



V SINGEP

Simposio Internacional de Gest3o de Projetos, Inova3o e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability

ISSN: 2317 - 8302

Universidade Corporativa e Desenvolvimento de Compet4ncias no Setor Automotivo: Estudo em uma Rede de Concession3rias

ANDR4 LUIZ MENEZES DUARTE

Fundaa3o Pedro Leopoldo (FPL)
almduarte@yahoo.com

REGINALDO DE JESUS CARVALHO LIMA

Fundaa3o Pedro Leopoldo (FPL)
Reginaldo.lima@fpl.edu.br

DOMINGOS ANT4NIO GIROLETTI

Fundaa3o Pedro Leopoldo (FPL)
domingosgiroletti@gmail.com



UNIVERSIDADE CORPORATIVA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO SETOR AUTOMOTIVO: ESTUDO EM UMA REDE DE CONCESSIONÁRIAS.

Resumo

Este artigo discute o papel do Instituto Per Lo Svilupo Organizzativo (ISVOR) no desenvolvimento de competências profissionais como via de inovação em uma rede de concessionárias de uma fábrica de caminhões vinculada a um grupo automotivo de forte expressão mundial. O estudo fundamenta-se na abordagem de Eboli (2014) que considera os fatores críticos para a implantação de um sistema de educação corporativa. Adotou-se como referência o processo de capacitação do Master que é um profissional especializado em diagnósticos e que atua na assistência técnica de pós-venda. Realizou-se um Estudo de Caso descritivo que envolveu unidades localizadas em diversas regiões do país. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, entrevista e análise de documentos. Foram inqueridos 27 sujeitos de pesquisa, incluindo profissionais que atuam no ISVOR e nas concessionárias. Os dados qualitativos foram tratados por Análise de Conteúdo. Os resultados mostram que a UC cumpre papel relevante no desenvolvimento de competências. Os fatores apontados por Eboli (2014) são contemplados no modelo adotado pelo ISVOR. Contudo, notou-se que o processo de comunicação pode ser aprimorado e que a integração com seus modelos de gestão representa um desafio. Embora o modelo seja consistente, há espaços para futuros aprimoramentos.

Palavras-chave: Universidade Corporativa; Competências Profissionais; Setor Automotivo; Rede de Concessionárias; Fábrica de Caminhões.

Abstract

This article discusses the role of Institute Per Lo Svilupo Organizzativo (Isvor) in the development of professional skills as a way of innovation in a dealer network of a truck plant linked to an automotive group of strong global expression. The study is based on Eboli approach (2014) which considers the critical factors for the implementation of a corporate education system. It was adopted as reference the Master of the training process that is a specialist in diagnostic and engaged in after-sales service. We conducted a study of descriptive case involving units located in various regions of the country. Data collection was conducted through a questionnaire, interview and document analysis. They surveyed 27 research subjects, including professionals working in Isvor and the dealerships. Qualitative data were analyzed by content analysis. The results show that UC fulfills an important role in skills development. The factors mentioned by Eboli (2014) are included in the model adopted by Isvor. However, it was noted that the communication process can be improved and the integration with their management models is a challenge. Although the model is consistent, there is room for future enhancements.

Keywords: Corporate University; Professional competencies; Automotive industry ; Network Dealers ; Trucks factory.



1 Introdução

A abordagem da competência tem motivado reflexões importantes acerca do alinhamento de forças para a competitividade das organizações. Essa abordagem fundamenta-se na Visão Baseada em Recursos (VBR), que considera os ativos tangíveis e intangíveis como potenciais fontes de vantagem concorrencial (Vasconcelos & Cyrino, 2000). O assunto renova-se em face dos desafios que permeiam o mundo do trabalho e da incessante busca por alternativas que potencializam o alcance dos resultados esperados.

O assunto foi amplamente discutido nas últimas décadas do século XX, num contexto de profundas mudanças na esfera produtiva da competição (Fleury & Fleury, 2001a). A transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento (Crawford, 1994) impôs às organizações a necessidade de substituir a rigidez dos modelos de gestão burocratizados por alternativas mais flexíveis, baseadas em redes orientadas ao compartilhamento de informações e construção coletiva de conhecimentos capazes de viabilizar um posicionamento estratégico (Krogh & Ross, 1995). Esse movimento levou à reflexão sobre os múltiplos papéis desempenhados pela Área de Recursos Humanos nas organizações (Ulrich, 1998). A educação corporativa (EC) emergiu como uma importante via de mão dupla que estimula o desenvolvimento de competências profissionais e favorece a geração de valor para o negócio. Por meio de estruturas denominadas Universidades Corporativas (UC), fomenta a aprendizagem no trabalho e a necessária articulação corporativa (Eboli, 2004, 2004). Trata-se de uma via que potencializa a capacitação dos indivíduos e estimula a inovação, na medida em que prioriza a construção e disseminação de conhecimentos que são elementos destacados por diversos autores como Davenport e Prusak (1998) e Tidd, Bessant e Pavitt (2005).

No setor automotivo, caracterizado por constantes inovações, a EC desempenha função primordial no alinhamento de forças dos diversos atores da cadeia produtiva. As concessionárias são elos essenciais que proporcionam a interface entre os fabricantes de veículos e seus clientes. Elas operam segundo os parâmetros estabelecidos pelas montadoras e espera-se que ofereçam produtos e serviços de qualidade. Os profissionais responsáveis pela manutenção mecânica e elétrica dos veículos desempenham papel determinante na assistência técnica e no atendimento das múltiplas demandas. Para operar novas tecnologias e lidar com as frequentes inovações, eles necessitam de constantes esforços orientados ao desenvolvimento de competências.

Nessa direção, o presente artigo tem por objetivo identificar e discutir o papel de uma Universidade Corporativa (UC) no desenvolvimento de competências profissionais em uma rede de concessionárias de uma fábrica de caminhões pertencente a um grupo automotivo de expressão mundial. Trata, especificamente, da figura do especialista em diagnósticos de veículos, denominado Master, que atua na assistência técnica de pós-venda. O estudo tomou como referência os fatores críticos para a implantação de um sistema de educação corporativa, destacados por Eboli (2014). Realizou-se um Estudo de Caso descritivo que envolveu unidades localizadas em diversas regiões do país.

A abordagem proposta revela-se pertinente na medida em que as empresas do setor automotivo atuam num contexto de elevada concorrência e se inserem numa busca incessante por patamares mais elevados de competitividade.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Esta introdução é a primeira delas. A segunda seção comporta o referencial teórico. Na terceira, tem-se a metodologia. Os resultados são discutidos na quarta seção. A quinta seção apresenta as considerações finais. Em seguida, estão as referências.



2 Referencial Teórico

Esta seção, apresenta a fundamentação teórica do estudo.

2.1 Debate sobre competências em organizações

A abordagem das competências, há tempos, tem motivado calorosas discussões e estimulado reflexões importantes sobre a geração de valor para organizações e indivíduos. Sob os mais variados enfoques, o interesse pelo tema tem sido revigorado pelas constantes mudanças no mundo do trabalho. Entretanto, o assunto foi definitivamente incorporado aos círculos empresarial e acadêmico, a partir dos profundos impactos verificados na esfera produtiva, sobretudo nas últimas décadas do século XX.

O debate envolve diferentes pressupostos e comporta distintos níveis de análise. Pela perspectiva do coletivo, o tema sugere a análise dos recursos da organização, sua integração e aplicação em função das estratégias por ela adotadas (Brandão & Guimarães, 2001). Tal enfoque sustenta-se na Visão Baseada em Recursos (VBR) que prioriza os ativos tangíveis e intangíveis como fontes de vantagem competitiva. A ênfase recai sobre o núcleo de competências essenciais do negócio (Prahalad & Hamel, 1990) e as chamadas competências funcionais que referem-se às áreas e grupos de trabalho (Ruas, 2005).

No âmbito individual, a literatura revela uma extensa gama de definições e apresenta diversas correntes teóricas (Bitencourt, 2001).

A linha anglo-saxônica prioriza assumir caráter pragmático e toma como referência os aspectos que potencializam o desempenho superior no trabalho (Boyatzis, 1982). Trata-se de um enfoque mais aderente à noção de qualificação para o trabalho. Nesse sentido e em sintonia com McClelland (1999) e Spencer e Spencer (1993) se expressa a vertente comportamentalista.

A abordagem francesa, por seu turno, privilegia a propriedade dinâmica das competências que são consideradas como ação vinculada à resolução de problemas em certo contexto (Boterf, 2003; Zarifian, 2001). Para Boterf (2003), por exemplo, a competência implica envolvimento com o ambiente de trabalho, encerrando uma disposição do indivíduo para resolver problemas. Segundo ele, a competência deriva de fatores inerentes ao próprio indivíduo (biografia e socialização), formação e experiência profissional. Zarifian (2001) considera a competência como inteligência prática que envolve iniciativa por parte do sujeito.

Considerando as transformações no mundo do trabalho e a contribuição de diversas abordagens, Fleury e Fleury (2001, p.21) definiram competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Para estes autores a competência não representa um estoque de conhecimentos ou alguma componente embutida na tarefa; ao contrário, trata-se da capacidade de converter em prática aquilo que se sabe por meio de uma postura ativa e comprometida com os resultados desejados. Conforme explicou Barbosa (2007, p. 5) a competência envolve “atitudes críticas e reflexivas votadas para o trabalho em geral e não somente para uma única ocupação”. A competência envolve diversos saberes, obtidos via transferência, aprendizagem e adaptação que proporcionam a resolução de problemas em situações concretas. No mundo do trabalho, predomina a noção de competência como resultante da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

No que se refere à construção de competências nas organizações, a literatura sinaliza a relevância do estabelecimento de conexões capazes de integrar estratégias, diretrizes e esforços empreendidos nos diversos níveis da estrutura (Brandão & Guimarães, 2001; Dutra,



2004; Fleury & Fleury, 2001). De forma geral, os modernos sistemas de gestão são fortemente instrumentalizados e repousam em rígidos sistemas de controle e avaliação de desempenho, conforme Barbosa (2007). Na visão adotada por Sandberg (1996), contudo, as organizações envolvem processos complexos que são socialmente construídos. Entra em cena, portanto, sutilezas intrínsecas à dinâmica organizacional, na medida em que os indivíduos precisam se empenhar na construção coletiva de novos conhecimentos. Nesse sentido, a corrente francesa oferece significativa contribuição ao estimular reflexões acerca de processos organizacionais carregados de subjetividade (comunicação, interação e aprendizagem). Zarifian, por exemplo, admite que as reflexões sobre a construção de competências deveriam incorporar a análise do contexto organizacional e dos agentes envolvidos no processo, pois “a competência individual não é nada sem o conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que se nutrem de todos os lados” (Zarifian, 2001, p.56).

A próxima seção, em sintonia com o propósito deste artigo, recupera aspectos relevantes sobre UC e sinaliza sua relevância como agente decisivo para o desenvolvimento de competências profissionais.

2.2 Universidade Corporativa e Competências Profissionais

Diversos enfoques têm orientado os esforços de capacitação no mundo do trabalho. Na década de 1960, predominava o interesse pelos efeitos econômicos da educação. Nessa direção, admitia-se que quanto mais estudadas fossem as pessoas, maior seria o capital humano das organizações e, proporcionalmente, maior seria o retorno financeiro. Nesse ponto de vista, as competências desenvolvidas na escola revelavam-se essenciais para alavancar a competitividade, favorecer mudanças no panorama organizacional e possibilitar a absorção e a utilização de novas tecnologias (Ioschpe, 2004). Schultz (1961), há tempos, já afirmava que o capital humano é tão importante quanto o conhecimento e a habilidade e que quando estes são combinados com o investimento humano o resultado pode levar a uma produtividade superior. Nelson & Phelps (1996) defendem que o treinamento e o nível educacional mais elevado podem habilitar o homem a trabalhar de forma mais efetiva, justamente porque o torna capaz de receber, decodificar, entender e interpretar uma informação. São processos importantes que estimulam certas habilidades requeridas no mundo organizacional. Drucker (1993), Kliksberg (2003) e Davis & Botkin (1994) concordam que, em face das transformações, o conhecimento deve ser renovado constantemente. E que os indivíduos necessitam de uma postura aberta para acolherem novas experiências e se inserirem num processo de aprendizagem permanente.

As transformações no cenário concorrencial e na esfera produtiva, intensificadas nas últimas décadas do século XX, jogaram luz sobre a relevância do capital humano como fonte potencial de vantagem competitiva. De acordo com Senge (1990, p. 37-38): “a única vantagem competitiva sustentável é a capacidade de aprender mais rápido e melhor do que seus concorrentes”.

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



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

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

No Brasil, o modelo fixou-se a partir dos anos 1990. Somente em 2004, a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC) foi oficializada, em Brasília, a partir das iniciativas das seguintes empresas: Petróleo do Brasil S/A. (PETROBRÁS), Vale, Empresa Brasileira de Telecomunicação (EMBRATEL), Caixa Econômica Federal, Instituto Albert Einstein, Fundação Unimed, Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A. (ELETRONORTE) e *Instituto Per Lo Sviluppo Organizzativo Fabbrica Italiana Automobili Torino* (ISVOR FIAT).

Neste artigo, a expressão Educação Corporativa (EC) denota um processo sistematizado e orientado para o desenvolvimento de competências profissionais e que tem como foco a consecução dos objetivos organizacionais. Na literatura, entretanto, a mesma expressão pode assumir outros significados. Alguns autores empregam a expressão Sistema de Educação Corporativa (SEC), que consiste em um sistema mais amplo e estruturado de EC, cujo foco é a promoção de competências. Conforme Eboli (2004) a finalidade básica de um SEC é fomentar o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios.

A EC, segundo Eboli (2004), pode ser uma alternativa importante sob a perspectiva estratégica e da construção contínua de conhecimentos. Nesse sentido, potencializa o desenvolvimento profissional, favorecendo a articulação entre diversos níveis estruturais. Ela se diferencia dos demais tipos de educação quando a mesma é concebida em um projeto da própria organização.

Neste estudo, considerou-se a Universidade Corporativa (UC) como estrutura essencial aplicada no processo de EC. A adequada atuação de uma UC envolve, inicialmente, a definição dos fundamentos da estratégia, seguida do mapeamento e promoção das competências requeridas pela organização. Eboli, Fischer, Moraes, Fábio e Amorim (2014) reportaram a relevância do estabelecimento de diretrizes norteadoras dos programas de ensino e da mobilização dos recursos necessários à aprendizagem. O desenho de percursos formativos alinhados às expectativas organizacionais torna-se essencial e possibilita clareza acerca das opções metodológicas adotadas no processo de educação corporativa.

Eboli (2004) apresenta uma estrutura analítica baseada em sete princípios relacionados a projetos de educação corporativa, a saber: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade. Considera-se, na esfera da competitividade, a formação de indivíduos que possam desenvolver competências capazes de manter a organização no mercado com certa vantagem frente aos concorrentes. A perpetuidade, a cidadania e a parceria concorrem para a contínua construção de novos conhecimentos e para a manutenção da herança cultural da organização. A conectividade, também mencionada por Zarifian (2001) e Boterf (2003), envolve a construção social do conhecimento. A disponibilidade refere-se à possibilidade de favorecer a construção do



conhecimento e favorecer sua disseminação. E, finalmente, a sustentabilidade diz respeito à busca de fontes alternativas para o negócio.

A UC pode favorecer a construção de uma visão bastante apropriada do contexto de trabalho, enfatizando aspectos inerentes à cultura e às diretrizes das organizacionais. Eboli (2004) admite que uma UC possibilita desenvolver competências críticas com foco no negócio; favorecer o aprendizado mais amplo, alinhado às estratégias do negócio, à cultura corporativa e à construção coletiva de conhecimentos; ampliar o foco no negócio e não apenas em necessidades individuais; despertar uma visão integrada acerca do SEC; estimular o aprendizado à distância por meio de novas tecnologias; e fomentar a competitividade da organização e a integração entre diversos níveis da estrutura.

Em relação às diferenças entre o modelo tradicional de T&D e a abordagem proposta por uma UC cabem algumas considerações. De acordo com Gerbman (2000), o T&D atua no nível tático, enquanto as UCs atuam em nível estratégico. Conforme Allen (2002; 2007) e Jarvis, Meister, Patona & Dealtry, Cambel & Dealtry e Prince & Stward (como citados em Araújo, 2011), a UC tem como objetivo desenvolver as competências individuais alinhadas às estratégias do negócio, sem perder de vista a necessidade de operar com sucesso em mercados de alta competitividade. Meister (2005) explica que os treinamentos fazem parte de programas que tem começo, meio e fim e que focam um público e objetivo específico.

Por seu turno, a UC procura fomentar um processo de aprendizado contínuo, acompanhando as transformações no cenário organizacional. Santos (2001) afirmam que a educação corporativa incita à renovação de conhecimentos e deve envolver os diversos níveis da organização. Para Eboli (2004), uma UC fortalece a cultura corporativa e a disseminação de conhecimento coletivo. As ações de uma UC podem ultrapassar as fronteiras da própria organização, influenciando a cadeia de valor e envolvendo outras partes da estrutura que podem suportar a estratégia.

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

Meister (1999) admite que as UCs são “guardas chuvas estratégicos” importantes para a formação de competências de maneira mais ampla, integrada e alinhada ao planejamento estratégico da organização. Bonfá e Castro (2002) destacam que a UC afeta o gerenciamento, o aprendizado e o desenvolvimento dos profissionais. Meister (2005) acentua que uma UC pode ter ligação estreita com a Área de Recursos Humanos (ARH) da organização ou com o nível decisório mais elevado. No Brasil, conforme estudo desenvolvido por Eboli (2005), as UCs vinculam-se, predominantemente, à ARH.

O sistema de avaliação de resultados é um dos aspectos essenciais discutidos por Eboli (2014). A avaliação do processo formativo empreendido por uma UC é uma etapa relevante para a retroalimentação de informações que asseguram o constante aperfeiçoamento (Borges-Andrade & Abbad, 1996; Abbad, Gama & Borges-Andrade, 2000). Existem diversos modelos, contudo, Kirkpatrick (1976) apresenta uma proposta amplamente referenciada e que tem por base 4 níveis sequenciais e correlacionados, a saber: reação, aprendizagem, comportamento e resultados.



O 1º nível compreende a primeira avaliação que é a de reação. Nela são testados vários itens que garantem a aprovação dos alunos tais como: infraestrutura, qualidade dos materiais, localização do treinamento, etc. No 2º nível, são realizados testes de aprendizagem que podem ser aplicados antes, durante ou no final do processo com vistas a verificar o grau de aprendizagem e retenção. O 3º nível envolve a avaliação de comportamento. No 4º nível tem-se uma avaliação dos resultados finais. Warr e Downing (2000) recomendam a aplicação de pré-teste e pós-teste para avaliar as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem.

A próxima seção apresenta a metodologia adotada na pesquisa.

3 Metodologia

Realizou-se uma pesquisa de natureza descritiva (Gil, 2002). O método empregado foi estudo de caso, conforme Yin (2010).

A unidade de análise foi o ISVOR, uma destaca Universidade Corporativa (UC) de um grupo automotivo de expressão mundial que atua no setor automotivo. A referida UC presta serviços para uma fábrica de caminhões que iniciou suas atividades no país em 1997 e, no ano de 2015, detinha 8% do mercado nacional, ofertando mais de 15 produtos.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2015. Os sujeitos de pesquisa foram inqueridos por meio de entrevistas e questionários, elaborados com base na literatura. As entrevistas tiveram duração média de 45 minutos e foram devidamente registradas e transcritas para posterior análise. Os questionários foram aplicados por meio eletrônico, tendo sido calibrados em pré-teste. Empregou-se, ainda, a análise de documentos relativos à UC, tais como manuais e relatórios técnicos. No total, foram abordados 27 sujeitos, sendo 11 profissionais (gestores, líderes e analistas) vinculados à UC e 16 profissionais que atuavam em 12 concessionárias. Os profissionais das concessionárias foram indicados pela fábrica de caminhões que autorizou a pesquisa.

Para análise dos dados qualitativos utilizou-se Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Adotou-se como referência analítica a abordagem proposta por Eboli (2014) que considera os seguintes fatores críticos de sucesso na implantação de um SEC: envolvimento da liderança, gestão geral do SEC, integração com modelo de gestão de pessoas, comunicação, estrutura organizacional e física, tecnologia, recursos pedagógicos e sistema de avaliação de resultados.

4 Análise dos Resultados

Na apresentação dos resultado, inicialmente, faz-se a caracterização do papel desempenhado pelo ISVOR e, na sequência, abordam-se os fatores considerados por Eboli (2014).

A referida Universidade Corporativa está vinculada à denominada Divisão ISVOR (Istituto Per Lo Sviluppo Organizzativo) e foi criada no Brasil em 1995 e desde então desenvolve projetos de desenvolvimento de lideranças e de qualificação para diferentes áreas e públicos. Em relação ao papel desempenhado pelo ISVOR, destacam-se as seguintes afirmativas: “O principal papel da UC é o desenvolvimento das competências organizacionais e individuais necessárias para o desenvolvimento sustentável das empresas, alinhadas à estratégia do negócio.” (Gestor 1); “A UC deve ser capaz de promover um desdobramento da estratégia da empresa em termos de competências a serem desenvolvidas. Seguindo esta abordagem estratégica, é fundamental que seja capaz de promover uma visão de futuro da organização.” (Gestor 2); “Uma universidade corporativa, em linhas gerais, tem como principal papel ser o guarda-chuva estratégico para desenvolvimento e capacitação de funcionários, clientes e fornecedores, de forma alinhada com a necessidade dos envolvidos e



da empresa, buscando otimizar estratégias e recursos.” (Líder 1). Esses fragmentos de fala, revelam o relevante papel desempenhado pelo ISVOR que assume papel estratégico na capacitação dos profissionais.

Em relação ao envolvimento das lideranças, os respondentes registraram: “Os líderes desempenham papel fundamental, sendo responsáveis pelo processo de aprendizagem das equipes, incentivando também o autodesenvolvimento.” (Gestor 1); “O envolvimento da liderança é essencial para o sucesso de qualquer ação educacional. É através deste envolvimento que o colaborador será motivado e estimulado a se desenvolver e aplicar o conhecimento adquirido ao longo da sua formação no trabalho.” (Líder 1) “As lideranças devem estar preparadas para os desafios estratégicos das empresas. Além disso, elas devem saber conduzir o desenvolvimento de sua equipe.” (Líder 1)

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

Outro aspecto considerado por Eboli (2014) refere-se à gestão geral da SEC. Sobre o assunto verificou-se a partir dos dados documentais que os processos da UC são robustos e estruturados. As frequentes validações por parte dos clientes indica que esse compartilhamento favorece o alinhamento estratégico das ações. Contudo, em relação à formação de gestores que é um elemento importante no âmbito da gestão, os respondentes esclareceram: “Possuímos especialistas em Educação Corporativa e também na metodologia que julgamos ser a mais adequada para o nosso público. Temos pilares bem definidos também: Protagonismo, Andragogia, Design Thinking e Conhecimento Sustentável. Estes pilares norteiam as nossas ações.” (Gestor 1); “Em se tratando de competências, a UC deve estar em constante desenvolvimento e vem sendo questionada constantemente frente a uma nova realidade de aprendizado com a tecnologia da informação.” (Gestor 2); “Acredito que a formação dos líderes e gestores dentro da UC ainda está aquém do adequado.” (Líder 2); “[a UC] poderia ter mais formação envolvendo os pilares com os quais trabalhamos, mais encontros/workshop dos líderes e gestores para uma rica troca de conhecimento e boas práticas.” (Analista 2)

Percebe-se que os gestores que atuam em níveis estratégicos/táticos possuem visão mais positiva sobre a formação de gestores. Ao contrário, os respondentes dos níveis táticos/operacionais (Líder 2 e Analista 2) revelaram inadequação do processo de formação e demonstraram interesse por uma formação mais completa. O Analista 2, inclusive, sugere “encontros/workshops” para troca de experiências.

Segundo Eboli (2014), para uma melhor gestão da UC é crítica a capacitação dos profissionais envolvidos no processo. Esse ponto merece atenção, na medida em que foram elencados os seguintes desafios: “Vejo como principal desafio o acúmulo de atividades destes profissionais, o que os impossibilita de trabalhar sua formação de forma plena.” (Líder 2)

Em relação à integração do ISVOR com o modelo de Gestão de Pessoas adotado pelas concessionárias, os respondentes afirmaram: “O ISVOR trabalha buscando o alinhamento com o cliente de forma específica, buscando entender a cultura e o objetivo de cada negócio. Para cada cliente é oferecida uma solução, sempre otimizando o conhecimento instalado e recursos disponíveis.” (Gestor 1); “As competências instaladas na organização devem ser alinhadas àquelas desenvolvidas junto aos parceiros guardadas as devidas restrições e complexidades.” (Gestor 2); “Em linhas gerais ele está alinhado a necessidade de



desenvolvimento profissional deste público. Porém, torna-se bastante complexo criar um modelo de percurso formativo que esteja alinhado com a gestão de pessoas, seja das concessionárias ou da fábrica.” (Líder 1); “[A integração ocorre] Utilizando a metodologia que acreditamos e fazendo com que o produtivo absorva e construa o próprio conhecimento abordado em sala.” (Analista 2)

De acordo com Eboli (2014) o plano estratégico de EC deve estar integrado ao modelo de gestão de pessoas da organização. De forma geral, as respostas revelam esforços de integração entre o modelo adotado pelo ISVOR e as concessionárias. Contudo, nota-se que tal integração implica desafios.

Os dados a seguir dizem respeito ao processo de comunicação adotado pelo ISVOR. Os respondentes fizeram as seguintes considerações: “A comunicação é feita de várias maneiras, sendo: Apresentação da proposta de PF em reuniões das associações das concessionárias, visitas presenciais aos Dealers, comunicados/boletins e através dos facilitadores em sala de aula.” (Líder 2); “Através de e-mails constantes, abertura de turma na plataforma com bastante antecedência.” (Analista 2); “A comunicação deve se dar no nível formal da empresa [...]. Para isto é importante a definição de objetivos e de resultados esperados de forma clara. E reports adequados.” (Gestor 1); “Um dos fatores chave para que um processo de educação corporativa funcione é construir um plano de comunicação adequado. Neste ponto comunicar bem serve para evitar falsas expectativas em relação às iniciativas.” (Gestor 2).

Segundo Eboli (2014), torna-se determinante saber trabalhar a marca do SEC e se comunicar adequadamente com seus públicos-alvo mostrando a proposta de valor para os indivíduos e organização. Segundo a referida autora, essa comunicação está associada à melhor experiência possível dos participantes e gestores de forma a demonstrar o alinhamento das ações de treinamento e capacitação no impacto dos negócios. Assim, esse público deve ter acesso às opções de desenvolvimento e aos resultados obtidos. A questão merece atenção, na medida em que há espaço para aprimoramento, conforme revela o seguinte fragmento: “Normalmente ela [a comunicação] é [...] pouco estruturada. Poderiam envolver as lideranças e o colaborador, gerando envolvimento e interesse do grupo ao programa.” (Líder 1);

A estrutura organizacional e física de uma UC é outro aspecto considerado por Eboli (2014). O ISVOR, em 2015, contava com uma equipe constituída de 100 funcionários em sua estrutura física e mais de 150 consultores em todo o território nacional. Em média, realizava-se 60 ações diárias promovidas em diferentes partes do País. Sobre a questão, foram obtidas as seguintes declarações: “Certamente há possibilidades de melhoria, mas o grande diferencial está em conseguir entender as reais necessidades dos nossos clientes e buscar soluções adequadas, fazendo análises das demandas.” (Gestor 1); “A estrutura direta deve ser enxuta. No entanto ela deve ter a capacidade de acionar conhecimentos de diversas fontes e coloca-los a disposição.” (Gestor 2); “A estrutura física e ambiente tem espaço para melhorias, inovações, mas atendem perfeitamente.” (Líder 1); “Está distribuída entre salas de aulas confortáveis e oficina, contendo caminhões, motores, bancadas, quadro de ferramentas. [...] porém acho que podemos melhorar a estrutura da oficina e sinalização.” (Analista 2).

Como pode ser observado através das respostas, a estrutura organizacional e física parecem adequadas. Contudo, alguns respondentes entendem que há espaços para aprimoramento da estrutura.

O uso de tecnologias representa outro aspecto crucial, conforme a abordagem de Eboli (2014). Sobre o assunto, os pesquisados afirmaram: “Sim [é compatível], mas poderiam ser utilizados muito mais recursos. O que se utiliza hoje, devido a restrições orçamentárias ainda é pouco.” (Líder 1); “São utilizados recursos audiovisuais, tais como, apresentações, simuladores, maquetes.” “Acredito que sim [é compatível].” (Líder 2); “Nossos treinamentos



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

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

Os recursos pedagógicos também são destacados por Eboli (2014) que sugere a relevância do processo de design instrucional na elaboração de programas de treinamento. Esse processo leva em consideração as seguintes etapas: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. Na pesquisa realizada, buscou-se identificar os recursos pedagógicos utilizados em treinamentos, além dos fundamentos teóricos referentes ao processo de ensino-aprendizagem que orientam as ações do ISVOR. Pôde-se notar que os processos sugerido por Eboli (2014) são adotados de forma articulada no ISVOR. As principais falhas na implementação desses processos, apontadas por Labin citado por Eboli (2014), não foram identificadas no caso analisado.

Finalmente, o sistema de avaliação de resultados é o último aspecto considerado por Eboli (2014). A avaliação do processo formativo empreendido por uma UC é uma etapa relevante para a retroalimentação de informações que asseguram o constante aperfeiçoamento. No ISVOR, após o treinamento realiza-se a etapa de acompanhamento de resultados. Inspirada em Kirkpatrick (1976) a primeira avaliação é a de reação (1º. Nível). São testados vários itens que garantem a aprovação dos alunos tais como: infraestrutura, qualidade dos materiais, localização do treinamento, etc. São realizados também os testes de aprendizagem. Estes podem ser aplicados antes e/ou ao final do treinamento e que auxiliam a verificar o nível de aprendizagem e retenção (2º. Nível). A avaliação a nível de Comportamento (3º. Nível) é realizado pelo cliente do Grupo através de outra empresa contratada, tendo decorrido determinado período. Apesar de o ISVOR não ser o responsável direto, também recebe os resultados obtidos para avaliação. E, finalmente, uma avaliação de resultados (4º. Nível) poderá ser realizada pelo cliente caso existam indicadores pré-estabelecidos para mediação e certificação de que o treinamento atingiu os resultados finais requeridos. Sobre a questão, os sujeitos de pesquisa registraram as seguintes colocações: “Avaliamos os resultados dos treinamentos através de pesquisas com os próprios participantes [...], tanto imediatamente como após o curso.” (Líder 2); “Existem a Avaliação de Reação que é aplicada logo após o treinamento. A avaliação de Efetividade que é realizada, aproximadamente, três meses após o treinamento e a avaliação feita com o “Líder” do profissional que realizou o treinamento.” (Analista 1); “Após o curso é aplicada a avaliação de reação que é calculada pela média, tabulada e gera gráficos com as informações que serão repassadas aos responsáveis. A partir do 30 dias após o curso é realizada a pesquisa de efetividade.” (Analista 2)

Os fragmentos de fala sinalizam que a avaliação de resultados tem sido objeto de atenção no contexto do ISVOR.

5 Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo identificar o papel do ISVOR no desenvolvimento de competências profissionais na rede de concessionárias de uma fábrica de caminhões, a partir da figura do Master. As diversas fontes de evidências (dados primários e secundários) obtidas por meio dos instrumentos de inquérito favoreceram uma visão abrangente sobre o caso. Para



se caracterizar a Universidade Corporativa analisada foram considerados os fatores críticos de sucesso apontados por Eboli (2014). Observou-se que os sujeitos alocados em nível hierárquico mais elevados manifestam mais conhecimento acerca dos processos macro adotado pelo ISVOR.

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

A estrutura física e organizacional foi considerada adequada e capaz de atender às necessidades dos clientes. A equipe, apesar de enxuta, é dimensionada para atender às demandas. Os processos de design instrucional se mostraram complexos e bem estruturados e os sistemas de avaliação permitem mapear estrategicamente os resultados até o 3º nível (reação, pós-teste e efetividade). Dessa forma, a UC demonstra estar preocupada com o atingimento dos resultados por meio da educação corporativa.

A pesquisa evidenciou o alinhamento entre os princípios de um modelo sistema de educação corporativa e a Universidade Corporativa analisada. Em linhas gerais, pode-se perceber a organização de fluxos de trabalho que conduzem para a elaboração e execução de um treinamento ou percurso de formação com foco no aprimoramento de pessoas alinhado a uma diretriz estratégica.

Dentre as alternativas de aprimoramento foram recomendados workshops de aprendizagem dentro da UC. Esta pode se tornar uma ferramenta de grande valia para nivelar o conhecimento dentro de uma organização com foco no objetivo da UC para o grupo. Outros pontos de melhoria puderam ser notados, como a oportunidade de comunicar melhor com os públicos-alvo o objetivo estratégico de cada treinamento. Outro aspecto a ser destacado é a relevância atribuída à seleção e retenção de talentos no âmbito da UC.

Finalmente, em conformidade com a literatura, percebe-se que a UC cumpre papel determinante no setor automotivo, atuando na promoção de competências, integração de atores da cadeia produtiva e potencializando a competitividade das concessionárias por meio da capacitação profissional, havendo, entretanto, oportunidades para aprimoramento. De toda maneira, observou-se que o ISVOR representa uma via que potencializa a capacitação dos indivíduos e estimula a inovação, na medida em que prioriza a construção e disseminação de conhecimentos no rede de concessionárias.

Referências

Abbad, G. S., Gama, A. L., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(3), 25-45.

Allen, M. (2002). *The Corporate University*. New York: Amacom.

Allen, M. (2007). *The Next Generation of Corporate Universities*. California: John Wiley and Sons, Inc.

Araújo, A. P. (2011). *Competências profissionais e Educação Corporativa em gestão de Pessoas: um estudo empírico*. Tese de Doutorado, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.



V SINGEP

Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability

ISSN: 2317 - 8302

Barbosa, A. C. Q. (2007). *Utopia com os pés no chão?* A gestão de competências pela perspectiva social: experiências setoriais no Brasil. In: **ENCONTRO DA ANPAD** – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação, 31, Rio de Janeiro, 2007. *Anais*.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.

Bitencourt, C. C. (2001). *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional*. Tese, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Bonfá, S., Castro, J. (2002). *Universidade Corporativa: a gestão de competências associada à competitividade da organização*. Florianópolis.

Borges-Andrade, J. E.; Abbad, G. (1996). Treinamento no Brasil: reflexões sobre suas pesquisas. *Revista de Administração*. 31(2) pp. 112-125.

Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons p. 12.

Brandão, H. P.; Guimarães, T. A. (2001). *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?* **Revista de Administração de Empresas**, FGV, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar.

Crawford, R. (1994). *Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas. Seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento*. São Paulo: Atlas.

Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual* (5a ed., S. Stancatti, Trad.). Rio de Janeiro: Campus.

Davis, S. & Botkin, J. (1994). *Monster Under The Bed, How Business is Mastering The Opportunity of Knowledge for Profit*. New York: Touchstone.

Drucker, P. (1993). *Post Capitalist Society*. New York: HarperCollins Publishers.

Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.

Eboli, M. P. (2004). Educação Corporativa no Brasil: Da Prática à Teoria. *Encontro da Associação Nacional dos Programas De Pós-Graduação em Administração*. *Anais*. Curitiba, ANPAD.[CD-ROM].

Eboli, M. P. (2005, outubro à dezembro). O Papel das Lideranças no Êxito de um Sistema de Educação Corporativa. *RAE – Revista de Administração de Empresas* – FGV. 45 (4)

Eboli, M. P. (Org.), Fischer, A. L. (Org.), Moraes, Fábio (Org.), Amorim & W. A. C. (Org.). (2014). *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo. Atlas.



- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. C. C. (2001) *Construindo o Conceito de Competência RAC*. (Edição Especial): 183-196.
- Fleury, M. T. L. & Fleury A. C. C. (2001a) *Estratégias empresariais e formação de competências: um caleidoscópio da indústria brasileira*. (1ª. ed.) São Paulo: Atlas.
- Gerbman, R. V. (2000, Fevereiro) Corporate universities can augment training programs and teach employees strategic lessons. *HR Magazine*. 45(2) pp. 101-106.
- Gil, A. C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4 ed). São Paulo: Atlas.
- Ioschpe, G. (2004). *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.). *Training and development handbook: A guide to human resource development*. New York: McGraw Hill.
- Kliksberg, B. (2003). *Por uma Economia com face mais Humana* (UNESCO, Trad.). Brasília: Unesco.
- Krogh, G.; Ross, J. (1995) A perspective on knowledge, competence and strategy. *Personnel Review*, 24(3), p. 56-76.
- Boterf, G. L. (2003) *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (P. C. R. Reuillard, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- McClelland, D. C., (1999, Janeiro). Testing for Competence Rather Than “Intelligence” *American Psychologist*, 1-14.
- Meister, J. C. (1999). *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books.
- Meister, J. C. (2005). *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books.
- Morin, L. & Renaud, S. (2004, Dezembro) Participation in Corporate University Training: It's Effect in Individual Job Performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*. 21(4).
- Nelson, R. R. & Phelps, E. S. (1996, Março) Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth. *The American Economic Review*, 56 (1/2), pp.69-75.
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990, Maio/Junho). The core competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 6(3), p. 122-128
- Ready, D. A., Vicere, A. A., & White, A. F. (1993). *Executive education: Can universities deliver?* *Human Resource Planning*, 16(4), pp. 1-11.
- Ruas, R. (2005). Gestão por Competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: R. L. Ruas, L. H. Boff & C. S. Antonello. (Org.). *Novos Horizontes da Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências*. (Cap. 1, pp. 34-55). Porto Alegre: Bookman.



- Sandberg, J. (1996). *Human competence at work*. Goteborg: BAS.
- Santos, A. R. et al. (2001). *Gestão do Conhecimento: uma experiência para o sucesso empresarial*. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat.
- Senge, P. M. (1990) *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller.
- Schultz, T. W. (1961, Março). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), pp. 1-17.
- Spencer, L. & M.; Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Tidd, J., Bessant, J., & Pavitt, K. (2005). *Managing Innovation: Integrating technological, market, and organizational change* (3a ed.). Chichester: Wiley.
- Ulrich, D. (1998) *Os Campeões de Recursos Humanos: inovando para obter os melhores resultados*. São Paulo: Futura.
- Vasconcelos, F. C. & Cyrino, A. B. (2000). Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre a estratégia e a teoria organizacional. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. 40(4). pp. 20-37.
- Yin, Robert K. (2010). *Estudo de caso – Planejamento e métodos*. (4. Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Warr, P., Downing, J. (2000) Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal Psychology*, 91. Pp. 311-333.
- Zarifian, P.(2001). *Objetivo competência, por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.