personnel Review*, 24(3), p. 56-76.
- Le Boterf, G. (2003) *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. (P. C. R. Reuillard, Trad.) Porto Alegre: Armed. (Obra original publicada em 1997).
- Luz, T. R. (2001). *Telemar-Minas: competências que marcam a diferença*. 307 f. (Tese de doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- McClelland, D. C. (1973, Jan.). Testing for competence rather than "intelligence". *American Psychologist*, 1-14.
- Meister, J. C. (2005). *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books.
- Meister, J. C. (1999). *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books.
- Morin, L., & Renaud, S. (2004, Dec.). Participation in Corporate University training: It's effect in individual job performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 21(4).
- Nascimento, E. P. (1993, abr.-jun.). Notas a respeito da escola francesa de regulação. *Revista de Economia Política*, 11, 50(2), 120-136.

- Naves, M. *Entrevista à revista T&D – Inteligência Corporativa*, nov. 2015, p. 45.
- Nelson, R. R., & Phelps, E. S. (1996, Mar.). Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth. *American Economic Review*, 56 (1/2), pp.69-75.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990, May-Jun.). The core competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 6(3), 122-128.
- Ready, D. A., Vicere, A. A., & White, A. F. (1993). Executive education: Can universities deliver? *HumanResource Planning*, 16(4), pp. 1-11.
- Ruas, R. (2004). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das empresas. In: R. L. Ruas, L. H. Boff & C. S. Antonello. (Org.). *Novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências* (Cap. 1, pp. 34-55). Porto Alegre: Bookman.
- Ruas, R. (2005). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: R., Ruas, R., C. S., Antonelo, & L. H., Boff. *Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão*. Porto Alegre: Bookman.
- Sá-Silva, J. R; Alemida, C. D; Guindani, J.F. (2009, Julho). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), p. 3.
- Santos, A. R. (2001). *Gestão do conhecimento: uma experiência para o sucesso empresarial*. Curitiba: Universitária Champagnat.
- Senge, P. M. (1990). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller.

Schultz, T. W. (1961, Mar.). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Spencer, L. & M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.

Vasconcelos, F. C., & Cyrino, A. B. (2000). Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre a estratégia e a teoria organizacional. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 40(4), 20-37.

Vergara, S. C. (2000). *Métodos de pesquisa em Administração*. Rio de Janeiro: Atlas.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3. ed). Porto Alegre: Bookman.

Yin, Robert K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4. Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Warr, P., & Downing, J. (2000) Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal Psychology*, 91, 311-333.

Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência, por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas

Sites:

<http://www.automotivebusiness.com.br/noticia/21737/maiores-montadoras-perdem-mercado-no-1o-trimestre> acesso em 14/12/2016

<http://www.iveco.com/brasil/Pages/Home-page.aspx> acesso em 20/12/2015

## Apêndices

### Apêndice A – Questionário para gestores estratégico-táticos

Prezado colega,

Sou aluno do Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo e estou realizando uma pesquisa acadêmica intitulada "Universidade Corporativa e desenvolvimento de competências profissionais no setor automotivo.", sob a orientação do Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima.

Para enriquecer a pesquisa, faz-se necessária uma pesquisa de campo e para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração. Por gentileza, queira responder o questionário que segue.

Agradeço pela contribuição e coloco-me à disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente;

André Luiz de Menezes Duarte

Mestrando em Administração Profissional

Fundação Pedro Leopoldo

**Para gestores (ISVOR) estratégico-táticos**

1 - Indique o cargo que ocupa, idade e tempo de trabalho.

R:

2 - Na sua visão, qual é o papel da Universidade Corporativa?

R:

3 - Qual é o papel desempenhado pelas lideranças (clientes) para o êxito do sistema de educação corporativa?

R:

4 - Como são concebidas as diretrizes estratégicas que orientam a atuação da Universidade Corporativa (UC) da sua organização?

R:

5 - Como são definidas e quais são as principais diretrizes do modelo de governança da UC?

R:

6 - De que maneira a Universidade Corporativa se relaciona aos demais processos e negócios do grupo, em especial relacionados à gestão de pessoas/ formação dentro do grupo ou fora dele, como em parceiros e concessionários?

R:

7 - A Universidade Corporativa possui organograma e estrutura física alinhada às necessidades estratégicas da organização?

R:

8 – Gestão da Universidade Corporativa.

Comente sobre a formação dos gestores da Universidade Corporativa: ela é adequada para a obtenção de resultados?

R:

9 – Na sua percepção, a Universidade Corporativa possui organograma e estrutura física alinhada às necessidades estratégicas da organização?

R:

10 – Como ocorre o processo de comunicação da Universidade Corporativa com seus públicos-alvo? Em sua opinião, essa forma de comunicação é adequada?

R:

## **Apêndice B – Questionário para gestores tático-operacionais**

Prezado colega,

Sou aluno do Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo e estou realizando uma pesquisa acadêmica intitulada "Universidade Corporativa e desenvolvimento de competências profissionais no setor automotivo.", sob a orientação do Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima.

Para enriquecer a pesquisa, faz-se necessária uma pesquisa de campo e para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração. Por gentileza, queira responder o questionário que segue.

Agradeço pela contribuição e coloco-me à disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente;

André Luiz de Menezes Duarte

Mestrando em Administração Profissional

Fundação Pedro Leopoldo

1 - Indique o cargo que ocupa, idade e tempo de trabalho.

R:
----

2 - Na sua visão, qual é o papel da Universidade Corporativa?

R:
----

<b>3</b>	<b>Envolvimento da Liderança</b>	
	Qual o papel desempenhado pelas lideranças (clientes) para o êxito do sistema de educação corporativa?	R:
<b>4</b>	<b>Gestão da Universidade Corporativa</b>	
	Comente sobre a formação dos líderes e dos gestores da Universidade Corporativa: ela é adequada para a obtenção de resultados?	R:
	Quais são os desafios da formação para a gestão dos processos da Universidade Corporativa junto às lideranças (clientes)?	
<b>5</b>	<b>Integração com o modelo de gestão de pessoas</b>	
	De que maneira o processo de formação de pessoas elaborado no percurso formativo está engajado ao modelo de gestão de pessoas da organização?	R:
<b>6</b>	<b>Comunicação</b>	
	De que maneira a proposta de formação do percurso formativo é comunicada aos seus públicos?	R:
	De que maneira consegue-se comunicar o impacto no desenvolvimento da estratégia?	R:
<b>7</b>	<b>Estrutura organizacional e física</b>	
	O organograma da Universidade Corporativa está alinhado às necessidades estratégicas da organização?	R:
	Como está distribuída a estrutura física da Universidade Corporativa para a formação de pessoas?	R:
	A forma de distribuição física citada se mostra eficaz?	R:
<b>8</b>	<b>Tecnologia</b>	
	Como é feito o uso de tecnologias para o desenvolvimento da formação de pessoas no percurso formativo?	R:
	A utilização dessas tecnologias é compatível com as necessidades atuais de formação de pessoas?	R:
<b>9</b>	<b>Recursos Pedagógicos/Desing Instrucional</b>	<b>Para cada etapa abaixo responda:</b>
	Análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A etapa é realizada?</li> <li>. Existe envolvimento com as partes interessadas?</li> <li>. As informações geradas estão sempre em alinhamento com as necessidades, são impactantes ou relevantes?</li> <li>. Existe alguma validação das informações nessa etapa?</li> <li>. Outros:</li> </ul>
	Design	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Essa etapa é feita em que momento?</li> <li>. O tempo nessa etapa é adequado?</li> <li>. O design é alinhado sempre ao negócio?</li> <li>. Existe alguma validação das informações nessa etapa?</li> <li>. Outros:</li> </ul>



	Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Os custos são estimados da forma correta?</li> <li>. As pessoas são envolvidas antes ou depois?</li> <li>. É dada ênfase na experiência dos usuários?</li> <li>. Existe alguma validação das informações nessa etapa?</li> <li>. Outros:</li> </ul>
	Implementação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Os facilitadores tem formação adequada?</li> <li>. Os stakeholders (clientes) são convidados à participar?</li> <li>. Você percebe que algum recuso financeiro foi investido e que não retornou de maneira a impactar diretamente na solução?</li> <li>. Existe alguma validação das informações nessa etapa?</li> </ul>
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. quando são realizadas as avaliações?</li> <li>. em sua opinião, as avaliações são medidas de maneira correta?</li> <li>. quais são os pontos de melhoria nesse processo?</li> <li>. Existe alguma validação das informações nessa etapa?</li> </ul>
10	<b>Sistema de Avaliação de Resultados</b>	
	Como é estruturado o sistema de avaliação de resultados?	R:
	Como os resultados são exibidos? Para quem?	R:
	Como eles são tratados?	R:

**Apêndice C – Questionário aplicado aos facilitadores da UC que ministram treinamentos para o *Master***

Prezado colega,

Sou aluno do Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo e estou realizando uma pesquisa acadêmica intitulada "Universidade Corporativa e desenvolvimento de competências profissionais no setor automotivo.", sob a orientação do Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima.

Para enriquecer a pesquisa, faz-se necessária uma pesquisa de campo e para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração. Por gentileza, queira responder o questionário que segue.

Agradeço pela contribuição e coloco-me à disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente;

André Luiz de Menezes Duarte

Mestrando em Administração Profissional

Fundação Pedro Leopoldo

1. Indique o cargo que ocupa, idade e tempo de trabalho.

R:

2. Descreva a evolução histórica e a estrutura da Universidade Corporativa da empresa.

R:

3. Na sua visão, qual é o papel da Universidade Corporativa?

R:

4. Descreva as práticas adotadas para o mapeamento de competências.

R:

5. Descreva o contexto de trabalho do *Master*.

R:

6. Faça o questionário que está no *link* a seguir e, após, continue respondendo às perguntas 7 a 10 logo (obs: caso o *link* não abra, utilize o *link* direto e copie no navegador: <http://goo.gl/forms/yB9UD4vchZ>)

7. Descreva as práticas adotadas pela UC para desenvolver as competências profissionais do *Master*.

R:

8. Você considera que a Universidade Corporativa tem contribuído para o desenvolvimento das competências desses profissionais?

R:

9. Quais são os desafios inerentes ao processo de educação corporativa?

R:

10. Como é construído o alinhamento entre os cursos desenvolvidos para o percurso e a necessidade dos alunos?

R:

11. Quais seriam as alternativas para aprimorar o processo? Comente.

R:

12. Como é desenvolvido o material didático para o percurso formativo? Ele é adequado à formação?

R:

13. Os alunos percebem ligação entre os treinamentos e a prática no trabalho?

R:

14. Os alunos comparecem ao curso com os pré-requisitos (formação básica e cursos anteriores) necessários para realizar os treinamentos?

R:

15. Como está distribuída a estrutura física da Universidade Corporativa para a formação de pessoas? A forma de distribuição física citada se mostra eficaz?

R:

**Obrigado pela colaboração!**

**Apêndice D – Roteiro de entrevista: gestores dos *Masters***

Prezado colega,

Sou aluno do Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo e estou realizando uma pesquisa acadêmica intitulada "Universidade Corporativa e desenvolvimento de competências profissionais no setor automotivo.", sob a orientação do Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima.

Para enriquecer a pesquisa, faz-se necessária uma pesquisa de campo e para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração, concedendo-me uma breve entrevista.

Agradeço pela contribuição e coloco-me à disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente;

André Luiz de Menezes Duarte

Mestrando em Administração Profissional

Fundação Pedro Leopoldo

## Roteiro de entrevista

### Para gestores (nas concessionárias)

1. Qual é seu cargo?
2. Qual é sua idade?
3. Há quanto tempo você atua no ramo? que ocupa, idade e tempo de trabalho.
4. Descreva o contexto de trabalho do *Master*.
5. Você considera que o treinamento oferecido pela fábrica tem contribuído para o desenvolvimento das competências requeridas dos profissionais *Master*?  
Comente.
6. Quais são os desafios inerentes, em sua opinião, ao processo de treinamento proporcionado pela fábrica?
7. Você gostaria de abordar algum aspecto que considera relevante e que não tenha sido tratado?
8. O Sr. gostaria de sugerir alguma ação de melhoria no processo?

**Obrigado pela colaboração!**

**Apêndice E – Informações básicas sobre os gestores estratégico-táticos, gestores tático-operacionais, e analistas de treinamento da UC pesquisados**

<b>Código na Dissertação</b>	<b>Papel</b>	<b>Função dentro da UC</b>	<b>Descrição Básica</b>
Gestor 1	Estratégico-tático	Gestores de Capacitação Profissional e Consultoria de Negócios	. 50 anos . Gerente de capacitação profissional e consultoria de negócios, . Tempo na função: 5 anos
Gestor 2	Estratégico-tático	Gestor de Desenvolvimento Humano e Organizacional	. 49 anos . Gerente de Desenvolvimento Humano e Organizacional e consultor associado . Tempo na função: 1 ano
Líder 1	Tático-operacional (nível tático mais presente)	Líder de Atendimento ao Cliente	. 30 anos . Coordenador de treinamentos . Tempo na função: 2 anos
Líder 2	Tático-operacional (nível tático mais presente)	Líder de Gestão Técnica	. 35 anos . Coordenador de área técnica. . Tempo na função: 4 anos
Analista 1	Tático-operacional (operacional mais forte)	Analista de Atendimento ao Cliente – setor de negociação com concessionárias	. 29 anos . Analista de Treinamento . Tempo na função: 3 anos
Analista 2	Tático-operacional (operacional mais forte)	Analista de Atendimento ao Cliente – setor técnico	. 31 anos . Líder de projetos . Tempo na função: 1 ano

**Apêndice F – Informações básicas sobre os gestores dos *Masters***

<b>Gestor</b>	<b>Grupo de concessionárias</b>	<b>Quantidade de <i>Master</i> já formados existentes</b>	<b>Função</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Tempo na função</b>
Gestor 1	Grupo A	2	Chefe de Oficina	34	2 anos
Gestor 2	Grupo A	2	Chefe de Oficina	45	2 anos e meio
Gestor 3	Grupo B	2	Líder de Oficina	34	5 anos
Gestor 4	Grupo C	1	Supervisor de Pós-Vendas	45	2 anos
Gestor 5	Grupo D	1	Gerente de Pós-Vendas	31	2 anos (15 na empresa)
Gestor 6	Grupo B	3	Líder de Oficina	42	5 a 6 anos



## Apêndice G –Minicurriculo: informações básicas sobre os facilitadores da UC pesquisada

<b>Código na Dissertação</b>	<b>Funções Desempenhadas</b>	<b>Mini currículo</b>
Facilitador 1	Facilitador e Conteudista Técnico	<p><b>Idade: 39 anos</b>  <b>Tempo na instituição: 17 anos</b>  <b>Formação</b>  REDEMAT- UFOP UEMG CETEC - Doutorado em Engenharia de Materiais, REDEMAT- UFOP UEMG CETEC - Mestrado em Engenharia de Materiais, FUMEC - Extensão em <i>Design</i> Automobilístico e de Transportes, Graduação em <i>Design</i> Industrial – Projeto de Produto, Técnico em Mecânica Industrial,  SENAI - MG -Técnico em Automobilística</p> <p><b>Experiência</b>  Líder de Projeto Centro Tecnológico (CTA), Responsável técnico treinamento na tv, instrutor técnico, analista de formação</p> <p><b>Responsabilidades</b>  Facilitador e conteudista de material didático e ministração dos técnicos para capacitação dos Instrutores ISVOR, SENAI e mercados latinos, que posteriormente multiplicam as informações para a rede de concessionárias e importadores Fiat.</p>
Facilitador 2	Facilitador e Conteudista Técnico e Comercial	<p><b>Idade: 48 anos</b>  <b>Tempo na instituição: 5 anos</b>  <b>Formação</b>  Tecnologia Automobilística (Universidade Braz Cubas) e Administração de Empresas (Universidade Metodista)</p> <p><b>Experiência</b>  Ministrar treinamento técnico/ comercial para consultores técnicos, gerentes de serviço, vendedores, mecânicos, eletricitas, instrutores e motoristas de caminhões e veículos com semirreboque e reboque (bitrem e rodotrem). prestar serviço de assistência técnica a frotistas, distribuidores (concessionários) e reparadores independentes. desenvolver e aprovar ferramentas especiais. desenvolver mídias de treinamento e materiais didáticos, boletins técnicos de serviço , manuais de serviço, plano de aula, conteúdo programático e avaliações.</p> <p><b>Responsabilidades</b>  Ministrar e desenvolver treinamentos técnicos e comerciais para a IVECO, Jeep e Fiat.</p>
Facilitador 3	Facilitador e Conteudista Técnico	<p><b>Idade: 26 anos</b>  <b>Tempo na instituição: 2 anos e 4 meses</b>  <b>Formação</b>  Técnico em Eletromecânica Automotiva – ISVOR (2007 à 2008) – 1348 horas de curso  Cursando 4º período de Engenharia Elétrica – Faculdade Pitágoras - Betim</p> <p><b>Experiência</b>  Eletricista de autos, Analista de treinamento técnico (FIAT, IVECO e JEEP) – ISVOR - Betim</p> <p><b>Responsabilidades</b>  Responsável por resolver problemas técnicos nos vários sistemas de veículos, Criação de treinamentos técnicos para IVECO, JEEP e FIAT. Ministrar treinamentos como instrutor técnico para IVECO e Jeep.</p>

Facilitador 4	Facilitador e Conteudista Técnico	<p><b>Idade: 47 anos</b>  <b>Tempo na instituição: 3 anos e 4 meses</b>  <b>Formação</b>  Capacitação em motores diesel (Várias marcas), injeção eletrônica, elétrica básica automotiva, transmissões de caminhões e tratores, freios pneumáticos e hidráulicos (várias marcas), normas de garantia da rede IVECO</p> <p><b>Experiência</b>  Instrutor de mecânica Diesel IVECO, Qualidade no pós-vendas para rede <i>New Holland</i>, gerente de serviço (Concessionária <i>New Holland</i>) e consultor de serviço (Concessionária MITSUBISHI)</p> <p><b>Responsabilidades</b>  Ministrar treinamentos nos cursos de transmissões dos veículos IVECO, cursos de consultor de serviço para Rede IVECO, Diesel para turmas do SENAI e SEST SENAT  Consultoria e assistência técnica em geradores de energia e gerenciamento de estoque compras e vendas para autopeças</p>
Facilitador 5	Facilitador e Conteudista Técnico	<p><b>Idade: 49 anos</b>  <b>Tempo na instituição: 2 anos e 6 meses</b>  <b>Formação</b>  Engenharia Mecânica UBC – Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes SP - 1994 5º Semestre (curso incompleto). Técnico em Mecânica Ultramig – Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais Belo Horizonte 1988 CREA MG: 23732/ TD</p> <p><b>Experiência</b>  Consultor na instrução de motores ciclo diesel IVECO; motores ciclo Otto FIAT; transmissão; sistemas de freios hidráulico e pneumático; diagnóstico técnico-mecânico; gerenciamento eletrônico diesel.</p> <p><b>Responsabilidades</b>  <b>ASSIDUIDADE, COMPROMETIMENTO.</b>  Ministrar e desenvolver treinamentos técnicos para a IVECO.</p>

## Apêndice H - Aderência do projeto à linha de pesquisa

Área de Concentração: Gestão em Organizações

Linha de Pesquisa: Inovação e Organizações

Projeto: Competências e Comportamento Organizacional

Coordenação: Reginaldo de Jesus Carvalho Lima

Este projeto investiga a construção de competências em organizações, considerando variáveis do comportamento organizacional e suas interfaces em diversos contextos. Aborda as práticas adotadas por organizações empresariais e não empresariais e discute as possibilidades e limites inerentes ao tema. Contempla diversas perspectivas teóricas e combina metodologias qualitativas e quantitativas de pesquisa. Recuperado de:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4718400T4>

Situação: Em andamento.

Natureza:	Pesquisa.
Integrantes:	Reginaldo de Jesus Carvalho Lima - Coordenador / Domingos Antonio Giroletti - Integrante / Vera L. Cançado - Integrante / Silvano Aragão - Integrante / André Luiz de Menezes Duarte - Integrante / Flávia Rodrigues de Freitas - Integrante / Paulo Dias de Almeida - Integrante / Fabrício Veiga Costa - Integrante. Marcelo Agenor Espindola – Integrante. Rhaymer Campelo – Integrante. Rômulo Alvarez – Integrante. Daniele Patury – Integrante. Gleison Ataliba – Integrante.

Número de produções C, T & A: 19 / Número de orientações: 05