



CENTRO UNIVERSITÁRIO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRASÍLIA – IESB  
Mestrado Profissional em Gestão Estratégica de Organizações

ALEXANDRE MESQUITA GOMES

**Implantação de Educação Corporativa *Online* na  
Administração Pública Federal: Um Estudo Comparativo**

Brasília – DF

2019

ALEXANDRE MESQUITA GOMES

**Implantação de Educação Corporativa *Online* na  
Administração Pública Federal: Um Estudo Comparativo**

Monografia apresentada no CENTRO UNIVERSITÁRIO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRASÍLIA – IESB  
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Administração.

Professor Orientador: Prof. André Sathler

Brasília – DF

2019

Gomes, Alexandre Mesquita.  
Implantação de Educação Corporativa *Online* na  
Administração Pública Federal: Um Estudo  
Comparativo  
/ Alexandre Mesquita Gomes. – Brasília, 2017.

Monografia (mestrado) – Centro Universitário  
Instituto de Educação Superior de Brasília, 2017.  
Orientador: Prof. André Sathler.

1. Educação Corporativa.
2. Educação a Distância.
3. Implantação de EAD.
4. Universidade Corporativa.

ALEXANDRE MESQUITA GOMES

**Implantação de Educação Corporativa *Online* na  
Administração Pública Federal: Um Estudo Comparativo**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Administração do Centro Universitário Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB do(a) aluno(a)

**Alexandre Mesquita Gomes**

Prof. Dr. André Sathler Guimarães  
Professor-Orientador

Prof. Dr. Paulo César R. Borges  
Professor-Examinador

Prof. Dr. Pedro Paulo Carbone  
Professor-Examinador

Brasília, ..... de ..... de .....

## **Agradecimento**

Um mestrado profissional não é uma empreitada solo. Envolve vários colaboradores que doaram seu tempo e disposição para permitir a gestação e a realização de uma dissertação qualificada que venha contribuir na construção do conhecimento universal.

Ao Prof. André Sathler pela suas orientações, paciência e experiência compartilhada.

Aos igualmente valorosos membros da banca de qualificação e defesa, pelas suas inestimáveis contribuições que elevaram o trabalho a um patamar superior de qualidade.

Aos colegas e à equipe docente das primeiras turmas do Mestrado Profissional em Gestão Estratégica de Organizações do IESB.

Ao Ministério Público do Trabalho que reembolsou boa parte do que foi investido viabilizando essa capacitação.

Aos amigos e familiares que com palavras de incentivo e apoio motivaram a realização desse trabalho, em especial ao meu pai, Rilmar Gomes.

Aos profissionais de educação corporativa como o Márcio Martins (Câmara), Natália Mota (ENAP), Carlos Padilla (Apex Brasil), Karla Domanico (MPF), Flávia Oliveira (MPM) e Isaque Ferreira (Caixa).

Um agradecimento especial à minha amiga e colega de mestrado, Rosane Atayde, pelo empenho em me auxiliar na conclusão das entrevistas.

E ao Grande Arquiteto do Universo que certamente dará sentido a todo esse esforço em seu onisciente plano.

## RESUMO

A educação corporativa é uma recente e importante prática estratégica para as instituições públicas e que veio a apresentar uma forte expansão nas primeiras décadas do século XXI. Compondo a educação corporativa e vindo a ser um dos principais meios por ela empregados para distribuir e administrar seus currículos e cursos tem-se a educação *online*. Esse estudo tem como objetivo entender as práticas de educação corporativa *online* para a implantação de projetos dessa natureza na administração pública federal. Com esse propósito, este trabalho tem o propósito de realizar uma análise sociológica das mudanças promovidas pela Era da Informação, com base no referencial teórico de Manuel Castells, situando a educação corporativa no quadro teórico geral que estabeleceu a sociedade do conhecimento e o paradigma da tecnologia da informação. Partindo desse referencial teórico, o estudo apresenta os principais conceitos de educação corporativa e revisa conceitos de tecnologia educacional e educação *online*. Outro objetivo dessa pesquisa é analisar a educação corporativa sob a perspectiva da área da administração, entendendo-a como uma prática de ensino-aprendizagem que acontece dentro das organizações, em especial, nos organismos públicos. Por fim, com base nas pesquisas documentais, entrevistas e nas análises sobre esses assuntos, este trabalho apresenta um quadro comparativo de casos com fatores a serem considerados na concepção e implementação de um projeto de educação corporativa *online* na Administração Pública Federal.

Palavras-chave: educação corporativa; educação a distância; ensino a distância; tecnologia educacional; Era da Informação; Administração Pública Federal.

## ABSTRACT

Corporate education is a recent and important strategic practice for public institutions and it has shown a strong expansion in the first decades of the 21st century. Composing corporate education has come to be one of the primary means by which it is employed to distribute and administer its curricula and courses it has to education online. This study aims to understand the practices of online corporate education for the implementation of projects of this nature in the federal public administration. With this purpose, this work performs a sociological analysis of the changes promoted by the Information Age, based on the theoretical reference of Manuel Castells, placing corporate education within the general theoretical framework that established the knowledge society and information technology paradigm. Based on this theoretical framework, the study presents the main concepts of corporate education and reviews concepts of educational technology and online education. Another objective of this research is to analyze corporate education from the perspective of the administration area, understanding it as a teaching-learning practice that takes place within organizations, especially in public bodies. Finally, based on documentary research, interviews and analyzes on these subjects, this paper presents a comparative table of cases with factors to be considered in the design and implementation of an online corporate education project in the Federal Public Administration.

Keywords: corporate education; distance learning; distance learning; educational technology; Information Age; Federal Public Administration.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras com o nome do periódico dos artigos. Fonte: Elaborado pelo autor.....	19
Figura 2 – Nuvem de termos nos resumos dos artigos. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	19
Figura 3 – Adaptado de Barley (2002). ....	44
Figura 4 – Esquema do autor baseado em Barley (2002).....	44
Figura 5 – Esquema do autor adaptado de Barley (2002).....	45
Figura 6 – Esquema do autor adaptado de Barley (2002).....	45
Figura 7 – Esquema do autor adaptado de Barley (2002).....	46
Figura 8 – Esquema do autor adaptado de Barley (2002).....	47
Figura 9 – Gráfico elaborado pelo autor permite comparar a formação dos responsáveis pelo sistema de EC da pesquisa de Eboli (2009) de 2009 e de 2012 (HOURNEAUX JUNIOR, 2014).....	50
Figura 10 - Modelo de Gestão por Competências (BRANDÃO; CARBONE; LEITE; VILHENA, 2008).....	54
Figura 11 - Alinhando a gestão de pessoas à estratégia organizacional (BRANDÃO; CARBONE; LEITE; VILHENA, 2008) .....	55

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Antigo Treinamento X Aprendizagem no Século XXI (MEISTER, 2005)	38
Quadro 2 – Diferenças entre Departamentode Treinamento e Universidade Corporativa (MEISTER, 2005)	41
Quadro 3 – Quadro comparativo entre instituições federais em 2006. Elaborado pelo autor adaptado de (RUHE; ZUMBO; RODRIGUES; BLANCO, 2013).	58
Quadro 4 – Caracterização dos órgãos participantes – Criado pelo autor.	73
Quadro 5 – Alunos atendidos nos últimos cinco anos – Criado pelo autor.	74
Quadro 6 – Percentual de cursos na modalidade EAD	74
Quadro 7 – Percentual de cursos por segmento hierárquico	75
Quadro 8 – Percentual de carga horária dos cursos ofertados pelo NEAD	76

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	6
LISTA DE QUADROS .....	7
Lista de abreviaturas e siglas .....	10
1 Introdução .....	11
1.1 Formulação do problema .....	15
1.2 Objetivo Geral .....	16
1.3 Objetivos Específicos .....	16
1.4 Justificativa .....	16
2 Recorte e Referencial Teórico.....	17
3 Metodologia.....	20
3.1 Caracterização da organização, setor ou área .....	22
3.2 Participantes do estudo.....	22
3.3 Caracterização dos instrumentos de pesquisa .....	23
3.4 Procedimentos de coleta e de análise de dados.....	24
4 Sociedade, Tecnologia e Educação.....	27
4.1 Estado, sociedade e tecnologia .....	27
4.2 O paradigma da tecnologia da informação .....	28
4.3 A sociedade em rede segundo Manuel Castells .....	29
4.4 Trabalho e educação para o trabalho na sociedade em rede .....	31
5 Educação Corporativa.....	34
5.1 O espaço da educação corporativa no campo da educação e da administração .....	35
5.2 Universidades corporativas.....	37
5.3 Modelos de configuração das universidades corporativas.....	42
5.4 O perfil dos profissionais de educação corporativa.....	48
6 Gestão por Competências.....	52
7 Estudo Comparado entre as Instituições Públicas .....	57
7.1 Apex.....	59
7.2 Universidade Caixa .....	61
7.3 Cefor .....	66
7.4 Enap.....	67
7.5 ESMPU .....	68
7.6 MPF .....	70
7.7 MPM.....	71
8 Resultados e Discussão.....	73
9 Considerações Finais.....	80

10 Referências .....82

## Lista de abreviaturas e siglas

APEX – Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (Apex-Brasil)  
AVA – Ambiente virtual de aprendizagem  
BB – Banco do Brasil S. A.  
CAIXA – Caixa Econômica Federal  
CEFOR – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados  
CEO – *Chief Executive Office*  
CHA – Conhecimento, habilidade e atitude  
CIO – *Chief Information Office*  
CLO - *Chief Learning Office*  
DPU – Defensoria Pública da União  
EAD – Educação a distância  
EC – Educação corporativa  
ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos  
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
ENAP - Escola Nacional de Administração Pública  
ESMPU – Escola Superior do Ministério Público da União  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
GC – Gestão por competências  
ILB – Instituto Legislativo Brasileiro  
MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*  
MPB – Ministério Público Brasileiro  
MPF – Ministério Público Federal  
MPM – Ministério Público Militar  
MPU – Ministério Público da União  
NEAD – Núcleo de educação a distância  
TCU – Tribunal de Contas da União  
TI – Tecnologia da informação  
UC – Universidade corporativa  
UNIBB – Universidade Corporativa do Banco do Brasil  
UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

## 1 Introdução

Esta pesquisa explora teoricamente e faz observações empíricas visando analisar e registrar o fenômeno relativamente recente da implementação de educação a distância digital e em rede na esfera pública federal com um presumível benefício para a sociedade. No curso desse estudo comparamos uma pesquisa-ação de 2006 com o instante atual, além de compararmos algumas instituições atuais entre si, o que possibilita uma visão única e abrangente do desenvolvimento da EAD no segmento investigado. Estavarengo Junior (2017) traz por meio de sua dissertação de mestrado, pesquisa que nos ajudou a compor parte importante do suporte estrutural que confere um sentido de avanço teórico de qualidade a esse segmento estudado, com a vantagem considerável do continuísmo da pesquisa – ainda que apresente dissertação tenha como diferencial o foco na Administração Pública Federal brasileira –, especialmente por se tratar de um trabalho recente, um estudo sobre as implicações metodológicas das práticas usadas na educação corporativa *online*. Partindo de suas abordagens em direção às particularidades intrínsecas à área do conhecimento – emergindo da Educação em rumo ao campo da Administração – e ao propósito finalístico desse estudo, verifica-se de que forma Manuel Castells (2013), Pierre Lévy (2011), Peter Drucker (1999), entre outros pensadores de diversas diferentes áreas do conhecimento, descrevem na amplitude, por diversos enfoques, a passagem de uma sociedade capitalista, baseada no capital, na terra e no trabalho, essencialmente industrial e manufatureira, para a hodierna sociedade do conhecimento que, como assevera o sociólogo Fernando Henrique Cardoso prefaciando *Sociedade em Rede*, ainda que não substitua o modo de produção capitalista, lhe concede nova face possuindo os princípios organizadores de um novo “modo de desenvolvimento” o que contribui de forma decisiva para caracterizar as sociedades do final do século XX (CASTELLS, 2013, p. 36). Drucker é ainda mais enfático ao predizer essa transição ao reconhecer a possibilidade de ser prematura e até mesmo presunçosa denominar nossa sociedade como a “sociedade do conhecimento”. Mas foi taxativo ao defini-la como “pós-capitalista” (DRUCKER, 1999, p. 34).

E é nessa nova sociedade, em que a informação global e em rede é matéria prima geradora de riqueza de uma nova economia, que Drucker (1999, p. 191)

denominou “economia do conhecimento” – ainda que ele reconheça que essa economia carece de uma teoria que a explique – e chamada por Castells de informacional, global e em rede (CASTELLS, 2013, p. 119), que se estabeleceu um novo paradigma – o paradigma da tecnologia da informação – no qual um novo modo de organização social, formada em sua essência por redes de comunicação desenvolvidas pelas novas tecnologias, veio atrelado. Esse é o ambiente onde se desenvolveu a terceira onda propalada por Toffler (2003).

Toffler (2003) usou a metáfora de uma onda, quando descreveu o paradigma no qual nos inserimos e o denominou Terceira Onda – a primeira e a segunda onda correspondem à invenção da agricultura e à revolução industrial, respectivamente – que, embora ainda continue a coexistir com os efeitos das orlas das outras duas, prepondera sobre as demais com suas várias idiossincrasias civilizatórias. Dentre as suas várias vertentes, destacamos que a civilização da Terceira Onda tem como matéria-prima a informação, o que causará a restauração da educação, a redefinição da pesquisa científica e, sobretudo, a reorganização dos meios de comunicação. Essa última transformação se deve ao fato dos veículos de comunicação de massa convencionais serem totalmente inadequados para a missão de lidar com a carga das comunicações que é demandada e para a oferta de variedade cultural exigida para não perecerem (TOFFLER; TÁVORA, 2003) – conforme Marshall McLuhan explicou com sua alegoria de uma “aldeia global”, não estamos mais limitados a uma só cultura, “do mesmo modo que já não nos reduzimos a um só livro, ou uma só língua, ou uma só tecnologia” (MCLUHAN, 2008). Nessa civilização, a televisão dará lugar ao “indi-vídeo” – forma de transmissão restrita ao extremo com imagens dirigidas a um único indivíduo por vez (TOFFLER; TÁVORA, 2003, p. 347–348).

Com efeito, essas previsões e formas de comunicação podem ser facilmente reconhecidas em plataformas de transmissão de vídeos pela internet – como o YouTube ou o Vimeo – onde os usuários são ao mesmo tempo consumidores e produtores de conteúdo – tipos de indivíduos dessa civilização que Toffler (2003) chamou de “prosumidores”. Nesse estado das coisas, em que a informação e o conhecimento são o valor central, alguns eruditos predizem que a fábrica será substituída pelas universidades como instituição central do amanhã. Contudo, essa predição pode ser apenas um desejo quase que exclusivo de acadêmicos, uma vez

que parte da suposição de que só a universidade pode conter conhecimento teórico. Os executivos multinacionais, em contrapartida, veriam suas salas de computadores – e seus “gerentes de informação” – como o centro da nova civilização (TOFFLER; TÁVORA, 2003), uma ideia que combinaria mais com as “universidades corporativas” de Meister (2005). Todavia, Toffler (2003, p. 350) alertava ser improvável que qualquer instituição represente um papel tão central como uma catedral ou uma fábrica representou no passado. Provavelmente, a sociedade será forjada em torno de uma rede em vez de ser feita ao redor de uma hierarquia de novas instituições.

Castells (2012, p. 417–418) rotula de “empresa em rede” um exemplo de um novo tipo de organização e administração, voltada à adaptabilidade e coordenação simultâneas, tornando-se o alicerce do sistema operacional mais efetivo. Isso se daria em um contexto em que “a produtividade e a competitividade constituem os principais processos da economia informacional/global”. Para o autor, a produtividade, essencialmente, é originária da inovação e a competitividade, da flexibilidade. Destarte, as empresas, regiões, países, unidades econômicas de todas as tipologias configuram suas relações produtivas a fim de atingir o apogeu de inovação e flexibilidade. Para o desempenho da nova função produtiva, tanto a tecnologia da informação quanto a capacidade cultural de utilizá-la são cruciais.

Consequentemente, nesse novo sistema produtivo, a mão-de-obra é ressignificada – pelo menos no que diz respeito a seu papel de produtora – e bastante diferenciada aderente às características dos trabalhadores. Nesse aspecto, Castells chama a atenção para a importante diferença entre mão-de-obra genérica e mão-de-obra auto programável. A propriedade fundamental para discernir entre essas duas espécies de trabalhadores é a educação e a aptidão para conseguir alcançar estágios educacionais superiores, que se traduz como conhecimentos incorporados e informação.

Castells também considera importante que se diferencie educação de conhecimentos especializados. Os conhecimentos especializados são efêmeros, por meio de uma mudança tecnológica e organizacional podem chegar à obsolescência rapidamente. Educação ou instrução é o processo pelo qual as pessoas adquirem capacidade para uma permanente redefinição das especialidades necessárias à determinada tarefa e ao acesso às fontes de aprendizagem dessas qualificações

especializadas. Uma pessoa instruída, indistintamente, em um ambiente organizacional apropriado, terá condição de reprogramar-se para as incessantemente mutáveis tarefas no processo de produção. Em contrapartida, a mão-de-obra genérica absorve uma tarefa demandada sem qualquer recurso de reprogramação, não se pressupondo a internalização de informações e conhecimentos mais do que a aptidão de receber e executar sinais. O autor (CASTELLS, 2013) acredita que esses trabalhadores não especializados, que Castells chamou de "terminais humanos", possam ser trocados por máquinas ou por "outro corpo" de qualquer outro local, de acordo com as determinações empresariais. Ainda que, em perspectiva, esses trabalhadores sejam imprescindíveis ao processo de produção, individualmente são dispensáveis, uma vez que o valor agregado de cada um deles representa tão somente uma fração diminuta do que é gerado pela e para a organização.

Em todas as sociedades é cada vez menos nítida a linha que divide a exclusão social da sobrevivência diária para muitas pessoas. Com o fim de boa parte da rede de segurança, sobretudo no caso das gerações arrivistas da era pós-Estado do bem-estar social, os indivíduos perderam a condição de acompanhar a atualização profissional contínua e necessária. Assim, acabam ficando em segundo plano na corrida competitiva, convertendo-se em prováveis candidatos ao próximo "expurgo" dessa camada intermediária, que um dia foi a força das sociedades capitalistas avançadas durante a era industrial, mas que atualmente se comprime cada vez mais. Dessa forma, tais processos de exclusão social não solapam somente aqueles que estariam em uma "verdadeira situação de desvantagem", mas também aqueles indivíduos e categorias sociais que estruturaram a vida baseada em luta permanente para não serem parte de um submundo estigmatizado de mão-de-obra desvalorizada e de pessoas socialmente incapazes.

Na esteira desse processo, surgem os programas de educação corporativa que vieram se destacando como um sistema de desenvolvimento de pessoas e talentos humanos, conectando o desenvolvimento de pessoas às estratégias de negócio, propiciando vantagem competitiva (RICARDO; MUNDIM, 2009).

E é justamente a competitividade o princípio de sucesso nº 1 a nortear a ação de construção da educação corporativa. Ricardo e Mundim (2009) ao relatar casos ilustrativos relacionados a esse fundamento elencam universidades

corporativas de três empresas públicas entre seis organizações do setor bancário, o que pode ser um indício de que o setor público brasileiro já possui experiências de educação corporativa com um relevante grau de maturidade.

Iniciativas como essa vão ao encontro da necessidade de redução do prazo de validade do conhecimento, uma vez que as empresas da chamada economia do conhecimento exigem aprendizado contínuo para desenvolver qualificações mais amplas, demandando utilização agressiva da tecnologia de ensino e alcance global a fim de acelerar o aprendizado do funcionário (MEISTER, 2005).

## **1.1 Formulação do problema**

Dentre os vários sistemas que poderiam ser analisados, a administração pública federal é um domínio onde prevalecem os chamados trabalhadores do conhecimento. Elegível, portanto, como locus privilegiado para desfrutar dos benefícios da terceira onda ou da sociedade em rede. Contudo, esses trabalhadores têm que ser qualificados. Os cerca de 1,2 milhões de servidores civis e militares com vínculos no setor público federal, apenas no âmbito federal (LOPEZ; GUEDES, 2018), torna essa missão desafiadora, especialmente se for considerada a logística para o deslocamento desses trabalhadores e/ou de seus instrutores para ações de capacitação em um território de mais de 8,5 milhões de quilômetros quadrados.

Por essa razão, para as dimensões desse desafio tornam-se imprescindíveis soluções economicamente viáveis. E como a EAD contempla, entre a suas principais vantagens em relação à modalidade presencial, a redução de custos ao evitar deslocamentos dos alunos, abandono do local de trabalho para tempo extra de formação e ao permitir economia de escala em relação aos altos custos iniciais (GOMES, 2018), ela tornou-se uma opção para resolução do problema muito atrativa. Assim, chega-se ao problema: Como ocorre a implantação da EAD em ambientes corporativos da administração pública federal?

## 1.2 Objetivo Geral

O principal objetivo deste trabalho é o de verificar os condicionantes que influenciam as soluções de educação corporativa *online* na administração pública federal.

## 1.3 Objetivos Específicos

Relacionados ao objetivo geral, podemos elencar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a história de implantação de soluções de educação corporativa *online* na administração pública federal.
- Identificar categorias comuns dessas soluções que sirvam como base de comparação.
- Distinguir boas práticas e oportunidades de melhorias nos casos estudados.

## 1.4 Justificativa

Essa pesquisa visa suprir uma necessidade da sociedade, identificada após a revisão bibliográfica *ad hoc*, de verificar condicionantes que permitam aos gestores públicos mapearem os fatores envolvidos na implantação da EC *online* em sua organização federal, a fim de permitir uma tomada de decisão embasada em estudos e derivada da opinião especializada no tema.

Ao atingir os objetivos propostos a utilização desse estudo possibilitará maior rapidez na implantação dessa modalidade de EC – uma vez que o gestor teria à disposição um *benchmarking* para sustentar suas opções – e tenderá a uma maior economia e efetividade no processo de sua implantação, e é precisamente nesse ponto que, precipuamente, irá ao encontro do interesse social, uma vez que é a sociedade, através do erário, quem financia os bons e os maus projetos. Essa eficiência não será objeto desse estudo, e sua investigação constituirá parte de uma agenda para estudos futuros.

## 2 Recorte e Referencial Teórico

Usando de opinião especializada e brainstorming, concluiu-se que o estudo comparativo com o tema “Implantação de Educação a Distância Corporativa na Administração Pública Federal” poderia ser abastecido de artigos levantados em bases de fontes acadêmicas, especialmente para ajudar a compor um roteiro de entrevistas guiadas junto aos representantes de cada órgão estudado.

Para iniciar o processo de seleção dos artigos, optou-se pelo Google Acadêmico, por ter um algoritmo de busca especializada notadamente poderosa e uma conhecida e eficiente interface de busca. Além de facilitar a exportação dos dados e a parametrização dos critérios de busca por meio de operadores lógicos e operadores que permitem uma grande variedade de combinações de filtragem dos resultados.

Como recorte temporal foi escolhido o período compreendido entre 2012 e 2017. Todavia, ao final desse levantamento, já no ano de 2018, foi detectado e incluído mais um artigo, como forma de atualizar a revisão da literatura.

Com esse método, baseando-se no tema e no conhecimento de especialista na área de educação a distância (EAD) com experiência no meio corporativo público, identificamos dois termos técnicos complementares que deveria abranger a maioria dos conteúdos de interesse para a pesquisa: “Educação a Distância” e “Educação Corporativa”. Após alguns testes com os critérios e levando-se em conta que não seria possível combiná-los com sinônimos e termos correlatos como: “e-learning”, “EAD” e “Corporate Education”. Optou-se por uma simplificação na construção do critério de busca seria satisfatório para se obter um retrato abrangente do que se deseja obter para uma fase posterior de seleção pela leitura dos títulos e resumos.

Assim, após selecionar os artigos por meio de uma leitura diagonal especializada, obtivemos 460 textos do Google Acadêmico.

Essa simplificação foi particularmente útil para realizarmos uma comparação com outras ferramentas pois as outras bases pesquisadas apresentaram, ora uma interface com menos recursos de pesquisa e com poucas opções de parâmetros,

ora uma lógica algorítmica de difícil interpretação, o que poderia sugerir até mesmo algum erro de implementação.

Após a repetição dos passos anteriores chegamos ao seguinte quantitativo de resultados, ilustrados na tabela 1:

Tabela 1 – quantitativo de textos selecionados das bases pesquisadas

<b>Base pesquisada</b>	<b>Quantitativo</b>
Google Acadêmico	460
Periódicos da Capes	38
Scielo	171
Spell	87
<b>Total</b>	<b>756</b>

Fonte: Dados produzidos pelo autor.

Após a retirada de duplicidades, optamos por desenvolver um pequeno sistema no Microsoft Access 2016, baseado, com adaptações, no modelo relacional de Mallig (2010), para auxiliar na tarefa de obter *insights* e realizar fichamento eletrônico.

A primeira resposta obtida foi o número de artigos que passaram a ser considerados relevantes após o filtro do estrato Qualis, totalizando 224.

Outra constatação é quanto à distribuição desigual do estrato Qualis pelos artigos selecionados para o tema. Não havendo nenhum Qualis A1 e uma predominância de A2 conforme podemos verificar na tabela 2:

Tabela 2 – A distribuição do estrato pelos artigos (Qualis acima de B2)

<b>Estrato</b>	<b>Quantidade</b>
A1	0
A2	93
B1	72
B2	59
<b>Total</b>	<b>224</b>

Fonte: Dados produzidos pelo autor.



### 3 Metodologia

Ao contrário dos adeptos do método indutivo (empiristas), que partem da observação para depois formular as hipóteses, os praticantes do método dedutivo têm como ponto de partida o problema (ou a lacuna) e as hipóteses que serão testadas pela observação e pela experiência (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, dado que o método dedutivo tende a ser uma forma mais adequada para a produção de uma dissertação de mestrado, uma vez que parte de um problema a ser resolvido pela pesquisa, cuja descoberta se faz presente nas etapas iniciais dos métodos hipotéticos-dedutivos de Popper e Bunge (LAKATOS; MARCONI, 2003), submetemos o tema escolhido a alguns questionamentos para levantar indícios de que o problema proposto estaria em condições de ser investigado (GIL, 2009):

- O tema é de interesse do pesquisador?
- O problema apresenta relevância teórica e prática?
- A qualificação do pesquisador é adequada para seu tratamento?
- Existe material bibliográfico suficiente e disponível para seu equacionamento e solução?
- O problema foi formulado de maneira clara, precisa e objetiva?
- O pesquisador dispõe de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa?

Ao avaliar o tema à luz desses questionamentos, verificou-se uma evidente resposta positiva a cada uma dessas indagações. Algumas delas foram questões levantadas no processo de classificação para o ingresso no mestrado - como a questão da disponibilidade de tempo -, outras são de foro íntimo - como a questão do interesse no tema por parte do pesquisador -, mas há muitas evidências que favorecem a escolha, como os estudos já em andamento no assunto abordado, publicação pelo autor de artigo com estudo de caso sobre tema correlato - a implantação de um núcleo de EAD em um órgão do governo (GOMES; DOMANICO; KARINA, 2013) -, a especialização em EAD e o levantamento prévio de material bibliográfico sobre o tema. A sugestão de agenda de pesquisa futura como

“realização de estudos comparados em instituições públicas de mesma natureza” de um trabalho bastante representativo da revisão em curso (MORAIS, 2017) e a constatação de que a quantidade de estudos sobre o uso da modalidade EAD no âmbito das organizações é incompatível com o acelerado crescimento da utilização dessa modalidade. Esse conjunto de evidências revela a necessidade de mais pesquisa no âmbito da educação corporativa com esse enfoque. O que qualifica o tema escolhido a ser mais um dos estudos a colaborar com o preenchimento acadêmico dessa lacuna.

Para a identificação do problema que delimitaria o tema escolhido, além da inquietação do autor que é especialista e trabalha com o assunto, foram feitas pesquisas bibliográficas a diversas bases de artigos acadêmico (Periódicos da Capes, Spell, Google Acadêmico, Microsoft Acadêmico, Scielo.br, Scielo.org entre outros). No Google Acadêmico, foram realizadas buscas com o descritor “Educação a Distância”, e o sistema retornou aproximadamente 56000 resultados. Em seguida foi adicionado o termo “Educação Corporativa” com o operador booleano “and” e o sistema retornou 2280 resultados. Depois foi usado o recorte temporal dos últimos 5 anos. O que resultou em aproximadamente 615 resultados.

Após navegar entre os 200 artigos mais relevantes – no critério do algoritmo de busca utilizado – foram selecionados 65 artigos para uma leitura mais detalhada cujo o teor aparentava ser diretamente relacionados ao tema ou que poderiam trazer alguma inspiração e agregar algum valor na pesquisa após uma revisão exploratória.

Dado o conceito acima explanado, espera-se que por meio de uma Revisão Sistemática, seja possível responder à seguinte questão específica: Como ocorre a implantação da EAD em ambientes corporativos da administração pública federal?

A EAD é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução e, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY; GALMAN, 2007).

Ainda que, hipoteticamente, a revisão sistemática da literatura não seja condição suficiente para responder a essa questão, é provável que seja uma condição necessária para se chegar à solução. Ou mesmo para concluirmos não ser possível chegar aos objetivos pretendidos.

### 3.1 Caracterização da organização, setor ou área

As organizações escolhidas para a coleta de dados pertencem a diferentes poderes do setor público e mais o Ministério Público da União, representado na figura de algumas unidades de seus ramos mais sua escola de governo. Não foi pesquisado nenhum órgão do poder judiciário, todavia, a natureza precipuamente jurídica da área-fim dos órgãos do MPB foi considerada, para a finalidade dessa pesquisa, suficientemente próxima do poder judiciário mantendo-se assim a diversidade cultural para se ter um instantâneo não exaustivo do setor público federal sobre a formação corporativa por meio da modalidade a distância. Em cada uma delas, foi pesquisado o histórico de implantação da EC *online* adotada e a opinião do entrevistado responsável pelo fornecimento das informações de cada um desses órgãos sobre as características do núcleo de EAD. Dessa forma, foi obtida uma visão em amplitude da esfera federal no que tange a educação corporativa *online* bem como uma perspectiva histórica já que foi possível comparar com um instantâneo semelhante feito em 2006.

### 3.2 Participantes do estudo

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas em diversos órgãos da administração federal. Foram ouvidos os responsáveis técnicos e especializados em EC *online* dos núcleos de EAD ou setores similares que desenvolvam práticas relacionadas ao tema da dissertação. Uma vez que esse grupo é reduzido, o pré-teste (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 202) do questionário foi realizado com outro grupo de voluntários ligados à área de treinamento, para que o grupo alvo principal participe da coleta de informações de modo homogêneo.

Tais especialistas não são tão numerosos, especialmente quando foi estudada a figura do *designer* instrucional. Esse profissional da educação faz o elo entre o conteúdo, criado pelo professor-especialista, e a experiência de aprendizagem *online*, possuindo o conhecimento das ferramentas de autoria e as competências necessárias para transformar o conteúdo criado por um professor-especialista em um formato adequado à educação *online* (síncrona ou assíncrona) (FILATRO, 2010).

### 3.3 Caracterização dos instrumentos de pesquisa

Um roteiro para entrevistas com os servidores públicos especialistas em treinamento foi a forma usada para coletar informações que forneceu subsídios para a criação de um quadro de variáveis a serem usadas para comparar os órgãos visitados e auxiliar na implantação de EC *online* em instituições similares da administração pública.

As variáveis que foram investigadas como ponto de partida para um aprofundamento teórico, inspiradas no trabalho de Estavarengo Junior (2017) e na mesa redonda de pesquisa-ação sobre EAD em organizações públicas (TEPERINO, 2006), mas com ampliações e adaptações advindas de um painel de especialistas e das inquietações do pesquisador são, resumidamente, as seguintes:

- Identificação do órgão
- Resumo do histórico do NEAD na empresa (com foco na implantação e nos últimos 5 anos).
- Tempo de existência do NEAD (Ano de início)
- Número de alunos atendidos pela NEAD de 2014 a 2018?
- % de cursos EAD, Híbridos e Presencias de 2014 a 2018?
- % de cursos EAD para cada nível hierárquico da organização (estratégico, tático e operacional) de 2014 a 2018?
- % de prazo dos cursos EAD de 2014 a 2018?
- Quem definia o prazo de execução dos cursos (Carga Horária) de 2014 a 2018?
- Qual nível hierárquico decidiu implantar o NEAD?
- Recursos humanos destinados ao NEAD.
- Qual é a demanda de EAD na organização.
- Quando foi/será iniciada a gestão por competência na instituição.
- Quando foi/será totalmente implantada a gestão por competência na instituição.

- Quando foi/será iniciada a inclusão de cursos EAD nas trilhas de aprendizagem da instituição?

### **3.4 Procedimentos de coleta e de análise de dados**

A pesquisa científica é um procedimento formal, com um método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155).

Isso posto, objetivando revelar verdades e produzir conhecimento torna-se necessário relacionar a metodologia de coleta de dados desse estudo à literatura especializada.

Essa relação foi realizada baseando-se na obra Fundamentos de Metodologia Científica (LAKATOS, MARCONI, 2003) e nos métodos selecionados para a dissertação em tela que correspondam ao objetivo de se encontrar um método de implantação da educação corporativa a distância em instituições públicas brasileiras.

O autor partiu do estudo da proposta metodológica de educação corporativa *online* de Estavarengo Junior (2017) como um fio condutor devido à proximidade dos objetivos de ambas.

Posto que o objeto das Ciências Sociais é qualitativo em sua essência, de acordo com Minayo (2011), pode-se afirmar que esse trabalho é apresentado como sendo uma pesquisa do tipo qualitativa, com foco no processo – isto é, no ferramental disponível para conceber um projeto de EAD corporativa –, uma vez que busca desvendar a dinâmica entre a teoria da educação corporativa e a realidade educacional no contexto das instituições públicas, aplicando para essa finalidade o método indutivo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 86). Dessa forma, coligindo com o que foi explanado no primeiro parágrafo do capítulo, temos que a pesquisa utiliza o método dedutivo-indutivo.

Destarte, como etapa inicial de execução de pesquisa, foi realizada a coleta de dados em que foram aplicados os instrumentos elaborados e as técnicas

selecionadas para o registro das informações que serviram para o propósito do trabalho, as quais estão relacionadas a seguir:

1. Coleta Documental
2. Observação
3. Levantamento
4. Entrevista semiestruturada com agentes-chave (*elite interviewing*)
5. Análise de Conteúdo
6. *Process Tracing*

Tais técnicas, forneceram os subsídios necessários para o tratamento de dados descrito a seguir.

Uma particularidade técnica na coleta de dados desse trabalho que vale comentar é a introdução de uma meta-questão que inquiria o entrevistado a respeito do grau de certeza sobre a resposta à questão que viria a seguir. Esse formato pareceu trazer um conforto maior para o respondente, que não se sentiu pressionado a dar respostas com absoluta precisão, e sim sua impressão como especialista responsável pela área. Isso não pareceu diminuir de maneira prejudicial o valor das informações para incluí-las nas devidas faixas categóricas, ainda que de forma mais qualitativa, permitindo uma coleta sem desconfortos desnecessário e resistências que poderiam até mesmo inviabilizar essa etapa com um benefício adicional que permitiu analisar o nível de precisão das informações de que dispunha o entrevistado em sua organização.

Após o registro das informações, seguiu-se uma fase de elaboração dos dados coletados com uma criteriosa seleção, a fim de se detectar e corrigir erros. O agrupamento em categorias, atribuição de códigos – para conversão do que for qualitativo para uma forma quantitativa – possibilitando a tabulação e facilitando a comunicação do que foi aproveitado.

Com a elaboração dos dados foram prevenidas confusões interpretativas, minimizaram-se distorções e a incompletude do conteúdo informacional, facilitando a intelecção e promovendo uma análise do material coletado com maior qualidade e produtividade na aplicação da lógica dedutiva e indutiva onde buscou-se o atingimento dos objetivos da investigação.

A etapa de análise e interpretação de dados foi nuclear na pesquisa, sendo dividida em duas operações intimamente relacionadas: Análise e interpretação.

A primeira operação, análise (também conhecida como “explicação”), constituiu-se em uma tentativa de se evidenciar as conexões entre o fenômeno estudado e os demais fatores. Como exemplo de tipos dessas relações podemos citar: Causa-efeito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc.

É nessa operação que o autor-pesquisador se aprofundou no detalhamento dos dados decorrentes do trabalho estatístico, para a obtenção de respostas aos seus questionamentos e o estabelecimento de relacionamentos pertinentes entre os dados resultantes da etapa de elaboração e as hipóteses suscitadas. Hipóteses essas que foram finalmente, após o processo de análise, comprovadas ou refutadas.

A segunda operação, interpretação, é o momento em que se buscou vincular as respostas a outros conhecimentos por meio da atividade intelectual. É nesse ponto que foram construídos esquemas consubstanciados em conhecimentos teóricos, a fim de se obter os resultados previstos, conforme preconiza Lakatos e Marconi (2003).

Uma importante decisão de projeto, onde visou-se a otimização o tempo e maximização da eficiência e a segurança dos dados, é a adoção de formulários em papel para que a coleta das respostas das entrevistas tornasse os dados persistentes e redundantes com as respostas gravadas. Em outro momento os dados gravados foram transcritos e adaptados por ferramentas de transcrição de voz para texto (como a que está embutida no Google Documents) sem que o som da voz tivesse que passar novamente por um microfone de forma analógica, evitando a perda de qualidade e minoração dos erros no reconhecimento.

Os documentos contendo textos impressos foram digitalizados (quando possível sem danificar a fonte) com reconhecimento óptico de caracteres (como o sistema ScanMaker ou similar) ou, quando mais conveniente, redigitados.

## **4 Sociedade, Tecnologia e Educação**

### **4.1 Estado, sociedade e tecnologia**

Castells deixa claro que não é a tecnologia que determina a sociedade e nem é a sociedade que escreve o curso tecnológico. Todavia, é de acordo com a sua habilidade de dominar a tecnologia que a sociedade marca onde vai chegar. Especialmente em se tratando daquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em sua história. O autor afirma ainda, conforme foi citado na apresentação dessa obra, que a tecnologia, ou a ausência dela, incorpora a capacidade de transformação das sociedades e os usos que essas sociedades, sempre caracterizados por conflitos, destinam ao seu potencial tecnológico, ainda que não determine a evolução histórica e nem a transformação social.

Também explica que embora a sociedade não determine a tecnologia, essa mesma sociedade, por meio do Estado, pode sufocar seu desenvolvimento, ou, em contrapartida, pode ingressar em um processo acelerado de modernização da tecnologia que seria capaz de mudar o destino da economia, do poderio militar e do bem-estar social em poucos anos (CASTELLS, 2013, p. 43–45).

Confrontando de forma dialógica os pensamentos do sociólogo Castells com o do filósofo Pierre Lévy, Simões (2009, p. 1–2) mostra que, ainda que a análise dos autores siga caminhos díspares, com Castells tendo uma abordagem marxista da sociedade capitalista e Lévy com um pensamento antropológico, um aspecto que configura uma intersecção dos estudos das tecnologias de comunicação de ambos nos leva a uma conclusão essencial de não ser mais possível ignorar o impacto dessas tecnologias à vida humana, mais ainda à vida em sociedade.

Em regra, a chamada Era da Informação constitui o novo momento histórico onde todas as relações basicamente se estabelecem através da informação e da sua capacidade de processamento e de geração de conhecimentos. A esse fenômeno Castells (2013) denominou “Sociedade em Rede” e Lévy (2010) o chamou de “Cibercultura”.

No que tange a uma aparente tendência das sociedades informacionais estabelecerem relações mais intensas com outras sociedades informacionais, relegando a um tratamento marginal aquelas sem condições de se inserirem nesse fluxo comunicativo determinado pelas redes, ambos os autores convergem para esse entendimento.

Castells (2013) fornece um interessante aspecto da relação entre Estado, sociedade e tecnologia trazidos pela Revolução da Tecnologia da Informação: o paradigma em que essa revolução está inserida, que foi definido por Castells como o paradigma da tecnologia da informação. Aspecto esse que será analisado logo em seguida.

## 4.2 O paradigma da tecnologia da informação

Kuhn (2013, p. 53) considera os paradigmas como realizações científicas reconhecidas universalmente e que, ao longo de algum tempo, oferecem tanto problemas quanto soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.

O autor de *A Estrutura das Revoluções Científicas* se refere a tais realizações científicas como paradigmas quando partilham de duas características essenciais (KUHN; BOEIRA; BOEIRA; ABREU, 2013, p. 72):

- São suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares.
- Suas realizações são abertas suficientemente para deixar que toda espécie de problemas seja resolvida pelo grupo redefinido de praticantes da ciência.

Assim, a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, seria o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida (KUHN; BOEIRA; BOEIRA; ABREU, 2013, p. 74).

Para Castells (2013), conhecimento e informação são elementos determinantes em todos os modos de desenvolvimento, uma vez que o processo

produtivo sempre se apoia em algum nível de conhecimento e no processamento da informação. Todavia, o modo informacional de desenvolvimento carrega a especificidade de ter a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como a principal fonte de produtividade fazendo com que o processamento da informação tenha foco na melhoria da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade, em um círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação: é por isso que, voltando à moda popular, ele denomina esse novo modo de desenvolvimento de informacional, constituído pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação.

### **4.3 A sociedade em rede segundo Manuel Castells**

Definidas as relações entre Estado, sociedade e tecnologia, bem como a ideia do paradigma da tecnologia da informação, estamos aptos a iniciar a análise de um dos conceitos-chave da obra de Castells: A sociedade em rede. O autor (CASTELLS, 2013) introduz sua explicação definindo o que ele considera rede, uma vez que esse conceito é fundamental na caracterização da sociedade na era da informação. Rede, segundo o sociólogo, é um conjunto de nós interconectados – sendo que nó seria o ponto no qual uma curva se entrecorta.

Tradicionalmente, o estudo dessas redes complexas tem sido alvo da teoria dos grafos da matemática, que em suas origens focava em grafos regulares. Entretanto, desde 1950, redes de grande porte sem princípios de design aparentes foram descritos como grafos aleatórios, propostas como a mais simples e mais direta realização de redes complexas (ALBERT; BARABÁSI, 2002). As redes constituem a nova morfologia social da sociedade sendo que “a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (CASTELLS, 2013).

Essas estruturas permitem interligar diferentes nós e diferentes redes, de modo que as redes ganham em autonomia e interdependência ao mesmo tempo, um emaranhado multiformatado, de alta disponibilidade, admitindo inúmeras possibilidades de informação e de tráfego (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017).

O estudo de Castells (2013) sobre as estruturas sociais emergentes no escopo da atividade e experiência humana conclui que, na era da informação, as funções e os processos dominantes tendem a cada vez mais estarem organizados em torno de redes. Ainda que a forma de organização social em redes não seja inédita, em uma perspectiva histórica, o novo paradigma da tecnologia da informação nos alicerça para sua expansão se inserindo em toda a estrutura social.

Castells preconiza que essa lógica de redes produz uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: “o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder”. A presença, a falta, e a dinâmica da relação das redes com as outras redes serão as fontes essenciais de dominação e transformação da sociedade, sociedade essa que apropriadamente deverá ser chamada de sociedade em rede (CASTELLS, 2013, p. 565).

Drucker (1999) trabalha nessa mesma linha de mudança de paradigma ao afirmar que “de cem em cem anos ocorre na história do Ocidente uma profunda transformação” e que estaríamos vivendo uma dessas transformações seculares, cujo resultado o autor chamou de sociedade pós-capitalista. De acordo com o autor, uma das principais modificações da cena mundial consistiria no fato de não mais haver história ou civilização “ocidental”. Existe uma só história e uma só civilização mundial, ambas “ocidentalizadas”.

Estaríamos, então, no meio dessa transformação. Transformação essa que, tendo a História como guia, só ficará completamente acabada em torno do ano 2010 ou 2020, embora, “já tenha alterado a paisagem política, econômica, social e moral do mundo”.

Nessa sociedade é seguro que o conhecimento será seu recurso principal, significando que terá de ser uma sociedade de organizações. E é certo que, na política, nos afastaremos do Estado-nação soberano em direção a um pluralismo em que esse Estado-nação é uma, entre várias, e não a única unidade de integração política do que Drucker chamou de “política pós-capitalista”. Um sistema em que as estruturas transnacionais e regionais, dos Estados-Nações e dos estados locais, e mesmo tribais, competem e coexistem.

Outro fator igualmente importante nessa passagem para a sociedade do conhecimento é que o “fator de produção” decisivo para obter lucros e os controlar já não será nem o capital, nem a terra, nem o trabalho – é o conhecimento. Em vez da divisão dialética marxista clássica entre capitalistas e proletários, as classes da sociedade pós-capitalista são os trabalhadores do conhecimento e dos serviços. Agora o valor é criado pela “produtividade” e “inovação”, ambos os conceitos vinculados à aplicação do conhecimento no trabalho (DRUCKER, 1999).

Para o autor, a produtividade do conhecimento de uma indústria, de uma empresa e de um país inteiro será um fator determinante em sua posição competitiva. Nenhum desses entes apresenta qualquer vantagem ou desvantagem “natural”. A única vantagem que eles podem conseguir é a capacidade para explorar o conhecimento universal disponível. O desempenho da gestão no sentido de tornar o conhecimento produtivo é a única coisa que será cada vez mais importante, seja na economia nacional ou na internacional (DRUCKER, 1999).

Castells (2013) argumenta que, sob uma perspectiva histórica mais ampla, a Sociedade em rede representa uma transformação qualitativa da experiência humana. De acordo com o sociólogo espanhol, os processos de transformação social sintetizados no tipo ideal de sociedade em rede ultrapassariam a esfera de relações sociais e técnicas de produção: afetariam a cultura e o poder de forma profunda. Castells afirma que as expressões culturais são subtraídas da história e da diversidade de códigos e valores, passando a serem mediadas, principalmente, pelas redes de comunicação eletrônica que interagem com o público e por meio dele em uma variedade de códigos e valores. Sendo finalmente incluídos em uma hipermídia digital. Onde a informação e a comunicação basicamente trafegam por um abrangente sistema midiático plural. Tornando a prática da política crescente nesse espaço midiático.

Sem dúvida é o começo de uma nova era, a era da informação, o começo de uma nova existência (CASTELLS, 2013).

#### **4.4 Trabalho e educação para o trabalho na sociedade em rede**

Segundo Castells (2013, p. 221), as empresas transformaram seu modelo organizacional de uma burocracia vertical para um modelo horizontal a fim de se

adequarem ao ambiente de imprevisibilidade introduzido pela veloz transformação econômica e tecnológica.

Essa empresa horizontal, aparentemente apresenta, precipuamente, sete tendências:

1. Uma organização em tomo do processo, ao invés da tarefa;
2. hierarquia horizontal;
3. gestão em equipe;
4. mensuração do desempenho pela satisfação do cliente;
5. recompensa baseada no desempenho da equipe;
6. máximo contato com os fornecedores e clientes;
7. **informação, treinamento e retreinamento de funcionários em todos os níveis** (grifo nosso).

Sendo o último item a tendência mais importante para a análise do trabalho e educação para o trabalho no contexto da sociedade em rede. Esse novo tipo de organização, com vistas à adaptabilidade e coordenação simultâneas, tomou-se a base do sistema operacional mais efetivo, exemplificado pelo que Castells (2013, p. 232) denominou empresa em rede – “aquela forma específica de empresa cujo sistema de meios é constituído pela intersecção de segmentos de sistemas autônomos de objetivos”.

Ao diferenciar a mão-de-obra genérica da mão-de-obra autoprogramável, Castells (2013) define educação – ou instrução – como sendo o processo pelo qual os trabalhadores obtêm capacidade para uma redefinição permanente das especialidades necessárias à determinada tarefa e para o acesso às fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas. Assim, para o autor espanhol, qualquer trabalhador instruído, em ambiente organizacional adequado, poderá se reprogramar para as tarefas em constante mudança no processo produtivo. Em contraste, a mão-de-obra genérica absorve determinada tarefa sem qualquer recurso de reprogramação, e não é esperado uma incorporação de informações e conhecimentos além da capacidade de receber e executar sinais (CASTELLS, 2013).

Peter Drucker (1999) também segue uma linha semelhante de raciocínio quando vislumbra uma dicotomia entre “intelectuais” e “gestores” ao tipificar os trabalhadores do conhecimento na sociedade pós-capitalista. Os “intelectuais” se ocupariam das palavras e ideias, enquanto que os “gestores, estariam lidando com pessoas e trabalho. “Transcender esta dicotomia numa nova síntese será um desafio filosófico e educacional central para a sociedade pós-capitalista”.

Para mostrar o impacto da educação para o trabalho na sociedade em rede, destaca-se como Castells (2013) vê indícios de uma relação entre tecnologia, mudança organizacional e produtividade. Citando um estudo, nos EUA, de 1997, que descobriu uma correlação entre investimentos na tecnologia da informação (TI) e uma maior produtividade, Castells revela que as empresas diferiam muito em crescimento de produtividade, pois os resultados estariam atrelados aos seus métodos de gestão. Assim, os usuários mais produtivos da TI geralmente empregam uma combinação sinérgica de estratégia empresarial concentrada no cliente e estrutura organizacional descentralizada. Em contrapartida, as empresas que simplesmente enxertam novas tecnologias nas estruturas antigas (ou vice-versa) tem produtividade muito menor. Dessa forma, a mudança organizacional, o treinamento de uma nova força de trabalho e o processo de aprender fazendo, “que incentiva aplicações produtivas da tecnologia”, devem acabar aparecendo nas estatísticas de produtividade – ressaltando-se que as categorias estatísticas deve ser capazes de comunicar essas mudanças (CASTELLS, 2013).

## 5 Educação Corporativa

Os programas educacionais nas empresas sempre existiram, todavia normalmente se restringiam aos níveis gerenciais e à alta administração. Para a ampla maioria dos funcionários restavam os programas de treinamento pontuais (EBOLI, 2004).

Esse formato não configurava um problema até mesmo porque em uma organização taylorista, a simples repetição do trabalho e a reprodução do conhecimento já seriam suficientes para a obtenção de um bom resultado nos negócios, afinal, a relativa estabilidade do ambiente externo permitia uma separação entre concepção e a realização do trabalho. Para a alta administração havia a incumbência de analisar, interpretar e prospectar o ambiente dos negócios e criar normas, manuais e regras. Um arcabouço de diretrizes que deveria ser seguido por todos na empresa (EBOLI, 2004).

Nesse cenário, as áreas de treinamento & desenvolvimento (T&D) das empresas se estruturaram e passaram a ofertar cursos ao público interno rotineiramente por conta de demandas concretas, oferecendo programas cujo objetivo principal era desenvolver habilidades específicas, com ênfase nas necessidades individuais e dentro de um escopo tático-operacional (EBOLI, 2004).

Porém, essa hierarquia corporativa, outrora estável e de movimentos lentos, tendo no topo da pirâmide os "pensadores" e na base os "fazedores", é pouco adequada ao novo ambiente competitivo e de movimentos rápidos. Destarte, as corporações estão optando por uma organização plana, enxuta e flexível, que se caracteriza por um processo decisório descentralizado. No processo de competição as organizações premiam a velocidade e a eficiência (MEISTER, 2005).

Na medida em que o surgimento das universidades corporativas (UCs) foi o grande marco da passagem do tradicional centro de treinamento & desenvolvimento (T&D) para uma preocupação mais ampla e abrangente com a educação de todos os funcionários de uma empresa, na prática é com seu advento que emerge essa nova modalidade de educação corporativa. Assim sendo, Eboli (2004) passou a aplicar de modo equivalente os termos "universidade corporativa" e "educação corporativa".

Outra definição de EC vem do Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços que conceitua EC como “uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento, tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização”. Assim, a EC seria mais do que treinamento empresarial ou qualificação da mão-de-obra. “Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa” (MDIC, 2015).

## **5.1 O espaço da educação corporativa no campo da educação e da administração**

Grande parte das discussões sobre a EC no campo da educação tiveram como tema central o espaço que essa área deveria ocupar no campo da educação tradicional. Muitos defendem até mesmo que a educação corporativa não deveria sequer constar no campo da educação, uma vez que se aproximaria mais de áreas de conhecimento como administração, psicologia, gestão de pessoas, economia ou áreas relacionadas às organizações e ao ambiente empresarial. A maioria das obras de referência sobre o tema da EC foi produzida fora do campo da educação (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017). Como exemplo, podemos citar a própria obra seminal de Meister (2005).

Estavarengo Junior (2017) considera que o tema da EC tem sido muito pouco debatido no campo da educação, sendo que nas poucas ocorrências do debate, é permeado de críticas e na tentativa de dissociar EC do campo da educação, incluindo a EC na lógica neoliberal e capitalista do século XXI, passando uma imagem da EC como uma mercantilização da educação.

As universidades tradicionais teriam uma tendência natural de assumir uma postura defensiva nesse debate devido a uma possível concorrência com as universidades corporativas. Alguns autores chegam a passar a ideia, exagerada, de que as empresas deveriam interferir diretamente nos currículos das instituições tradicionais (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017).

Assim, a carência de uma discussão sobre o processo pedagógico que fundamentem as práticas de educação corporativa leva ao empobrecimento dos projetos de educação empresarial. Uma vez que esses projetos frequentemente carecem de um maior embasamento educacional que apoie sua aplicação, e estão

sustentados apenas por práticas das áreas de administração e outras disciplinas diretamente e historicamente relacionadas ao ambiente corporativo (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017).

Meister (2005) cita as UCs como “padrão e modelo de estado da arte para a educação superior quanto, num sentido muito mais amplo, como instrumento-chave da mudança cultural”, todavia, na última pergunta (“As universidades corporativas representam uma oportunidade ou uma ameaça às instituições de educação superior?”) da seção “Perguntas Frequentes sobre Universidades Corporativas” a autora pondera que as UCs “representam tanto uma oportunidade de parceria quanto uma competição direta com o sistema de educação tradicional” (idem, 2005, p. 268).

A conceituação de educação corporativa, sabidamente, surgiu primeiro no meio empresarial antes de ter espaço no mundo acadêmico (EBOLI, 2004). Destarte, não é surpreendente que seja mais estudada e debatida em áreas mais afinadas com o mundo dos negócios, como as ciências sociais aplicadas, uma vez que é um tema crucial para as corporações.

Souza e Ziviani (2012) explicam que ao se unir conceitos como treinamento, aprendizado, educação, entre outros, chegamos a um conceito maior que reúne, em uma única palavra, o alvo das empresas do século XXI e a razão da existência das UCs: o conhecimento. O conhecimento sob uma ótica geral e empresarial pode ser resumido como “uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações”. Dessa forma, nas organizações, é comum ele estar embutido não só em documentos e repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.

Atualmente, as empresas exigem que seus funcionários solucionem problemas, pensem criativamente, sejam capazes de interpretar situações, ouvir os colegas e principalmente assumir responsabilidades. Portanto, faz-se necessário que o funcionário possua uma visão ampla dos negócios da empresa e das constantes mudanças no cenário mundial (SOUZA; ZIVIANI, 2012).

Assim, tanto para a absorção do conhecimento empresarial quanto para o desenvolvimento de competências de interesse das organizações, a educação

corporativa, particularmente em seu avatar mais atual, as UCs, personifica a filosofia de aprendizagem da organização, uma forma de pensar que objetiva “oferecer a todos os níveis de funcionários o conhecimento, as qualificações e as competências necessários para atingir os objetivos estratégicos da organização” (MEISTER, 2005).

## **5.2 Universidades corporativas**

Aderente ao que foi relatado no capítulo 4, a base geradora de riquezas das nações será constituída por sua organização social e seu conhecimento criador (EBOLI, 2004). As organizações necessitam, portanto, de estruturas, teorias e soluções que possam auxiliar a desenvolver, manter e disseminar o conhecimento corporativo entre seus colaboradores.

Assim, de acordo com Barley (2002), a crescente dependência do treinamento interno e sua mudança da habilidade para a cultura do conhecimento foi o que levou o desenvolvimento de recursos humanos a uma postura crítica de seu desempenho durante a primeira metade do século XX. Incomodadas pela reputação de serem caras, estranhas e ineficientes, as unidades de treinamento interno se viram diante dos mesmos problemas que a academia enfrentou em termos da capacidade de lidar com as necessidades específicas de aprendizagem de uma organização e dos funcionários que a compõem.

Como uma resposta para compensar sua reputação maculada, as unidades de treinamento procuraram modelos de gestão para reconstruir e revolucionar a maneira como projetaram e forneceram aprendizado em ambientes organizacionais. A indústria de treinamento descobriu que estava deixando de considerar elementos críticos de boas práticas comerciais: estratégia e valor. O treinamento teria que criar ligações claras com as missões e objetivos organizacionais e precisaria provar que isso contribuía para a capacidade da organização de cumprir tais missões e objetivos (BARLEY, 2002).

Segundo Meister (2005), de modo gradual, na medida que mais empresas foram sentindo a autonomia de seus funcionários através de equipes de trabalho de alto desempenho, elas começaram a admitir a necessidade de excelência de toda sua força de trabalho, não somente nas categorias gerenciais.

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

Quadro 1 – Antigo Treinamento X Aprendizagem no Século XXI (MEISTER, 2005)

O quadro acima (Quadro 1) mostra essa mudança de paradigma na qual o foco do treinamento vai além do funcionário isoladamente para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado da organização. Enquanto no passado os

participantes assistiam a aulas, hoje equipes de trabalho colaboram para tornar-se uma comunidade de estudantes.

Surtem então as UCs no final do século XX (EBOLI, 2004) como uma continuação do movimento de educação da força de trabalho iniciada a partir de 1914 (BARLEY, 2002). E para compreender sua importância como instrumento-chave de mudança cultural, torna-se necessário compreender as forças que sustentaram o aparecimento desse fenômeno que são, essencialmente, cinco (EBOLI, 2004):

1. Organizações flexíveis: a emergência da organização não-hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial.
2. Era do conhecimento: o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual o conhecimento é a nova base para a formação de riqueza nos níveis individual, empresarial ou nacional.
3. Rápida obsolescência do conhecimento: a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência.
4. Empregabilidade: o novo foco na capacidade de empregabilidade / ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida.
5. Educação para estratégia global: uma mudança fundamental no mercado da educação global, evidenciando-se a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios.

O termo universidade pode levar a imaginar um campus físico com um corpo docente estável, todavia, a versão corporativa não se confunde com a tradicional. As UCs representam um processo no qual empregados de todos os níveis estão envolvidos em um aprendizado contínuo e permanente para melhorar seu desempenho no trabalho, podendo existir em diversos formatos e tamanhos, com ou sem um campus físico (MEISTER, 2005).

Seja física ou virtual, o fato é que uma UC “pressupõe a existência de uma estrutura básica bem organizada e definida, que dê suporte ao pleno funcionamento

de suas atividades” (BORGES-ANDRADE; SILVA ABBAD; MOURÃO, 2000). Sendo notável que, em regra, a organização de seus conteúdos se alinha a certos princípios comuns em várias organizações, especialmente por serem derivados da abordagem baseada em competências. A saber (BORGES-ANDRADE; SILVA ABBAD; MOURÃO, 2000):

- Currículo Básico – Programa de aprendizagem que envolve competências ou áreas de conhecimento que todos os empregados, independentemente do nível hierárquico, precisam saber. Áreas típicas desse currículo envolvem temas como missão, cultura, filosofia de atendimento ao cliente, etc.
- Currículo Transversal – Programa de aprendizagem que envolve competências ou áreas de conhecimento que são comuns a muitas unidades ou áreas da organização.
- Currículo Específico – Programa de aprendizagem que envolve competências ou áreas de conhecimento que são específicas ou exclusivas de determinadas unidades ou áreas da organização.

Segundo Eboli (2004), existem várias práticas adotadas em todo o mundo que têm trazido ótimos resultados na EC. Uma das mais importantes é o envolvimento dos principais líderes do alto escalão como aprendizes e acadêmicos. Usando as habilidades e os conhecimentos dos CEOs e diretores para traçar os programas destinados aos empregados pode-se atingir resultados efetivos. Outra boa medida é dar ao CLO (*chief learning officer*, algo como diretor de educação), ou ao encarregado da UC, o status de um CIO (*chief information officer*, ou diretor de informação), a fim de que ele possa encaminhar as informações estratégicas da direção para a UC. Um número crescente de CLOs se reporta hoje diretamente ao CEO, para estabelecer as direções a ser seguidas na área da educação. “Eles são o primeiro *link* para ajudar a aliar a educação às metas do negócio (EBOLI, 2004, p. 182)”.

O quadro abaixo (Quadro 2) ilustra as principais diferenças entre o tradicional departamento de treinamento tradicional e a universidade corporativa (MEISTER, 2005):

<b>Departamento de Treinamento</b>		<b>Universidade Corporativa</b>
Reativo	<b>Foco</b>	Proativo
Fragmentada & Descentralizada	<b>Organização</b>	Coesa & Centralizada
Tático	<b>Alcance</b>	Estratégico
Pouco/Nenhum	<b>Endosso/ Responsabilidade</b>	Administração e Funcionários
Instrutor	<b>Apresentação</b>	Experiência com Várias Tecnologias
Diretor de Treinamento	<b>Responsável</b>	Gerentes de unidades de Negócio
Público-Alvo Amplo/profundidade Limitada	<b>Audiência</b>	Currículo personalizado por famílias de Cargo
Inscrições Abertas	<b>Inscrições</b>	Aprendizagem no Momento Certo
Aumento das Qualificações profissionais	<b>Resultado</b>	Aumento no Desempenho no Trabalho

Quadro 2 - Diferenças entre Departamento de Treinamento e Universidade Corporativa (MEISTER, 2005)

Allen (2002) definiu uma UC como sendo “uma entidade educacional que é uma ferramenta estratégica projetada para auxiliar sua organização matriz a alcançar sua missão, realizando atividades que cultivam aprendizado individual e organizacional, conhecimento e sabedoria”.

### 5.3 Modelos de configuração das universidades corporativas

Para Estavarengo Junior (2017), a definição de UC trata-se de um conceito flexível, em conformidade com as características do projeto de EC a que a UC serve de propósito.

No tópico anterior foi mostrado que as UCs organizam seus conteúdos alinhados a certos princípios comuns em várias organizações derivando deles três tipos principais de currículos: Currículo Básico, Currículo Transversal e Currículo Específico.

Desenvolver uma estrutura ou uma representação visual de como o conteúdo e as funções de um UC estão organizadas é tão crítico para a aceitação geral da universidade pela organização quanto a posição de onde sua ideia se originou, foi lançada e será administrada. A maneira como o conteúdo é organizado deve se adequar à estrutura e à cultura da organização (BARLEY, 2002). Os três tipos de currículos dos conteúdos normalmente aparecem nesses esquemas com alguma variação. Vargas (2003) aponta que a maioria dos diagramas tem alguns elementos comuns, como um currículo básico (*core curriculum*), escolas de competências ou unidades de negócios, e um segmento de desenvolvimento executivo ou de liderança.

Sendo a UC, por definição, “uma entidade educacional que é uma ferramenta estratégica projetada para auxiliar sua organização matriz a alcançar sua missão”, pode-se deduzir que há alguma variabilidade de tipos dessas entidades, cada qual visando responder ao propósito para a qual foi criada (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017). Destarte, há diferentes modelos de configuração das UCs que respondem à pressuposição de que essas entidades necessitam de “uma estrutura básica bem organizada e definida” (VARGAS, 2003).

Vargas (2003), citando Barley (2002), afirmou que tudo pode afetar a estrutura de uma UC, como a cultura organizacional, a hierarquia e a liderança. E acrescentou que as melhores estruturas de UCs são aquelas que se harmonizam com as iniciativas e influências internas da organização, espelhando a cultura organizacional. Toma por base três grandes eixos: alinhamento corporativo, organização do conteúdo e estrutura interna.

- No alinhamento corporativo, a posição da UC dentro da estruturada organização é um dos primeiros fatores a ser considerado quando se seleciona a forma ou o modelo de qualquer UC. Assim, as UCs podem ser originadas por abordagens (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017):
  - **Top-down**, quando a UC é proposta pela diretoria da organização e patrocinadas como uma estratégia importante para os negócios da empresa, sendo a abordagem errada para uma organização com grande *gap* entre a liderança e a força de trabalho;
  - **Laterais**, quando a UC é proposta pelo departamento de recursos humano (departamento de desenvolvimento de pessoas ou equivalente), possuem o desafio de ganhar o comprometimento dos executivos e não sendo a abordagem ideal quando organizações onde as unidades administrativas operam como micro-organizações dentro de uma organização maior; e
  - **De esforço de base**, quando a UC é proposta por uma ou mais unidades de negócio, requer um gerente ou diretor comprometido com o desenvolvimento dos empregados e funcionam melhor em empresa cujas unidades de negócios possuem autonomia e controle de seu próprio progresso.
- Quanto à organização dos conteúdos, as UCs podem usar os seguintes modelos, dentre outros (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017; VARGAS, 2003; BARLEY, 2002):
  - Mapa Organizacional (Figura 3), esse modelo é uma forma direta de categorizar o conteúdo da UC sendo, da perspectiva dos empregados, amigável, pois lhes permite identificar facilmente suas escolas de aprendizagem, por estarem diretamente vinculadas às unidades em que operam, representado pelo esquema abaixo:

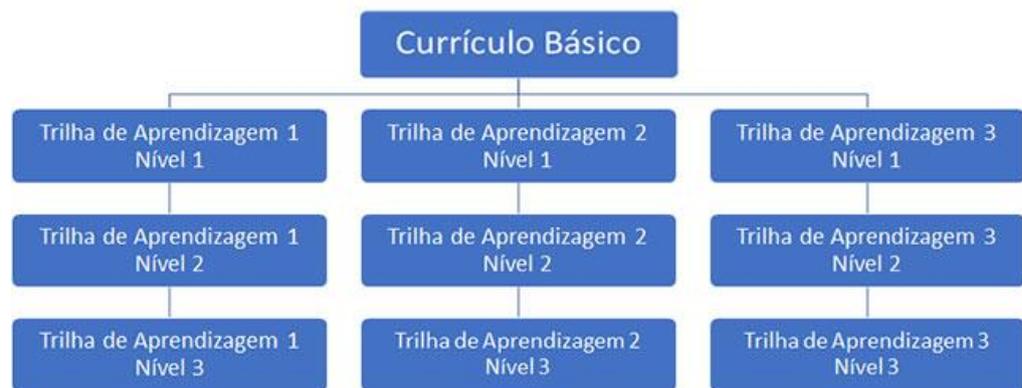


Figura 3 – Adaptado de Barley (2002).

Nesse esquema, é forte a ideia de progresso, que pode ficar ainda maior invertendo-se o diagrama de cabeça para baixo para enfatizar o movimento de subida. Conforme é ilustrado no esquema abaixo (Figura 4):



Figura 4 – Esquema do autor baseado em Barley (2002).

- Templo, um modelo bastante conhecido na área das UCs tendo forte conexão acadêmica, pois é usado para retratar a educação superior e a estabilidade da aprendizagem tradicional (Figura 5). Como no Mapa Organizacional, o modelo Templo mostra a hierarquia ou a sequência das etapas da aprendizagem. A aprendizagem básica é a base para o desenvolvimento transversal que, por sua vez, leva à aprendizagem específica culminando com a aprendizagem executiva ou de liderança.

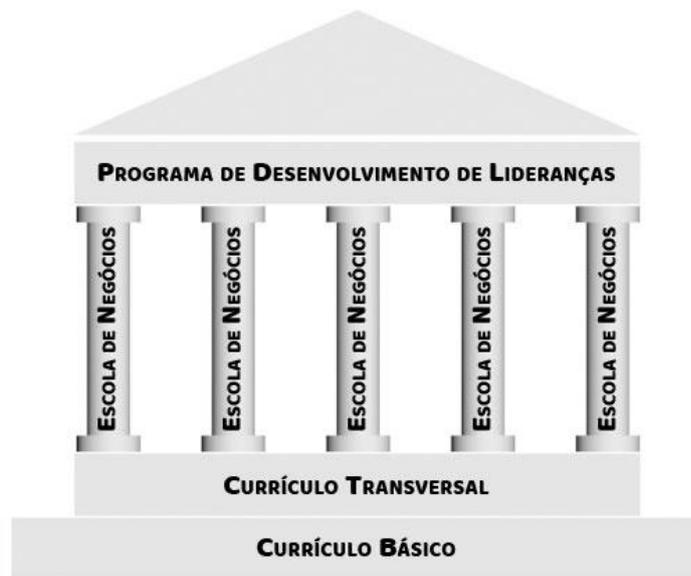


Figura 5 – Esquema do autor adaptado de Barley (2002).

- Pirâmide, modelo semelhante ao modelo do Templo, mas que incute a ideia de hierarquia. Modelo bastante conhecido na área das UCs, tendo forte conexão acadêmica, pois é usado para retratar a educação superior e a estabilidade da aprendizagem tradicional. Ilustrado abaixo (Figura 6):



Figura 6 – Esquema do autor adaptado de Barley (2002).

Essa organização de currículos transmite a ideia de que o empregado pode ascender funcionalmente por meio da aprendizagem.

Ou seja, indica que aprendizagem e promoção estão vinculadas. É apropriado para uma organização que promove os empregados com base em certos indicadores, incluindo a aprendizagem entre eles.

- Pizza Corporativa, é uma abordagem mais insular que mostra um modo fluido de agrupar e formatar oportunidades de aprendizagem para os empregados. Nesse modelo o currículo básico repousa no centro traduzindo, dessa forma, sua importância superior nessa configuração. Conforme podemos observar na figura abaixo (Figura 7):

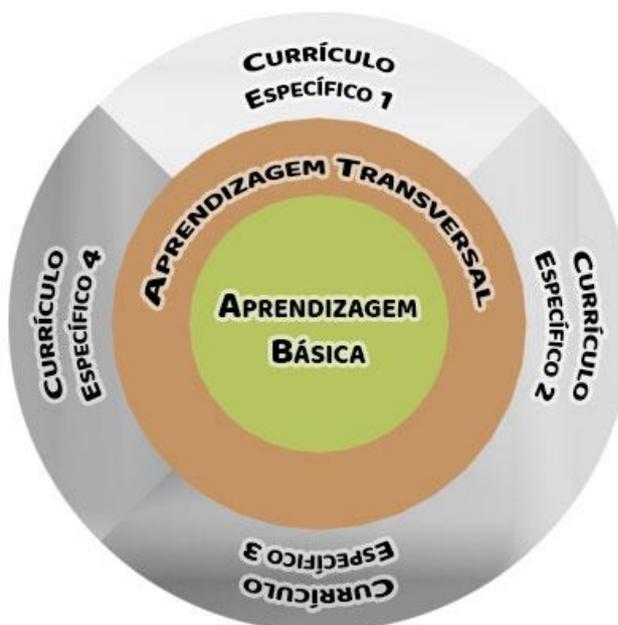


Figura 7 – Esquema do autor adaptado de Barley (2002).

Dois outros anéis circundam o núcleo, a aprendizagem temporal e um círculo de currículos específicos das escolas de negócio que tornam essa configuração adequada para as organizações em expansão interna ou de fusão com outras empresas já que novos currículos podem ser pensados sem quebrar a integridade do modelo. O desenvolvimento de lideranças é considerado apenas mais uma fatia no anel externo o que transparece um tratamento mais igualitário em relação à liderança.

○ Catavento, é um modelo que se adequa bem com organizações sem fins lucrativos, governamentais e empresas compostas por várias parceiras comerciais. Uma UC catavento pode ser usada como uma maneira de alavancar e perpetuar o espírito de colaboração. O currículo básico está indicado no centro do disco sendo circundado por anéis de aprendizagens transversal e específicos. Conforme pode ser visto abaixo (Figura 8):

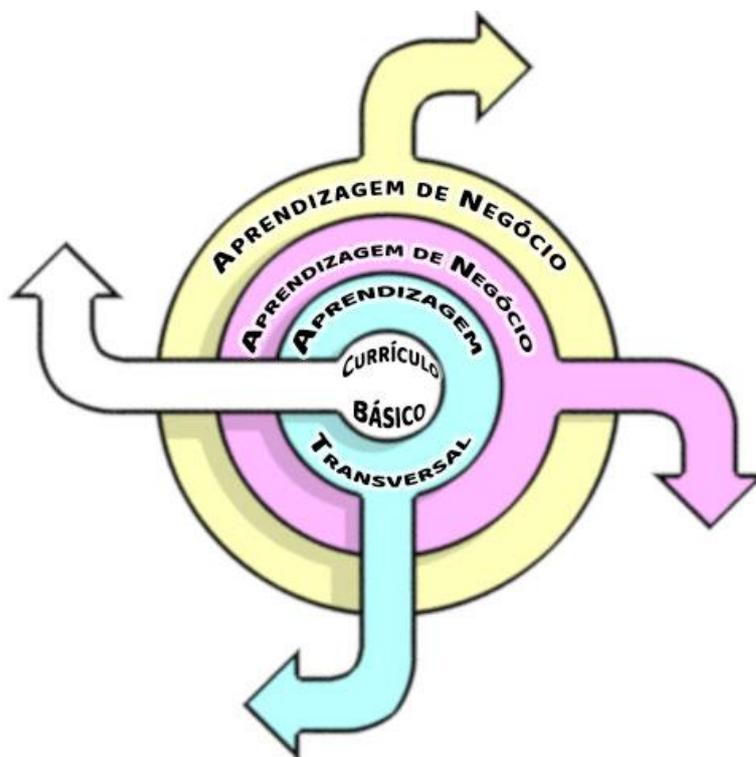


Figura 8 – Esquema do autor adaptado de Barley (2002).

A diferença do modelo Catavento do modelo Pizza Corporativa são as setas projetando a aprendizagem para fora dos anéis, deixando a abordagem centrada unicamente no empregado. O modelo Catavento coloca em evidência o componente externo uma vez que os programas de aprendizagem podem servir para outros participantes do fluxo de receita constante e consistente, como as organizações parceiras, além dos próprios empregados.

- Quanto à sua estrutura interna, as UCs precisam contemplar cinco funções principais para conseguir cumprir seu papel (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017):
  - Realizar o diagnóstico organizacional, em que são identificadas as necessidades de aprendizagem;

- Realizar o alinhamento estratégico, para garantir que todas as iniciativas contribuam para a estratégia da organização;
- Desenvolver o currículo, que consiste principalmente em desenvolver os conteúdos de ensino-aprendizagem;
- Implementar o programa, que inclui a execução e entrega do currículo ao público-alvo; e
- Avaliar o programa, para retroalimentar o processo.

#### **5.4 O perfil dos profissionais de educação corporativa**

Estavarengo Junior (2017) menciona a possibilidade de fracasso das iniciativas educacionais em ambiente profissional pela falta de sustentação devido à “negação recorrente da educação corporativa como área de estudo da educação”. O autor também infere ser grande a chance de profissionais fora da área de educação, especialmente os profissionais do campo da administração e áreas afins, estarem desempenhando a função pedagógica nos projetos de EC.

Para entender esse fenômeno, deve-se observar um caráter mais tecnológico da EC atual. Segundo Silva (2012) a EC e a EAD possuem relações bastante estreitas. E é nas empresas que a EAD mais encontrou espaço para crescimento; por outro lado, é por intermédio da EAD que a EC encontrou condições para sua expansão, atendendo a um número muito maior de pessoas do que seria possível se os processos educacionais fossem presenciais. Ou seja, apesar do crescimento observado pela EAD nos campos acadêmicos e escolares, é nas empresas que as grandes mudanças e saltos qualitativos encontram os campos mais produtivos. De acordo com Valle (2005), a utilização das modalidades de EAD fizeram com que o e-learning fosse mais um passo dado pelas organizações no sentido de ampliar a aprendizagem de seus membros participantes.

Com essa percepção em tela, vamos examinar o perfil dos profissionais da EC observando a indagação de Estavarengo Junior (2017): Quais profissionais estariam desempenhando a função pedagógica nos projetos de EC, uma vez que os profissionais da pedagogia não estão sendo preparados para atuar com EC?

O próprio autor da pergunta adianta que não há uma resposta bem fundamentada, lastreada com dados estatísticos. Todavia, para nos fornecer alguns

indícios, Estavarengo Junior (2017) oferece dados da pesquisa não acadêmica “Formação dos Profissionais de e-Learning” (LEARNING & PERFORMANCE BRASIL, 2013). Na página do levantamento lê-se que “o objetivo desta pesquisa foi de avaliar como os gestores, consultores, fornecedores e profissionais em geral de e-Learning buscam informações para atualização e formação na área. O levantamento das informações foi realizado em maio de 2013, por meio do Portal Learning & Performance Brasil” (idem).

Um dos aspectos se refere à formação de quem atua com e-learning o que nos auxilia a apurar o perfil dos profissionais que operam nessa área – consideramos que muitos dos respondentes da sondagem atuam com e-learning justamente em projetos de EC, uma vez que esta é fortemente baseada em EAD. A pesquisa mostrou o seguinte resultado: “As áreas de certificação para a formação dos profissionais em e-Learning seguem com a preferência em Pedagogia (27%), Tecnologia da Informação (23%), Gestão de Projetos (23%), Treinamento (20%) e Comunicação Social (7%)” (idem). Estavarengo Junior (2017) alerta que esse resultado não aponta necessariamente o perfil do respondente à pesquisa, mas qual é, na opinião do respondente, a área precípua que deveria formar os profissionais que atuam com e-learning e EAD – para efeitos dessa pesquisa, extrapolamos o fato dela se restringir ao e-learning nos permitindo inferir um resultado similar para profissionais de EC, uma vez que a EC e EAD formam “um binômio quase que indissociável” (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017), também tratamos EAD e e-learning como sinônimos, nessa dissertação<sup>1</sup>. Salienta-se que nessa pesquisa a área-chave para formação de profissionais de e-learning, imediatamente após Pedagogia (27% das respostas), é a Tecnologia da Informação (23%), o que parece confirmar uma esperada conexão entre as duas áreas em se tratando de EC.

Outra pesquisa que oferece indícios para a investigação do perfil dos profissionais de EC é a Pesquisa Nacional Práticas e Resultados da Educação Corporativa, coordenada pela pesquisadora Marisa Eboli nos anos de 2009, 2012 e 2015 (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017). Em 2009, de um universo de 54 respondentes,

---

<sup>1</sup>Educação a Distância, refere-se à educação (aprendizagem e ensino) remota podendo englobar mídias digitais, analógicas, eletrônicas ou não (como cursos por correspondência). E-learning se refere à aprendizagem eletrônica, todavia, o termo quando usado frequentemente inclui o aprendizado (por quem o emprega) e raramente se refere à educação por videocassetes, DVDs e outras formas eletrônicas que não sejam online pela internet – conforme Silva (2012).

18 (33%) eram formados em Administração, 14 (26%) em Psicologia, 5 (9%) em Engenharia, 3 (6%) em Computação, 3 (6%) em Pedagogia, 2 (4%) em Letras, 2 (4%) em Economia; os demais 7 (13%) em outras áreas. Já na pesquisa de 2012, 38,3% dos 60 respondentes informaram ter formação em Psicologia, 28,3% em Administração, 6,7% em Engenharia, 5% em Economia, 3,3% em Pedagogia, e os restantes 18,33% em outras áreas. Conforme pode ser visualizado na figura a seguir (Figura 9).

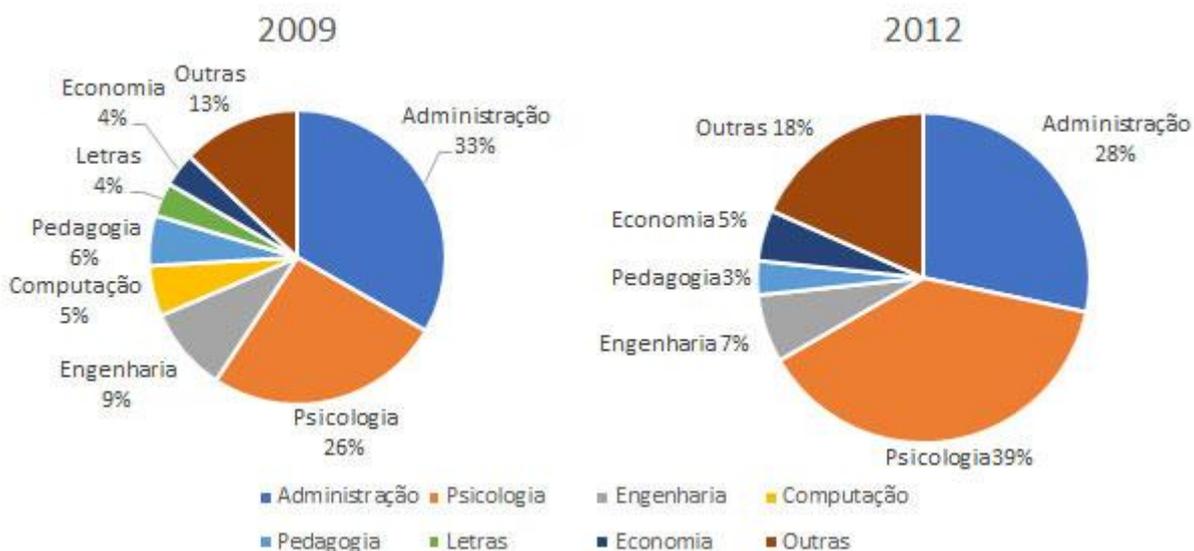


Figura 9 – Gráfico elaborado pelo autor permite comparar a formação dos responsáveis pelo sistema de EC da pesquisa de Eboli (2009) de 2009 e de 2012 (HOURNEAUX JUNIOR, 2014).

Uma pesquisa mais abrangente sobre EAD, o Censo EAD.BR 2016 (ABED, 2017), contou com a participação de 340 instituições das quais 14 são órgãos públicos, não levantou a formação dos profissionais de EAD, todavia descreveu as funções desses profissionais. O maior grupo de respondentes são as instituições educacionais privadas com fins lucrativos, com 106 respondentes, que correspondem a 34% da amostra. Em seguida, temos as instituições privadas sem fins lucrativos, com 64 respondentes, correspondendo a 21% da amostra. Dentre as instituições educacionais públicas, a maioria são as federais, com 54 respostas, o que corresponde a 17% da amostra, seguidas de 26 estaduais e 6 municipais.

As instituições do SNA – Sistema Nacional de Aprendizagem: Senai, Sesi, Senac, Senat, Sebrae, etc.– contribuíram com 32 respostas, o que corresponde a 10% da amostra. Também contamos com as respostas de 14 órgãos públicos e 10 organizações não governamentais (ONGs) ou empresas do terceiro setor.

No Censo EAD.BR 2016 (ABED, 2017) temos, em números absolutos, as funções de: Tutoria (21.312), Docência (14.942), Produção de conteúdos de texto (4.671), Produção de conteúdos audiovisuais (4.038), Capacitação em tecnologia da informação (TI) (2.151), Assistência em tecnologia da informação (TI) (1.905), Manutenção de sistemas (1.761), Coordenação pedagógica (1.184), Produção ou customização de sistemas (1.001) e outra (413). Por essas funções indicadas, ainda que não tenham sido apontadas as formações de cada função, podemos inferir que além da área da educação e da administração, temos uma inequívoca ocorrência da área de tecnologia da informação na formação do profissional dos profissionais de EAD.

Assim, caminhamos para encerrar esse capítulo preconizando que há de se ampliar os estudos sobre a educação corporativa no campo da educação. Também necessitamos de levantamentos estatísticos mais abrangentes sobre a formação do profissional de EAD no Brasil, especialmente sobre EC. Também podemos observar ser bastante frequente a atuação de profissionais de TIC na EAD. Certamente essa área tem muito a contribuir em termos de estudos sobre a presença tecnológica na EC.

## 6 Gestão por Competências

Após a promulgação da Emenda Constitucional nº 19/98, a busca pela eficiência administrativa se tornou o motor da revisão dos modelos de gestão dos órgãos públicos, o que levou à mudança em sua estrutura de funcionamento e forma de atuação (LEME, 2011, p. 142).

Embora a abordagem da competência esteja relativamente consolidada enquanto novo modelo para a gestão de pessoas, especialmente no que diz respeito ao setor privado e em segmentos específicos do setor público como empresas e sociedades de economia mista, esse assunto e as derivações de sua aceitação na administração pública federal ainda são bastante incipientes.

Além disso, a produção científica brasileira sobre o tema é relativamente recente, havendo espaço para discussão do construto e sua aplicação no setor público, em especial, no caso brasileiro, quando se trata da administração pública federal, direta, autárquica e fundacional (SANTOS, 2015).

Como contribuição, esse trabalho colhe indícios indiretos do posicionamento das instituições investigadas sobre a adoção desse formato de gestão sob a ótica das unidades de recursos humanos, uma vez que essas são, prioritariamente, as unidades responsáveis pela implementação da gestão por competências (SANTOS, 2015) e que são essas mesmas unidades que geralmente estão na gestão dos NEADs em nossa amostra.

Muito embora fuja ao escopo desse trabalho aprofundar-se na técnica e nos vários conceitos ligados à gestão por competências, cabe aqui definir brevemente o que vem a ser competência no contexto do trabalho. As competências são combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, adicionando valor às pessoas e organizações na medida em que venham a contribuir para a consecução de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade das pessoas. (CARBONE; TONET; BRUNO; SILVA, 2016)

Esse é apenas uma das várias conotações do termo competência, uma vez que seu uso frequente fez com que o mesmo adquirisse uma ampla diversidade de definições. A literatura traz ao menos três correntes teóricas que tratam deste conceito: a da administração estratégica, enfocando o nível de análise organizacional; a da gestão de pessoas, visando à análise do indivíduo e de seu papel ocupacional, e a da sociologia da educação e do trabalho, com ênfase no nível de análise da sociedade como um todo.

E é com base nas duas últimas correntes que se pode interpretar haver, no mínimo, dois níveis de competência quando seu conceito é aplicado à gestão das organizações: O macronível, que trata da organização como um todo e cujo suporte teórico basicamente é guindado da economia e da administração tratando de competências críticas ou competências essenciais, procurando associá-las à competitividade das organizações; e o micronível cuja base teórica advém da psicologia organizacional e do trabalho onde seu foco aponta para a análise das relações entre a aprendizagem, a competência individual e o comportamento organizacional. (BORGES-ANDRADE; SILVA ABBAD; MOURÃO, 2000)

Assim, Borges-Andrade *et alli* (2000, p. 217) afirmou ser possível classificar as competências como organizacionais (inerentes à organização ou a uma de suas unidades produtivas) e individuais (relacionadas aos indivíduos).

Ocorre que para fazer frente ao contexto de constantes transformações no ambiente empresarial, não são raras as tentativas de se identificar modelos de gestão mais eficazes. Nesse ambiente, a gestão por competências vem se posicionando como uma alternativa aos modelos gerenciais tradicionalmente usados pelas organizações. Partindo do princípio que o domínio de competências raras, valiosas e difíceis de serem desenvolvidas confere à organização vantagem competitiva em relação a seus concorrentes, essa abordagem busca orientar esforços para desenvolver competências fundamentais ao alcance dos objetivos organizacionais.

A figura abaixo (Figura 10), ilustra as principais etapas e fases do modelo, ainda que, como se espera de praticamente todo modelo, é uma abstração simplificadora, que tem o objetivo de resumir e não esgotar as atividades e interações relativas à gestão por competências. (BRANDÃO; CARBONE; LEITE; VILHENA, 2008)

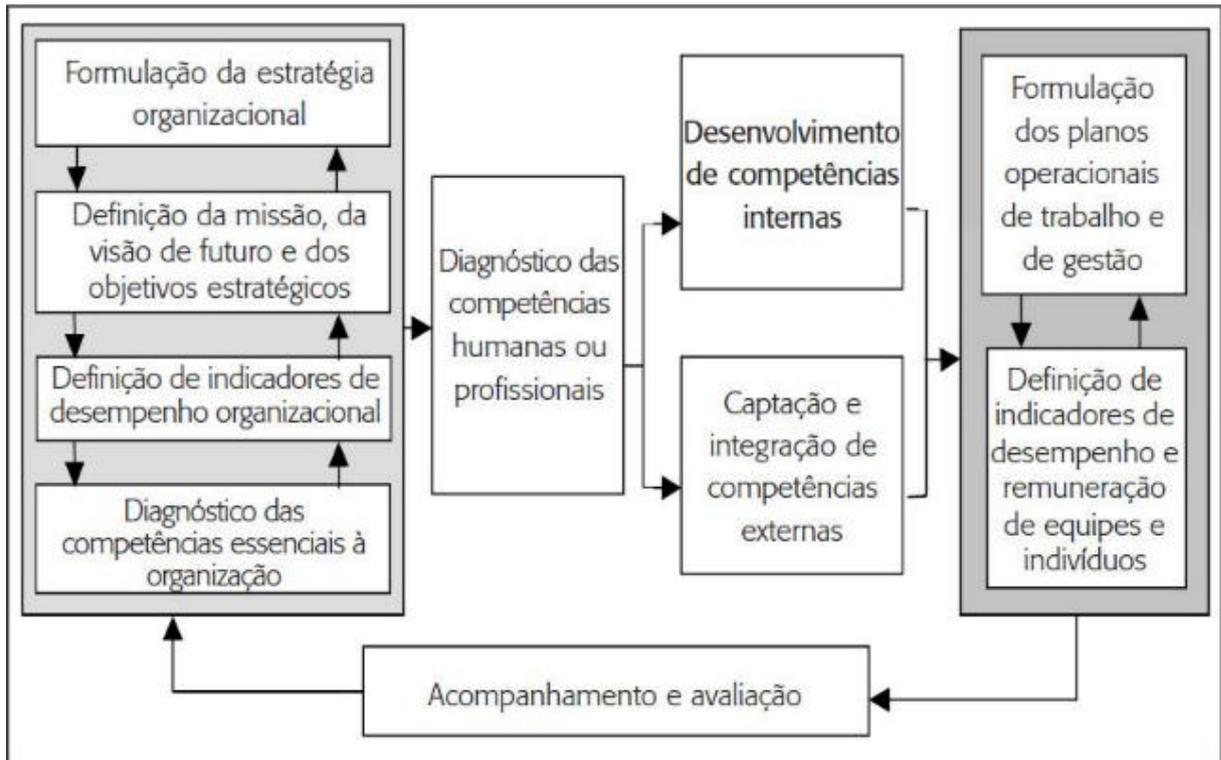


Figura 10 - Modelo de Gestão por Competências (BRANDÃO; CARBONE; LEITE; VILHENA, 2008)

Assim, muitas organizações têm usado modelos de gestão, baseados em conceitos como competência e desempenho, para planejar, captar, desenvolver e avaliar, no macronível e micronível, as competências necessárias ao atingimento de seus objetivos (BORGES-ANDRADE; SILVA ABBAD; MOURÃO, 2000). Também no serviço público, em meados dos anos 2000 e em todas as suas esferas (federal, estadual e municipal), a Gestão por Competências começou a ser vista como uma importante ferramenta de apoio às iniciativas de revitalização e modernização do setor público. Já foram publicados diversos decretos e/ou resoluções oficializando a implantação da GC dentro das mais diversas esferas do poder público, tanto na instância federal, como na estadual e também na municipal. Como exemplo podemos citar: Decreto nº 5.707/2006 do Governo Federal e resolução nº 111/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), dentre muitos outros. (LEME, 2011)

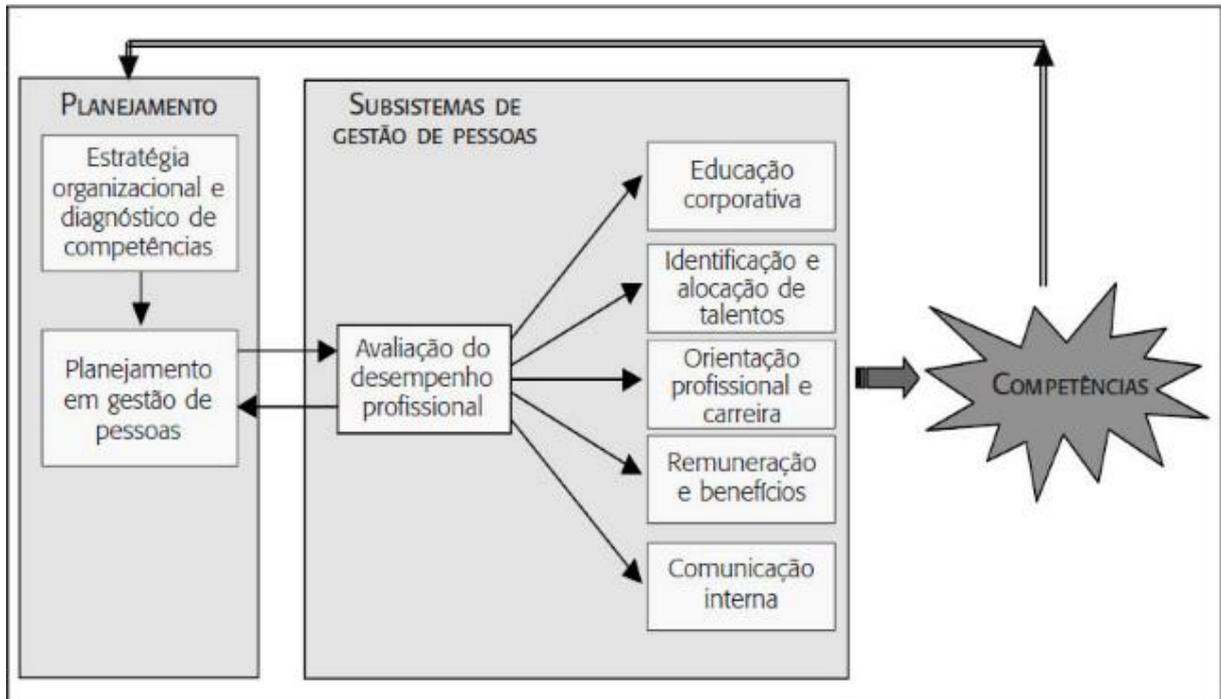


Figura 11 - Alinhando a gestão de pessoas à estratégia organizacional (BRANDÃO; CARBONE; LEITE; VILHENA, 2008)

É importante ressaltar que a adoção de modelos de gestão baseados no conceito de competência gera impactos sobre a condução dos diversos processos de gestão de pessoas. No esquema acima (Figura 11), você pode notar como os principais subsistemas de gestão de pessoas integram-se em torno do processo de aquisição das competências necessárias à organização, seja agindo diretamente no desenvolvimento delas, seja induzindo esse processo. Vale ressaltar que esse diagrama não tem a pretensão de esgotar as interações e intervenções exercidas pelas funções de gestão de pessoas, mas sim expor, de forma simplificada, a lógica de funcionamento desse processo.

Dessa forma, a aprendizagem passa a representar o caminho pelo qual são desenvolvidas as competências humanas, enquanto o desempenho laboral representa uma manifestação daquilo que o indivíduo aprendeu em sua trajetória de vida. Conseqüentemente, poderíamos dizer que a competência é resultante da aplicação de CHAs adquiridos pela pessoa em processos de aprendizagem.

Destarte, caso a avaliação de desempenho aponte, por hipótese, que os funcionários não expressam, no nível desejado pela organização, uma determinada competência, caberia ao subsistema educação corporativa prover uma ação de

aprendizagem que tenha o desenvolvimento dessa competência como um objetivo instrucional. Com isso, na gestão por competências, o mapeamento das competências humanas relevantes à organização passa a orientar o subsistema educação corporativa em seus processos de identificação de necessidades de aprendizagem, formulação de objetivos instrucionais, definição de conteúdos de ensino, compartilhamento de competências entre as pessoas e construção de trilhas de aprendizagem, entre outros. (BRANDÃO; CARBONE; LEITE; VILHENA, 2008)

## **7 Estudo Comparado entre as Instituições Públicas**

Nesse capítulo será mostrado um levantamento de dados que permitiu ter uma amostra da situação atual da EAD em diversos órgãos federais bem como comparar com a realidade de algumas instituições públicas que vem desenvolvem educação corporativa com uso de EAD desde os anos 2000. Baseados nos dados de uma mesa-redonda de pesquisa-ação desenvolvida pela ENAP (TEPERINO, 2006) em 2006 (Quadro 3), o levantamento possibilita verificar a evolução desse tipo de modalidade de educação corporativa ao obter os dados atualizados, confrontando-os com que foram registrados naquela época.

Também será a oportunidade de se obter, por meio de um roteiro, relatos dos atores dessas organizações que terão o potencial de fazer emergir boas práticas que possam servir de sugestões qualificadas para gestores atuando no serviço público.

Por fim, foram coletados outros dados que possibilitam uma ampliação do perfil corporativo analisado, conforme os objetivos traçados no início do presente estudo. Essa ampliação deverá indicar possíveis tendências e caracterizar melhor as diferentes realidades corporativas dos entes pesquisados.

Para efeito de facilitar a comparação entre os entrevistados, denominamos cada unidade que, na forma de entender do órgão pesquisado, responde pela área de EAD de “núcleo de EAD” ou simplesmente NEAD, não importando se tratar de um setor ou divisão de uma escola de governo, universidade corporativa formal ou mera iniciativa informal de um grupo de funcionários.

	N° de funcionários	Cursos presenciais	Cursos a distância	Faixa etária	Grau de escolarização	Distribuição geográfica	Ano de início da EAD
Ano de referência	2006	2005	2005	2005	2005	2005	
<b>BB</b>	85.000	100.000	200.000	18 a 60	Médio a pós	Nacional	1.960
<b>Caixa</b>	66.139	23.101	44.672	18 a 80	Médio a superior	Nacional	1.981
<b>ECT</b>	108.000	108.000	*	Acima de 18	Fund. a pós	Nacional	2.000
<b>Embrapa</b>	8.440	1.800	1.065	21 a 82	Médio a pós	Nacional	1.998
<b>Enap</b>	172	11.000	6.000	Acima de 18	Médio a pós	Nacional	1.980
<b>ESAF</b>	250	54.000	12.000	18 a 65	Médio a pós	Nacional	1.975
<b>Exército</b>	50.000	*	5.000	20 a 50	Médio a pós	Nacional	1.970
<b>FGV</b>	1.580	*	*	22 a 55	Superior e pós	Nac. e internac.	1.999
<b>ILB</b>	2.500	5.000	1.000	Acima de 18	Superior e pós	Nac., Mercosul e CPLP**	1.999
<b>Petrobras</b>	40.000	40.000	40.000	25 a 60	Fund. a pós	Nac. e AL	1.975
<b>Senac</b>	518	350	34	Acima de 14	Fund. a superior	Distrito Federal	1.947
<b>Serpro</b>	10.000	20.909	9.573	Acima de 20	Médio a superior	Nacional	1.999
<b>TCU</b>	2.500	15.600	182	Acima de 18	Superior e pós	Nac. e AL	2.000

\* Não informado.

Quadro 3 - Quadro comparativo entre instituições federais em 2006. Elaborado pelo autor, adaptado de (RUHE; ZUMBO; RODRIGUES; BLANCO, 2013).

Vale destacar que das organizações que participaram da pesquisa de 2006 duas participaram novamente da pesquisa atual: ENAP e Caixa Econômica Federal, por meio dos respectivos NEADs.

Dessa forma, espera-se detectar a realidade cultural de cada núcleo diminuindo a possibilidade de enviesarmos as respostas qualitativas.

Uma diferença entre os métodos usados na pesquisa anterior e na atual é uma maior subjetividade das respostas. O que pode ser poderia ser traduzido como sendo a visão do entrevistado sobre o seu respectivo NEAD. Além de uma maior uso de categorização por faixas dados - o que facilita a comparação entre os órgãos – ainda foi introduzido uma meta-pergunta sobre o grau de certeza que o entrevista teria sobre a resposta, a qual era feita antes de cada questão e dá uma ideia do grau de facilidade em obter o dado cada NEAD tem, nesse momento. Dessa forma,

parece obtermos uma maior colaboração dos entrevistados, que presumivelmente se sentem menos pressionados a obter dados meticulosos para responder, o que seria essencial para uma pesquisa exclusivamente quantitativa, uma vez que devem se julgar bons o suficiente para ocupar aquela posição mesmo sem ter uma acurácia absoluta no conhecimento das informações solicitadas.

Nota-se, entretanto, boa parte das questões que não havia um sistema de informações sendo consultado eram respondidas como sendo de “totalmente objetivas”. Tamanha a confiança na acuidade da resposta por parte do respondente.

E é aqui que notamos uma das maiores disparidades entre as várias organizações estudadas, o registro de dados históricos e a facilidade de recuperá-los. Na questão de dados históricos do próprio NEAD, a Universidade Caixa trouxe dados bastantes completos e detalhados por parte do entrevistado, ainda que não tenhamos encontrado esses dados no próprio site da universidade corporativa.

Conversando informalmente com outras instituições que não entraram na pesquisa, percebe-se que pode ocorrer verdadeiras perdas da memória institucional de tradicionais escolas de governo, se não for mudada a política de preservação da história do NEAD. A ENAP, por outro lado se destaca por um sistema de informação transparente de dados detalhados e abertos na internet sobre sua EV.G (Escola Virtual.Gov) (ENAP, 2019) enquanto outros órgãos pesquisados ainda possuem boa parte de seus dados heroicamente na memória de seu capital intelectual. Essa obra de certo modo ajuda nesse aspecto, ao menos para as empresas participantes e no grau de subjetividade e consolidação aqui apresentado.

## **7.1 Apex**

A Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (Apex-Brasil) atua para promover os produtos e serviços brasileiros no exterior e atrair investimentos estrangeiros para setores estratégicos da economia brasileira.

Sua missão consiste em desenvolver a competitividade das empresas brasileiras, promovendo a internacionalização dos seus negócios e a atração de Investimentos Estrangeiros Diretos (IED).

Dentre suas várias formas de atuação, a qualificação empresarial faz uso da EAD como estratégia de capacitação do empresariado nacional com cursos curtos e sem nota de aproveitamento. A EAD também é usada como forma de treinamento dos servidores da organização. Os dados pesquisados foram coletados a partir do ano de 2015.

Nessa unidade estudada considerou-se o projeto de EAD – denominado Passaporte Para o Mundo – encabeçado pelo entrevistado a qual foi implantada pela alta cúpula do órgão.

Essa unidade atende a potenciais exportadores em um número de difícil mensuração, estima-se aproximadamente 4000 colaboradores e mais de 10000 empresas como potenciais clientes da solução EAD (SABA/IMPULSE, 2016).

O recurso humano é constituído de 3 colaboradores internos à unidade e 6 externos, pertencentes ao fornecedor além de recursos financeiros da ordem de 750 mil reais executados em 2018 de um total de 1 milhão de reais disponíveis.

Os cursos foram considerados predominantemente táticos embora tenha parcelas operacionais e estratégicas em todos os anos reportados, sendo até 80% deles na modalidade a distância e até 20% presenciais.

A carga horária do que é considerado um curso é de até 1 hora sendo essa carga definida pela média gerência.

Entre os sistemas para EAD citados pelo entrevistado se incluem o SABA e o Excel, sendo que o AVA SABA (chamado de SABA Cloud pelo fabricante) foi o escolhido por não ter nenhuma parte da solução terceirizada pelo fornecedor, o que se mostrou vantajoso, na visão do entrevistado.

Algo que chamou especial atenção devido ao fato de que a maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem dos entrevistados se basearem na plataforma Moodle. A EAD na APEX é demandada pela diretoria de negócios.

Sua gestão por competência foi iniciada em 2016 com previsão de estar totalmente implantada em 2020. A inclusão da EAD nas trilhas de aprendizagem ocorreu em 2018.

A instituição não atribui nota de aproveitamento nos cursos aos discentes (COSTA, 11 dez. 2018).

## 7.2 Universidade Caixa

Em 1996, a Caixa Econômica Federal instituiu o Programa Crescer com a CAIXA, que consistia em uma iniciativa de desenvolvimento integral das pessoas. Já naquela época, se buscava o foco da aprendizagem em três dimensões:

- atuação dos gestores como líderes educadores,
- corresponsabilidade do empregado pelo seu desenvolvimento e
- busca de resultados sustentáveis.

Entre as iniciativas implementadas dentro desse Programa, houve um conjunto de ações cujo foco estava na introdução da tecnologia como forma de treinamento dos empregados, desenvolvidas por meio de um projeto específico, denominado “Onda Azul”, o qual inaugurou o modelo de ensino eletrônico, com uso da tecnologia aplicada à educação.

Em setembro de 1999, foi lançado o primeiro treinamento via Intranet: “Intranet CAIXA - Um Suporte à Gestão”, que tratava dos diferentes usos que a Intranet CAIXA tinha e em que podia auxiliar no dia a dia da gestão na Empresa.

Com a evolução dos treinamentos via Intranet e alinhamento às práticas mais modernas em EC, a área de Gestão de Pessoas lançou a Universidade CAIXA, disponibilizando a primeira versão do Portal da UC e vindo a implementar escolas por eixos de negócios da Empresa:

- Escola de Gestão,
- Escola de Cidadania Corporativa,
- Escola de Negócios,
- Escola de Transferência de Benefícios e
- Escola de Desenvolvimento Urbano.

Nascia, então, a Universidade CAIXA – UC, ainda conhecida por Universidade Corporativa CAIXA – UCC, cuja concepção de aprendizagem baseava-se na relevância da ação educativa para estabelecer conexões entre o conhecimento e as práticas vigentes na Empresa.

Nos três primeiros anos de sua existência e com o objetivo de garantir a sua evolução constante, a atuação da UC foi acompanhada e avaliada, gerando diagnósticos que revelaram muitos pontos fortes, mas também oportunidades para o seu crescimento.

Em 2004, com base nos resultados obtidos nesses diagnósticos, a UC, realizou a revisão dos pilares que a sustentam (ideologia, filosofia e configuração organizacional) e, em 2005, foi pioneira na elaboração e adoção de um modelo pedagógico próprio para nortear o processo de aprendizagem na CAIXA. Com esse redesenho, a Universidade CAIXA buscou propiciar maior interação na educação corporativa e viabilizar oportunidades de desenvolvimento orientado.

Nessa revisão, foram desenvolvidos instrumentos para estímulo ao autodesenvolvimento e suporte à gestão de pessoas, como as trilhas de desenvolvimento e mapa de conhecimentos. Também em 2005, foi criada a página da UC na internet, para ampliação do acesso ao Governo e parceiros da Universidade.

Nesse ano de 2005, de modo a contribuir para diminuição nos custos de logística e na centralização da realização das ações educacionais, foi inaugurado o primeiro campus da UC, na cidade de São Paulo. O local foi escolhido não apenas pela cidade ser o maior centro econômico do país, mas também pela quantidade de ações realizadas na cidade, em número maior que as demais localidades.

Já em 2005/2006, foi ampliado o quadro de instrutores da UC, uma vez que várias ações educacionais presenciais foram desenvolvidas e realizadas nos anos de 2006, 2007 e 2008. Os destaques vão para a ação educacional Laboratório de Agências, cujo objetivo era capacitar o empregado recém-admitido a aplicar as principais rotinas de atendimento da agência e operar com segurança os principais sistemas e aplicativos, bem como empregar as atitudes e os comportamentos mais adequados na construção do relacionamento com o cliente, dentro da conformidade legal e normativa. Essa ação foi substituída pelo Programa Integração, em 2012.

Outra ação muito importante era a chamada Visão Integrada do Cliente, lançada em 2008, que foi fundamental para auxiliar a Empresa no momento de crise financeira mundial, contribuindo para um incremento de 50% no mercado de crédito CAIXA entre os anos de 2009 e 2010.

Após esse momento, a UC amplia sua atuação, iniciando parcerias com entes públicos.

Em 2010, o ano foi marcado pela criação da Wiki Caixa no portal da UC. Em maio/2010 é iniciado o processo de importação dos artigos já existentes na Wiki TI, que foi posteriormente descontinuada. Esse ambiente é o espaço de construção colaborativa da Universidade CAIXA, resultado da necessidade de disponibilização do conhecimento a mais pessoas em menos tempo e, ainda, em seu próprio ambiente de trabalho.

Para marcar o aniversário de 10 anos da Universidade CAIXA, foi inaugurado, em 2011, o campus físico da UC em Brasília. Esse projeto não apenas ratifica o histórico de realizações da UC nesse período, mas simboliza a valorização que a alta administração da Empresa confere ao processo de capacitação e desenvolvimento de seus empregados. O campus físico, também, trouxe mais eficiência no orçamento da Educação Corporativa, já que possibilitou a redirecionamento de custos com estrutura para mais investimentos em educação.

Uma universidade corporativa só tem razão de existir na medida em que constrói a ponte entre o desenvolvimento das pessoas e a estratégia de negócios da organização em que atua. E a Universidade CAIXA, sempre consciente dessa conexão, fincou seus alicerces no desenvolvimento e aprimoramento das competências necessárias para que a CAIXA alcance resultados sustentáveis no mercado em que atua.

Portanto, para acompanhar as mudanças no mercado, a UC, em primeiro lugar, lançou o novo Portal da Universidade, em 2012, com um leiaute que busca se adequar à modernidade, velocidade e dinâmica de nossos dias. Nele, o empregado pode encontrar notícias sobre ações educacionais presenciais, mistas e EAD, links para temas de interesse, além de acessar as Escolas Temáticas, Trilhas de Aprendizagem e muitas outras ações para aprimorar o seu processo de capacitação e desempenho profissional. Além disso, no biênio 2012/2013, a UC desenvolveu o Programa de Capacitação Continuada, o qual envolveu capacitação e gestão do conhecimento para os empregados da CAIXA, de forma estratégica e politemática, oferecendo instrumentação para o suporte ao desempenho por meio de soluções inovadoras. Contemplava desde o processo de contratação de novos empregados até a preparação de sucessores para executivos estratégicos.

2013 foi também um ano de comemorações para a Universidade CAIXA ela foi laureada com o 3º lugar na categoria Melhor Universidade Corporativa Global do prêmio “The GlobalCCU - Global Council of Corporate Universities Awards 2013”. Este é um prêmio internacional que reconhece as melhores práticas em educação corporativa que criam valor estratégico para as empresas, pessoas, organizações e sociedade.

O ano de 2014 foi especialmente importante para a Universidade CAIXA no seu alinhamento com a estratégia da Empresa. Em primeiro lugar, a UC adequou a sua atuação ao modelo de gestão da CAIXA recém ajustado, deixando o portal mais acessível e de fácil navegação, oferecendo novos cursos de atendimento para a rede de negócios, reforçando o ambiente Wikicaixa, com a disponibilização de mais de 80 roteiros de aprendizagem.

Em 2015, a Universidade CAIXA intensificou ainda mais a sua atuação em prol da capacitação dos líderes, no intuito de consolidar uma liderança que seja capaz de motivar e inspirar pessoas, conforme prediz o modelo de gestão CAIXA.

Uma grande novidade em 2015 foi a inauguração do Laboratório multimídia no campus da UC em Brasília. Que impulsionou a construção de vídeos educacionais e institucionais que subsidiam a capacitação, pelos profissionais de educação corporativa, visando ao desenvolvimento de competências dos empregados para o alcance do objetivo estratégico proposto na perspectiva de “Ser Equipe de Alta Performance” (AGÊNCIA CAIXA DE NOTÍCIAS, 2018).

Em 2017, 83,7 mil empregados foram treinados pela Universidade CAIXA, tanto em ações de EAD ensino à distância), quanto presenciais. Esse número representa quase a totalidade dos empregados da CAIXA (aproximadamente 87 mil). AUC promoveu 425 cursos, totalizando 3,7 milhões de horas de estudo. Isso corresponde a uma média de seis formações por empregado. Foram investidos, em 2017, R\$ 37,9 milhões em Educação Corporativa. Mais de o dobro dos participantes na modalidade a distância.

Ainda em 2017, a UC foi uma das vencedoras do prêmio Global CCU Awards 2017. A iniciativa foi premiada com a medalha de prata na categoria Melhor Universidade Corporativa - Cultura e Marca (*Best Corporate University embodying the identity, the culture and the brand of the organization in its stakeholders*).

Em 2018, para se ter uma melhor compreensão do panorama da UC, houve 27.335 participações em cursos presenciais contrastando com mais de 225 mil participações em cursos a distância sem tutoria e 658 cursos EAD com tutoria.

O núcleo de EAD liderado pelo entrevistado foi idealizado pela alta cúpula do órgão e os dados a seguir sobre a atividade do núcleo compreendem o período de 2014 a 2018.

O público alvo atendido corresponde aos servidores da Caixa, cerca de 87 mil, precipuamente, e os clientes de dezenas de órgãos conveniados como SERPRO, TCU, DPU etc. Incluindo, nessa lista, instituições privadas como o UniCEUB.

Para cumprir a tarefa de atender as demandas, a UC dispõe de 40 colaboradores como recurso humano dedicado. Não há um orçamento separado para cursos na modalidade a distância, todavia, é sabido que são gastos cerca de 60 milhões para as categorias (EAD, EAD com tutoria, mista, presencial, suporte ao desempenho etc.) como um todo.

Os cursos são dirigidos, sua maioria, ao segmento operacional (até 80%), seguido pelo tático (até 60%) e minoritariamente, para o segmento estratégico (até 20%).

Quanto à carga horária, na faixa até 1h estão contidos até 20% dos treinamentos. A maioria (até 80%) está na faixa até 5h. Até 10h temos até 40% e em ambas as faixas, até 20h e até 40h, temos o correspondente a até 20% das ocorrências. Esse padrão se repete de 2014 até 2018. Não se tem a informação de quem é responsável por definir essas cargas dos cursos.

O AVA Moodle foi lembrado pelo entrevistado como sistema que dá suporte ao NEAD.

A gestão por competência se iniciou no órgão em 2016 e foi totalmente implantada dois anos depois. No entanto, há mais de dez anos foi incluído EAD nas trilhas de aprendizagem.

### 7.3 Cefor

O Centro de formação da Câmara dos Deputados (Cefor) está sob coordenação da Diretoria de Recursos Humanos. Ele tem como função planejar e executar as atividades de formação, capacitação e letramento político relacionadas à educação legislativa, bem como o recrutamento e a seleção de pessoas na Câmara dos Deputados. Por intermédio de cursos de pós-graduação, cursos técnicos, EAD, palestras, pesquisas, estágios, processos seletivos, vídeos, publicações, o Cefor oferece aos servidores oportunidades de desenvolvimento, aperfeiçoamento e atualização de competências profissionais e aos cidadãos instrumentos de conhecimento, compreensão e análise das funções do Poder Legislativo e de sua interação com a sociedade.

Em meados de 2003, o núcleo de EAD começou a ser estruturado com alguns cursos comprados, ainda sem a plataforma Moodle. A equipe começou a ser montada e capacitada em desenho instrucional, tutoria *online* etc. Além disso, como mais de 80% dos cursos são ministrados pelos servidores do Câmara, o núcleo também passou a disseminar essas práticas. Em 2006, foram iniciados cursos autoinstrucionais. Em 2010, foi adquirida a plataforma Moodle, que se mostrava uma tendência mundial como AVA.

Ao longo dos anos o núcleo passou de núcleo de ensino a distância para núcleo de educação a distância até, nos últimos três anos, se tornar uma coordenação de educação a distância (COEAD). Essa mudança tem uma importância que vai além da simples mudança da nomenclatura. Como coordenação o núcleo passou a vigorar como uma estrutura formal dentro do organograma da organização. Essa mudança coincidiu com a criação da Escola Virtual de Cidadania (EVC), um projeto em conjunto com a Coordenação pela Educação para Democracia (COED). A EVC é um dos principais projetos mantidos pelo COEAD na atualidade e consiste em um braço virtual para disseminação de conteúdo de caráter educacional político de formação cidadã para a sociedade.

O projeto de EAD encabeçado pelo entrevistado foi idealizado pela alta cúpula do órgão e os dados sobre a atividade do núcleo compreendem o período de 2014 a 2018.

O público alvo atendido corresponde a um universo de 15.000 colaboradores da Câmara dos Deputados além de seu conteúdo estar disponível para os internautas.

Como recurso humano disponível, a equipe é composta de 10 colaboradores diretamente lotados na unidade pesquisada. Cerca de 750 mil reais foi o orçamento executado em 2018 de um total de 1 milhão disponível. Esse valor pode aumentar consideravelmente quando é necessário adquirir algum software para auxiliar na confecção dos cursos. Os cursos são de caráter predominantemente estratégicos (até 80%) com até 20% deles táticos e nenhum operacional. Como há projetos em parceria com outras coordenações é fácil constatar que a modalidade da maioria dos cursos produzidos pela COEAD seja a distância, todavia, no Cefor como um todo, até 80% são presenciais, até 40% deles a distância e até 20% híbridos, durante o recorte temporal usado.

Quanto à carga horária estipulada, até 80% dos cursos é de até 20 horas, sendo os demais inclusas na faixa até 80 horas. Como sistemas de informação de apoio foram citados o sistema interno de inscrição de alunos na intranet, o Moodle e o Wordpress. Não há menção às iniciativas de adoção de gestão por competência pelo órgão, denotando que não deverá ser adotada no curto ou no médio prazo.

Não é atribuída nota de aproveitamento nos cursos aos discentes.

## **7.4 Enap**

A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) é uma Escola de Governo vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão com a missão de desenvolver competências de servidores públicos para aumentar a capacidade de governo na gestão de políticas públicas. A coordenação-Geral de EAD (CGEAD) está ligada à Diretoria de Educação Continuada e desenvolve a plataforma EV.G (Escola Virtual de Governo). Essa solução consiste em um portal único de escolas de governo com um catálogo de cursos unificado e pretende centralizar o que puder ser centralizado em termos de educação corporativa para que se tenha a economia de escala (hospedagem, gestão acadêmica, emissão de certificado, histórico escolar), sem inibir a descentralização do que deve permanecer descentralizado (autonomia para criar cursos e definir metodologias educacionais,

gestão e análise de resultados, definição de políticas de capacitação) para que seja garantido o processo criativo e colaborativo permanente.

A CGEAD, liderada pela entrevistada, foi idealizada pela alta cúpula do órgão e tem como público-alvo os cerca de 1,2 milhões de servidores federais. Para levar a cabo essa missão conta com 40 colaboradores do órgão e um orçamento de cerca de 2 milhões de reais. Com 100% dos cursos voltados para o segmento operacional, a modalidade dos cursos no recorte de 2014 a 2018 figura na faixa até 100% a distância. Somente em 2018 surgiram cursos híbridos, na faixa até 20%.

Os cursos com carga horária até 10 horas estão na faixa até 20%, assim como os cursos acima de 10 horas até 20 horas. Cursos com carga horária acima de 20 horas até 40 horas constituem a maioria (até 60%).

Como sistemas de apoio à área foram citados o Red Mine, Git, Moodle, Tableau, CDN e SEI.

A eventual adoção da gestão por competência pelo órgão não é de conhecimento da entrevistada. Todavia, haverá a inclusão de EAD nas trilhas de aprendizagem, na forma de um projeto-piloto, em 2019.

Há uma tentativa de tentar padronizar entre 60% a 70% a nota de aproveitamento para aprovação dos discentes. Embora os cursos sejam independentes e o critério de aprovação, quando houver, seja de responsabilidade do órgão que lhe deu causa.

## **7.5 ESMPU**

A Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) é uma instituição governamental de ensino voltada para a profissionalização de alto nível de membros e servidores do Ministério Público da União (MPU), para que eles possam atuar de forma mais eficiente e eficaz na defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. A proposta da ESMPU é trabalhar em prol da excelência na atuação do Ministério Público da União. Para isso, realiza cursos de aperfeiçoamento, oficinas, seminários, simpósios, congressos e programas de pós-graduação, além dos cursos de ingresso e vitaliciamento para membros do MPU recém-empossados na carreira e em estágio probatório.

Em 2016, a Escola foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância. Atualmente, a instituição oferece pós-graduações *lato sensu* nas áreas administrativas e do Direito, e *stricto sensu* profissionalizante, de acordo com as regras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A parte da escola que trata de EAD foi idealizada pela alta cúpula do órgão e atende um público-alvo de aproximadamente 10.000 servidores e membros do Ministério Público.

Os recursos humanos que atendem a EAD consistem em 8 servidores divididos entre as atividades de planejamento, execução e tecnologia da informação. Os cursos possuem categorização quanto ao direcionamento do conteúdo abordado (se estratégico, tático ou operacional). Todavia, são cursos mais voltados para os membros, a alta cúpula decisória do MPU. De 2014 a 2017, até 40% dos cursos foram ministrados na modalidade a distância e até 80% na modalidade presencial. Porém, em 2018, 42% dos cursos da escola foram a distância contra 58% presenciais. Não havendo cursos híbridos no período estudado. Quanto a carga horária estipulada, 100% dos cursos EAD de 2014 figuravam na faixa até 80h. Em 2015, com o surgimento da pós-graduação, 3% dos cursos EAD passaram a ter 360 horas e 97% se enquadravam na categoria de cursos com carga horária até 80h. Em 2016, 2% dos cursos EAD possuíam até 10h de carga horária, 4% eram de cursos de pós-graduação com 360 horas e 94% estavam na faixa de até 80 horas.

Em 2017, a distribuição repetiu 2015 com 97% até 80 horas e 3% de cursos até 360 horas. Em 2018, devido a uma decisão de planejamento, houve uma mudança notável no tamanho da maioria dos cursos EAD e 93% deles passaram a figurar na categoria até 20 horas com os 7% restantes destinados à pós-graduação com 360 horas. Essas cargas horárias foram definidas pela alta gerência com exceção do ano de 2016, quando até 80% das cargas eram definidas pela coordenação pedagógica (papel exercido pelo orientador pedagógico, na nomenclatura usada pela ESMPU). Uma ressalva importante é que a duração dos cursos de pós-graduação (360 horas) é definida externamente pelo Ministério da Educação (MEC).

O setor desconhece uma eventual adoção de gestão de competência por parte do ESMPU, todavia, haverá um projeto-piloto de implantação de EAD nas trilhas de competência em 2019.

Como sistemas de informação de apoio foram citados o SIE, SEI, Integra e Moodle. A escola adotou, como critério de aprovação, 85% de frequência combinado com nota 5,0 de desempenho.

## **7.6 MPF**

O Ministério Público Federal (MPF) é um dos ramos do MPU (composto por MPF, MPT, MPM e MPDFT) que junto com o MPE (Ministério Público Estadual) compõem o Ministério Público Brasileiro (MPB). O MPU e o MPF são chefiados pelo(a) procurador(a)-geral da República, nomeado pelo presidente da República, com autorização da maioria absoluta do Senado Federal. A sede administrativa do MPF é a Procuradoria-Geral da República (PGR). O MPF, assim como o MPB, não faz parte de nenhum dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e tem independência funcional assegurada pela Constituição Federal. O MPF atua em casos federais, regulamentados pela Constituição e pelas leis federais, sempre que a questão envolver interesse público. Além disso, o Ministério Público tem autonomia na estrutura do Estado: não pode ser extinto ou ter atribuições repassadas a outra instituição.

Os membros (procuradores e promotores) possuem as chamadas autonomia institucional e independência funcional, ou seja, têm liberdade para atuar segundo suas convicções, com base na lei. A implantação da EAD no MPF é um fenômeno ao qual o autor dessa dissertação participou ativamente. Sob a liderança de Karla Domanico e colaboração de outros colegas, o autor ajudou a dar uma feição de escola virtual por meio das ferramentas administrativas e bastante edição de imagens. Além de contribuir com a adoção e criação de padrões de desenho instrucional e disseminação de boas práticas para multiplicação de profissionais capacitados a usar a plataforma na criação de cursos com preocupação voltada para a qualidade e alinhamento com a cultura e o mapeamento estratégico institucional.

A área de EAD, a partir da reestruturação da área de capacitação do órgão, passou a ser uma divisão de educação a distância da PGR pela alta cúpula do

órgão. O público-alvo corresponde a cerca de 9000 servidores do MPF. Há 10 servidores que trabalham diretamente na divisão além de um pool de conteudistas, tutores e desenhistas de interface (nome dado a quem transporta o conteúdo autoral para a plataforma Moodle).

Em 2018 foram destinados 800 mil reais para esse setor. Entre 2014 e 2018 todos os cursos foram considerados até 100% estratégicos. Sendo que apenas em 2018 tiveram até 20% dos cursos operacionais.

Não houve casos de cursos híbridos e nem presenciais por essa divisão. Assim, 100% foram executados na modalidade a distância.

Os cursos estão, em sua maioria (até 80%) na faixa até 40 horas. Até 20% dos cursos estimados na faixa até 20 horas e até 20% dos cursos na faixa até 80 horas. Como sistemas de apoio foram citados um sistema corporativo de gestão de pessoas (GPS) e o Moodle.

No geral, os cursos são demandados por meio da lista de necessidades de capacitação (LNC), que é levantada entre as unidades do órgão espalhadas pelo país e pelo planejamento estratégico de capacitação da secretaria nacional.

Não é da alçada e nem do conhecimento do setor maiores detalhes sobre implantação de gestão por competência ou mesmo de trilhas de aprendizagem pelo AVA.

Tem como critério de aprovação dos cursos 75% do desempenho total que pode ser alcançado no curso.

## **7.7 MPM**

O Ministério Público Militar (MPM) também compõe a estrutura do MPU e atua na apuração dos crimes militares, no controle externo da atividade policial judiciária militar e na instauração do inquérito civil objetivando:

- a proteção, a prevenção e a reparação de dano ao patrimônio público, ao meio ambiente e aos bens e direitos de valor histórico e cultural;
- a proteção dos interesses individuais indisponíveis, difusos e coletivos;

- o a proteção dos direitos constitucionais no âmbito da administração militar.

Nos últimos quatro anos, o Capacitar EAD, nome do projeto que implantou a EAD no MPM pela alta cúpula do órgão, tem tido sua implementação tentada pelo setor de capacitação que sempre esbarrava na falta de recursos da área de tecnologia, cuja participação se mostrava fundamental.

Em termos de maturidade de processos, esse ramo do MPU ainda se encontra em uma fase heroica. Embora tenha ofertado pouco mais de 200 vagas entre 2017 e 2018, é um feito considerável, dado o grau de informalidade de seus procedimentos, especialmente no tocante ao suporte tecnológico, e tendo em vista, sobretudo, o universo de 505 servidores como público-alvo.

Esse cenário é evidência com por terem apenas 2 servidores dedicados à área e nenhum orçamento disponível para contratar ferramentas e soluções específicas.

Na estreia do AVA, em 2017, 100% dos cursos eram de caráter operacional. Em 2018, até 40% dos cursos já se caracterizavam por serem estratégicos. Todos eles na modalidade a distância, não havendo nenhum curso híbrido.

Quanto à carga horária, 100% dos cursos estão na faixa até 40 horas. Como sistemas de informação foi citado o Moodle.

Apesar de não ser da alçada do setor, a gestão por competência iniciou-se em 2017 sem previsão de quando será totalmente implantada no órgão.

A inclusão das trilhas de aprendizagem na EAD será iniciada em 2019. Como critério de aprovação há a exigência de 75% de participação nos cursos.

## 8 Resultados e Discussão

De todos os participantes do estudo da ENAP de 2006, apenas a própria ENAP e a CAIXA aceitaram participar do estudo mais atual e com questionário mais abrangente proposto nessa obra. No entanto, o pesquisador desse trabalho atual pôde fazer contatos informais com servidores do Banco do Brasil, ESMPU, SERPRO, Exército, ILB e TCU. O Quadro 4 mostra a caracterização dos órgãos participantes do estudo.

	<b>APEX</b>	<b>CEFOP</b>	<b>ENAP</b>	<b>UC CAIXA</b>	<b>MPF</b>	<b>MPM</b>
Origem	Executivo	Legislativo	Executivo	Executivo	Ramo do MPB	Ramo do MPB
Tempo de existência	6 a 20 anos	6 a 20 anos	6 a 20 anos	21 a 50 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
Universo atendido	*	15.000	1,2 milhões de servidores federais	Mais de 80.000	9.000	505

\* Não informado ou indisponível.

Quadro 4 - Caracterização dos órgãos participantes - Criado pelo autor.

Por essas conversas, pode-se inferir inúmeras razões para a não aceitação da participação dos convidados, a saber: receio de exposição de práticas que poderiam incentivar críticas sobre o trabalho desenvolvido na unidade, assoberbamento de trabalho, desinteresse, receio de expor dados críticos para a concorrência, receio de o resultado ser mal recebido pela nova administração (uma vez que as entrevistas foram feitas entre os meses de dezembro de 2018 e março de 2019, em plena transição de governo).

Essa transição ainda foi feita por um governo com perfil liberal na economia e conservador nos costumes, o que poderia implicar privatizações e reestruturações de órgãos, o que acarretaria em uma maior instabilidade principalmente nas empresas públicas e órgão do executivo. Some-se a isso uma crise financeira e moral que afeta todos os poderes da república e temos um cenário perfeito para dificultar pesquisas. Particularmente aquelas que procura colher dados dos últimos cinco anos e requer declarações sobre recursos humanos e orçamentos.

	<b>APEX</b>	<b>CEFOR</b>	<b>ENAP</b>	<b>UC Caixa</b>	<b>MPF</b>	<b>MPM</b>
Atendidos em 2014	*	Menos de 1.000	Mais de 10.000	Mais de 10.000	de 1.000 a 4.999	*
Atendidos em 2015	de 1000 a 4999	Menos de 1.000	Mais de 10.000	Mais de 10.000	de 1.000 a 4.999	*
Atendidos em 2016	de 1000 a 4999	Menos de 1.000	Mais de 10.000	Mais de 10.000	de 1.000 a 4.999	*
Atendidos em 2017	de 1000 a 4999	Menos de 1.000	Mais de 10.000	Mais de 10.000	de 1.000 a 4.999	Menos de 1.000
Atendidos em 2018	de 1000 a 4999	Menos de 1.000	Mais de 10.000	Mais de 10.000	de 1.000 a 4.999	Menos de 1.000

\* Zero, não informado ou indisponível.

Quadro 5 - Alunos atendidos nos últimos cinco anos. Criado pelo autor.

Isso só engrandece a capacidade de articulação da ENAP em criar condições para realização de pesquisas nessa área, como foi a de Temperino (2006).

	<b>APEX</b>	<b>CEFOR</b>	<b>ENAP</b>	<b>UC Caixa</b>	<b>MPF</b>	<b>MPM</b>
EAD em 2014	Até 80%	Até 40%	Até 100%	Até 80%	Até 100%	*
EAD em 2015	Até 80%	Até 40%	Até 100%	Até 80%	Até 100%	*
EAD em 2016	Até 80%	Até 40%	Até 100%	Até 80%	Até 100%	*
EAD em 2017	Até 80%	Até 40%	Até 100%	Até 80%	Até 100%	*
EAD em 2018	Até 80%	Até 40%	Até 100%	Até 80%	Até 100%	Até 20%

\* Zero, não informado ou indisponível.

Quadro 6 - Percentual de cursos na modalidade EAD

Apesar disso, é possível notar uma forte tendência de crescimento no uso de EAD corporativa nos órgãos estudados. Com exceção do MPM, o quadro 5 mostra

uma certa estabilidade na faixa de alunos atendidos, enquanto o quadro 6 mostra uma certa estabilidade no percentual de cursos EAD em cada NEAD nos últimos cinco anos. De modo semelhante, o quadro 7 mostra que o segmento atendido pelos órgãos também se mostrou estável no quinquênio estudado, bem como o Percentual de carga horária dos cursos ofertados pelo NEAD (quadro 8). Ainda que cada um deles tenha características próprias.

Em relação a 2006, destaca-se o caso da ENAP que não só ampliou a base de cursos a distância como ainda almeja se tornar uma central de cursos a distância para todo o governo federal.

		<b>APEX</b>	<b>CEFOR</b>	<b>ENAP</b>	<b>UC Caixa</b>	<b>MPF</b>	<b>MPM</b>
2014	Estratégico	Até 20%	Até 80%	0%	Até 20%	Até 100%	*
	Tático	Até 80%	Até 20%	0%	Até 60%	0%	*
	Operacional	Até 20%	0%	Até 100%	Até 80%	0%	*
2015	Estratégico	Até 20%	Até 80%	0%	Até 20%	Até 100%	*
	Tático	Até 80%	Até 20%	0%	Até 60%	0%	*
	Operacional	Até 20%	0%	Até 100%	Até 80%	0%	*
2016	Estratégico	Até 20%	Até 80%	0%	Até 20%	Até 100%	*
	Tático	Até 80%	Até 20%	0%	Até 60%	0%	*
	Operacional	Até 20%	0%	Até 100%	Até 80%	0%	*
2017	Estratégico	Até 20%	Até 80%	0%	Até 20%	Até 100%	0%
	Tático	Até 80%	Até 20%	0%	Até 60%	0%	0%
	Operacional	Até 20%	0%	Até 100%	Até 80%	0%	Até 100%
2018	Estratégico	Até 20%	Até 80%	0%	Até 20%	Até 100%	Até 40%
	Tático	Até 80%	Até 20%	0%	Até 60%	Até 20%	0%
	Operacional	Até 20%	0%	Até 100%	Até 80%	Até 20%	Até 80%

\* Zero, não informado ou indisponível.

#### Quadro 7 – Percentual de cursos por segmento hierárquico

Só para efeito de comparação, ainda que não tenha participado formalmente das entidades entrevistadas embora tenha sido convidado, o Banco do Brasil, através de sua universidade corporativa, UNIBB, teve 2.952.207 cursos *online* concluídos em 2017 (média de 29,07 cursos por funcionário). A mesma instituição bancária declarou ter feito 200.000 cursos *online* em 2006 (com uma média de 2,35 cursos por funcionário). Uma média 12,6 vezes maior em pouco mais de dez anos.

		<b>APEX</b>	<b>CEFOP</b>	<b>ENAP</b>	<b>UC Caixa</b>	<b>MPF</b>	<b>MPM</b>
2014	Até 1H	Até 100%	0%	0%	Até 20%	0%	*
	Até 5H	0%	0%	0%	Até 80%	0%	*
	Até 10H	0%	0%	Até 20%	Até 40%	0%	*
	Até 20H	0%	Até 80%	Até 20%	Até 20%	Até 20%	*
	Até 40H	0%	0%	Até 60%	Até 20%	Até 80%	*
	Até 80h	0%	Até 20%	0%	0%	Até 20%	*
	360H (Pós)	0%	0%	0%	0%	0%	*
2015	Até 1H	Até 100%	0%	0%	Até 20%	0%	*
	Até 5H	0%	0%	0%	Até 80%	0%	*
	Até 10H	0%	0%	Até 20%	Até 40%	0%	*
	Até 20H	0%	Até 80%	Até 20%	Até 20%	Até 20%	*
	Até 40H	0%	0%	Até 60%	Até 20%	Até 80%	*
	Até 80h	0%	Até 20%	0%	0%	Até 20%	*
	360H (Pós)	0%	0%	0%	0%	0%	*
2016	Até 1H	Até 100%	0%	0%	Até 20%	0%	*
	Até 5H	0%	0%	0%	Até 80%	0%	*
	Até 10H	0%	0%	Até 20%	Até 40%	0%	*
	Até 20H	0%	Até 80%	Até 20%	Até 20%	Até 20%	*
	Até 40H	0%	0%	Até 60%	Até 20%	Até 80%	*
	Até 80h	0%	Até 20%	0%	0%	Até 20%	*
	360H (Pós)	0%	0%	0%	0%	0%	*
2017	Até 1H	Até 100%	0%	0%	Até 20%	0%	0
	Até 5H	0%	0%	0%	Até 80%	0%	0
	Até 10H	0%	0%	Até 20%	Até 40%	0%	0
	Até 20H	0%	Até 80%	Até 20%	Até 20%	Até 20%	0%
	Até 40H	0%	0%	Até 60%	Até 20%	Até 80%	100%
	Até 80h	0%	Até 20%	0%	0%	Até 20%	0%
	360H (Pós)	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2018	Até 1H	Até 100%	0%	0%	Até 20%	0%	0
	Até 5H	0%	0%	0%	Até 80%	0%	0
	Até 10H	0%	0%	Até 20%	Até 40%	0%	0
	Até 20H	0%	Até 80%	Até 20%	Até 20%	Até 20%	0%
	Até 40H	0%	0%	Até 60%	Até 20%	Até 80%	100%
	Até 80h	0%	Até 20%	0%	0%	Até 20%	0%
	360H (Pós)	0%	0%	0%	0%	0%	0%

\* Zero, não informado ou indisponível.

#### Quadro 8 – Percentual de carga horária dos cursos ofertados pelo NEAD

Mas convém ponderar que esse é um caso de um dado pinçado que poderia ser considerado extremo, uma vez que em 2017 a UniBB foi reconhecida nas premiações "Best Corporate University Innovation - Gold Award" -Global CCU; Prêmio Learning & Performance -Destaque e Referência Nacionais; além do Prêmio "Cubic Awards Corporate University Best-in-Class", na categoria Excelência no Desenvolvimento da Liderança. Além disso, o banco investiu R\$

102,2 milhões em capacitação naquele mesmo ano, muito longe da típica realidade da maioria dos órgãos públicos. (UNIVERSIDADE CORPORATIVA BANCO DO BRASIL, s.d.)

Porém, esses dados só vêm corroborar com a ideia de que essas instituições, em diferentes graus, têm atentado para a importância e a necessidade de se investir em EAD e em formação corporativa. E vêm fornecendo indícios, ainda que seja apenas uma pequena amostra pesquisada, de um crescimento consistente e coerente no nível de investimento em EAD corporativa, não importando de qual poder da união estejamos falando.

É emblemático, por exemplo, que das instituições pesquisadas, apenas o Cefor, a UC Caixa e a Enap possuíam EAD corporativa em 2006. Ao se conversar com os responsáveis pelos NEADs, nota-se um sentido de urgência em implantar, adquirir *expertise* ou ainda, em uma outra realidade já mais consolidada, porém carente de recursos financeiros e humanos, em se avançar com mais cursos ou novas tecnologias educacionais.

Outro indício de tendência que se pode observar, é a adoção de experiências em gestão por competência e tentativas de se experimentar trilhas de aprendizagem nos AVAs. De todos os entrevistados, apenas o CEFOR se mostrou mais indiferente quanto à gestão por competência e seus desdobramentos. Sem nenhuma pressa de adotar um possível modismo administrativo.

Ainda que sejam iniciativas recentes, quatro dos entrevistados declaram que a gestão por competência está sendo, ou provavelmente estaria sendo adotada, já que podem estar tendo uma visão equivocada da estratégia da organização, pelo seu órgão. E pelo menos metade terá, até 2019, incluído trilhas de aprendizagem em seu AVA (ainda que possa ser apenas um programa piloto). A UC Caixa é o NEAD que apresentou maior maturidade nessa forma de gestão.

Uma outra constatação é que os órgãos parecem tender a usar os respectivos AVAs como uma forma de prestação de serviços para o cidadão. Algumas vezes para um público externo mais focado, como no caso da Apex e os potenciais exportadores. Outras vezes, para o amplo espectro da sociedade – como no caso do Cefor – fornecendo instruções sobre cidadania em um amplo sentido.

Observou-se também que as iniciativas para a criação dos NEADs nas organizações estudadas, em regra, se deram através de proposições da diretoria da organização. Assim, usando a abordagem que dão origem às UCs como analogia (ESTAVARENGO JUNIOR, 2017), como foi discutido anteriormente, podemos observar que ainda que haja alguma influência lateral e de esforço de base, a proposição de NEADs nas organizações públicas federais de acordo com o que foi levantando na amostra sugere uma tendência à abordagem *top-down*.

Para efeito de registro, ainda que não seja o intuito desse trabalho confirmar os desdobramentos da ideia de “sociedade em rede” ou do conceito de “cibercultura”, salienta-se que os dados levantados e as inferências feitas estão alinhadas com o embasamento teórico buscado. Mostrou-se haver um crescimento consistente no emprego da tecnologia da informação na capacitação profissional e na formação cidadã com impactos econômicos, sociais e políticos de toda sorte. E esse está se tornando um paradigma consolidado em uma modernidade líquida. O que poderá ajudar ao tomador de decisão da esfera pública a ter um maior grau de certeza no momento de se decidir por investir esforços em prol da implantação de EC *online*.

Apesar de uma amostra pequena em vista do grande número de instituições públicas federais que sabidamente usam soluções de EAD em suas capacitações internas, pode-se inferir que existem duas tendências entre os entrevistados: Algum interesse em GC por parte das organizações onde os NEADs estão inseridos e o uso da plataforma aberta e gratuita Moodle como parte dos sistemas de apoio à gestão e execução dos cursos. Isso nos remete a indicar um aprofundamento por parte dos gestores nos recursos de gestão de trilhas de aprendizagem que a ferramenta dispõe, em suas versões mais recentes.

De modo análogo como ocorre com um programa de Gestão por Competências, que necessita de patrocínio direto da alta direção da instituição para sua implantação, de acordo com Leme (2011), também foi constatado uma maior dificuldade em se obter recursos tecnológicos e viabilidade por parte do NEAD na instituição que não teve sua gênese ancorada na alta cúpula. É provável que a falta de um patrocínio político da área estratégica tornou mais difícil o pleno desenvolvimento da iniciativa. Assim, preconiza-se o envolvimento prévio da alta

administração como um fator crítico de sucesso da implantação de núcleos de EAD em instituições públicas.

Ressalta-se que, a julgar pelas premiações internacionais conquistadas pelas instituições públicas federais e mesmo pelas privadas, o setor bancário encontra-se em um grau de excelência e maturidade quando se trata de EC muito adiante de suas contrapartes. Nos últimos 7 anos, tanto a Caixa Econômica Federal – participante dessa pesquisa – quanto o Banco do Brasil vêm, bienalmente, se destacando no Global CCU Awards - com presença do Banco Central do Brasil como segundo colocado em 2017 no prêmio Melhor UC na categoria Responsabilidade Corporativa – em diversas categorias, inclusive na de melhor universidade corporativa no geral (UNIBB em 2015). Mais recentemente, o Bradesco (melhor UC, no geral, de 2017) e o Santander (finalista em 2019) fazem parecer que, premiação após premiação, o setor financeiro vem se tornando uma espécie de referência em termos de universidades corporativas. Ainda que haja outras empresas brasileiras figurando entre os destaques da premiação – como a Vale, terceiro lugar como melhor UC na categoria inovação - (GLOBALCCU, 2018) o que faz com que o Brasil como um todo seja um caso a ser estudado em uma agenda futura, tamanho é seu destaque em vista da quantidade de outros países participantes da premiação.

Os vários casos trazidos à tona por diferentes gestores que emprestaram um pouco da experiência na formação de pessoas nessa investigação poderão auxiliar na busca de um modelo que, com as devidas customizações, se adeque à realidade organizacional do administrador que antes contava mais com a intuição e agora possui opções projetar no tempo onde sua organização deverá se colocar e em que se encontra no momento.

## 9 Considerações Finais

Essa pesquisa foi uma contribuição para o registro do quadro recente da situação da EAD em instituições públicas em um país que não é reconhecido por sua tradição em conservar a memória nacional.

Também carrega a pretensão de auxiliar a gestão pública brasileira do século XXI, disponibilizando dados que venham a somar no rol de informações necessárias à tomada de decisão de qualidade pelos administrados responsáveis por capacitar pessoas que em uma cadeia de causa e efeito acabarão por melhorar a situação do serviço público brasileiro com maior economicidade e boa prestação de serviços públicos. O que de maneira discreta e consistente tem o potencial de beneficiar a toda sociedade e à rede onde ela sinergicamente está situada.

Serve de alerta principalmente aos gestores para a necessidade de maior atenção acerca da ideia de se guardar a memória dos NEADs de maneira geral. E como contribuição para esse fim, as questões levantadas aqui podem ser consideradas um bom ponto de partida.

Como agenda de pesquisa sugere-se comparar instituições em outras esferas da Administração Pública, aumentando a confiança, o alcance, o entendimento das limitações e da aplicação da educação corporativa *online*. O aproveitamento dos conhecimentos obtidos pelo estudo nas instituições privadas é outra ação que pode ser verificada em futuras pesquisas, uma vez que é esperado que ele possa ser empregado em organizações privadas com algumas poucas adaptações.

Também é sugerida a replicação desse levantamento com um número maior e com maior diversidade na própria esfera federal, a fim de se obter uma amostra que possa confirmar as possíveis tendências indicadas nesse trabalho.

Uma investigação sobre a possível influência dos governos federais na gestão dos NEADs seria muito auspiciosa, já que também se poderia, em caso positivo, fornecer subsídios a medidas que visem a blindar essas estruturas dos percalços político-administrativos que poderiam advir da alternância de estilos de

gestão governamental, aproximando a gestão dessas unidades a compromissos de Estado, em vez ao invés de ser atrelado aos sucessivos governos.

Outra demanda de pesquisa detectada durante essa investigação seria a criação futura de um sistema de indicadores, em que o pior caso poderia ser caracterizado por pouco suporte de TI, baixo ou nenhum orçamento e pouco apoio da alta direção e o melhor caso seria aquele em que o órgão teria totais condições de repetir a construção de um curso de modo contínuo e com reconhecimento internacional através de premiações e resultados comprovados no retorno de investimento da instituição e alcance dos objetivos educacionais corporativos. Esse sistema poderá ser de grande valia para gestores no futuro e é mais um bom item para a agenda de futuras pesquisas.

Por fim, um levantamento sobre as iniciativas de implantação de trilhas de aprendizagem, particularmente, por meio da plataforma Moodle, poderia ajudar a definir o grau de auxílio efetivo que a ferramenta eventualmente poderia trazer aos NEADs de organizações públicas federais que praticassem a gestão por competência.

## 10 Referências

- ABED (ED.). **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. São Paulo, 2017. ISBN 978-85-5972-459-2. Disponível em: <[http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2018.
- ALBERT, Réka; BARABÁSI, Albert-László. Statistical mechanics of complex networks. **Reviews of Modern Physics**, v. 74, n. 1, p. 47–97, 2002. doi:10.1103/RevModPhys.74.47.
- ALLEN, Mark. What is a corporate university, and why should an organization have one? In: ALLEN, M. (Org.). **The Corporate University Handbook: Designing, Managing, and Growing a Successful Program**, New York: AMACOM, 2002. 290 p. ISBN 9780814420270.
- BARLEY, Karen. Corporate university structures that reflect organizational cultures. In: \_\_\_\_\_.
- BORGES-ANDRADE, Jairo E.; SILVA ABBAD, Gardênia da; MOURÃO, Luciana. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas: Grupo A - Artmed**, 2000. 1 online resource (577). ISBN 978-85-363-0988-0.
- BRANDÃO, Hugo Pena; CARBONE, Pedro Paulo; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2008. 176 p. (Série Gestão de Pessoas). ISBN 8522507198.
- BRÄSCHER, Marisa; CAFÉ, Lígia. Organização da Informação ou Organização do Conhecimento? In: LARA, M. L. G. d.; SMIT, J. W. (Org.). **Temas de pesquisa em ciência da informação no Brasil**, São Paulo: ECA/USP, 2010. 341 p. ISBN 978-85-7205-081-4. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/biblioteca/publicacoes/e-book/temas-de-pesquisa-em-ciencia-da-informacao-no-brasil>>. Acesso em: 17 nov. 2017, p. 87–103.
- CARBONE, Pedro Paulo; TONET, Helena Correa; BRUNO, Jorge Renato da Silva; SILVA, Kleuton Izidio Brandão e. **Gestão por Competências**. Rio de Janeiro: FGV, 2016.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2013. 713 p. ISBN 9788577530366.
- CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klaus Brandini; MAJER, Roneide Venancio. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 497 p. (A era da informação, 3). ISBN 9788577530519.
- CORREIO BRAZILIENSE. Brasil tem menos servidores públicos do que os países desenvolvidos. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2016/10/30/internas\\_economia,555328/brasil-tem-menos-servidores-publicos-do-que-os-paises-desenvolvidos.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2016/10/30/internas_economia,555328/brasil-tem-menos-servidores-publicos-do-que-os-paises-desenvolvidos.shtml)>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- COSTA, Carlos Eduardo Padilla. **Núcleo de EAD**. Apex Brasil, 11 dez. 2018.

DIAS, Teresa Cristina Lyporage; SANTOS, José Luís Guedes dos; CORDENUZZI, Onélia da Costa Pedro; PROCHNOW, Adelina Giacomelli. Auditoria em enfermagem: Revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 5, p. 931–937, 2011. doi:10.1590/S0034-71672011000500020.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **A sociedade pós-capitalista**. 7. ed. São Paulo: PIONEIRA, 1999. xxiii, 186 p. (Coleção Novos umbrais). ISBN 9788522101191.

EBOLI, Marisa (Ed.). **Pesquisa Nacional Práticas e Resultados da Educação Corporativa no Brasil**: apresentação de resultados, 2009. Disponível em: <[http://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Pesquisa\\_Educacao\\_Corporativa\\_Preliminar.pdf](http://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Pesquisa_Educacao_Corporativa_Preliminar.pdf)>. Acesso em: 9 out. 2017.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil**: Mitos e verdades. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Gente, 2004. 278 p. ISBN 9788573124231.

ENAP. EV.G em Números. Disponível em: <<https://emnumeros.escolavirtual.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ESTAVARENGO JUNIOR, Edson Aparecido. **Educação corporativa on-line**: Proposta metodológica. Campinas: [s.n.], 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321983/1/EstavarengoJunior\\_EdsonAparecido\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321983/1/EstavarengoJunior_EdsonAparecido_M.pdf)>.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: Educação e tecnologia. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2010. 215 p.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335–342, 2015. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/czb3hj>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p. ISBN 8522431698.

GLOBALCCU. GlobalCCU Awards. Disponível em: <<http://www.globalccu.com/globalccu-awards.html>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GOMES, Alexandre Mesquita. **Docência Online Corporativa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. ISBN 9788547310011.

GOMES, Alexandre; DOMANICO, Karla; KARINA, Ramos. Plataforma de Educação a Distância do Ministério Público Federal: Estudo de caso. **19º Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2013. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES\\_SESSOES\\_PARALELAS-horarios.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/APRESENTACOES_SESSOES_PARALELAS-horarios.pdf)>.

HOURNEAUX JUNIOR, Flavio. Resultados de pesquisas sobre educação corporativa e análise dos resultados com foco nos impactos para o setor financeiro. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/INFIFBB/flavio-hourneaux-junior-08082014-apresentacao-infi>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

KUHN, Thomas Samuel; BOEIRA, Beatriz Vianna; BOEIRA, Nelson; ABREU, Márcia. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 323p. (Debates, 115). ISBN 9788527301114.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p. ISBN 85-224-3397-6.

LEARNING & PERFORMANCE BRASIL. Formação dos Profissionais de e-Learning. Disponível em: <[https://www.learning-performancebrasil.com.br/pesquisa/resultados/pesq\\_result\\_135.asp](https://www.learning-performancebrasil.com.br/pesquisa/resultados/pesq_result_135.asp)>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LEME, Rogerio. **Gestão por competência no setor público**. Rio de Janeiro: QualityMark, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo (SP): Ed. 34, 2010. 270 p. ISBN 8573261269.

LÉVY, Pierre; NEVES, Paulo. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. [160] p. (Trans). ISBN 9788573260366.

LOPEZ, Felix; GUEDES, Erivelton. **Atlas do Estado Brasileiro: Uma Análise Multidimensional da Burocracia Pública Brasileira em Duas Décadas (1995-2016)**, 2018. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/181217\\_atlas\\_do\\_estado\\_brasileiro.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/181217_atlas_do_estado_brasileiro.pdf)>.

MALLIG, Nicolai. A relationaldatabase for bibliometricanalysis. **Journal of Informetrics**, v. 4, n. 4, p. 564–580, 2010. doi:10.1016/j.joi.2010.06.007.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. "Bibliometria": A metodologia acadêmica convencional em questão. **RAE eletrônica**, v. 3, n. 2, 2004. doi:10.1590/S1676-56482004000200016.

MCLUHAN, Marshall. **The Gutenberg galaxy: The making of typographic man**. Toronto: University of Toronto Press, 2008. 293 S. ISBN 9780802060419.

MDIC, MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA, COMÉRCIO EXTERIOR E SERVIÇOS. Educação Corporativa. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/competitividade-industrial/pedefor/9-assuntos/categ-comercio-exterior/602-educacao-corporativa>>.

MEDEIROS, Ivan L. de; VIEIRA, Alessandro; BRAVIANO, Gilson; GONÇALVES, Berenice S. Revisão Sistemática e Bibliometria facilitadas por um Canvas para visualização de informação. **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 12, n. 1, p. 93–110, 2015. Disponível em: <<https://infodesign.emnuvens.com.br/infodesign/article/view/341/213>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2005. 296 p. ISBN 9788534610742.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 1 online resource (111). ISBN 8532611451.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Michael; GALMAN, Roberto. **Educação a distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398 p. ISBN 9788522105762.

MORAIS, Queila Cândida Ferreira. **Educação a distância integrada à educação corporativa: estudo de caso**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23227>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICARDO, Eleonora Jorge; MUNDIM, Ana Paula Freitas. **Educação Corporativa: Fundamentos e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: QualityMark, 2009. 161 p. ISBN 9788573038668.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007. doi:10.1590/S0103-21002007000200001.

SABA/IMPULSE. **Estudo de Caso Apex Brasil**, 2016. Disponível em: <<http://material.impulse.net.br/download-apex>>. Acesso em: 2019.

SANTOS, Aleksandra Pereira dos. Gestão por competência na administração pública: Balanço da experiência federal e análise de casos de organizações. **Congresso Consad de Gestão Pública**, 2015. Disponível em: <<http://banco.consad.org.br/handle/123456789/1261>>.

SILVA, Robson Santos da. A educação corporativa: universidades corporativas. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: O estado da arte**. 5. ed., São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. xv, 461 p. ISBN 9788576051978, p. 232.

SIMÕES, Isabella de Araújo Garcia. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. Disponível em: <[http://www.insite.pro.br/2009/Maio/sociedade\\_ciberespa%C3%A7o\\_Isabella.pdf](http://www.insite.pro.br/2009/Maio/sociedade_ciberespa%C3%A7o_Isabella.pdf)>.

SOUSA, Marcos R. de; RIBEIRO, Antonio Luiz P. Revisão sistemática e meta-análise de estudos de diagnóstico e prognóstico: Um tutorial. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 92, n. 3, p. 241–251, 2009. doi:10.1590/S0066-782X2009000300013.

SOUZA, Mirian Oliveira de; ZIVIANI, Fabricio. UNIVERSIDADE CORPORATIVA: IMPLANTAÇÃO, FERRAMENTAS E PRÁTICAS. **Gestão & Planejamento - G&P**, v. 13, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/2020/1854>>.

TEPERINO, Adriana Silveira. **Educação a distância em organizações públicas: Mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006. 197 pages ;. ISBN 85-256-0054-7.

TOFFLER, Alvin; TÁVORA, João. **A terceira onda**. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 491 p. ISBN 9788501017970.

**Universidade CAIXA aposta em tecnologia para formação de profissionais**, 2018. Disponível em: <<http://www20.caixa.gov.br/Paginas/Noticias/Noticia/Default.aspx?newsID=5902>>. Acesso em: 2018.

UNIVERSIDADE CORPORATIVA BANCO DO BRASIL. Portal UNIBB - Sobre a Universidade. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/saiba-mais#/apresentacao>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Prefácio. In: RICARDO, E. J. (Org.). **Educação corporativa e educacao a distancia**, Rio de Janeiro: QualityMark, 2005. 246p. ISBN 8573035781, p. ix–xii.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Universidade corporativa: diferentes modelos de configuração. **Revista de Administração**, v. 38, n. 4, p. 373–379, 2003. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/16777/universidade-corporativa--diferentes-modelos-de-configuracao>>. Acesso em: 5 jul. 2018.