

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

EDUARDO DOMINGUES PEREIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO  
CORPORATIVA

São Paulo  
Junho/2022

EDUARDO DOMINGUES PEREIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO  
CORPORATIVA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Celi Langhi

São Paulo

Junho/2022

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

P436f      Pereira, Eduardo Domingues  
            Formação continuada de profissionais para a educação  
            corporativa / Eduardo Domingues Pereira. – São Paulo: CPS, 2022.  
            101 f. : il.

            Orientadora: Profa. Dra. Celi Langhi  
            Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e  
            Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de  
            Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

            1. Educação profissional. 2. Educação corporativa. 3. Formação  
            do formador. 4. Tecnologia educacional. I. Langhi, Celi. II. Centro  
            Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

EDUARDO DOMINGUES PEREIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO  
CORPORATIVA

---

Profa. Dra. Celi Langhi

---

Prof. Dr. Rogério Bandeira de Melo Moreira (externo)

---

Prof. Dr. Roberto Kanaane

São Paulo, 27 de junho de 2022

Para Lulu e Vini.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao programa de mestrado do Centro Paula Souza, uma joia do ensino público.

Aos professores do programa, que dedicaram esforço e tempo para vencer as barreiras do ensino em plena pandemia.

Ao saudoso Professor Sérgio Menino, que era diversão garantida em qualquer aula.

Aos colegas da turma, que praticaram o apoio mútuo desde o início do curso.

Aos meus colegas de pesquisa, Denilson e Vivian, pelos momentos em “Las Vegas”.

A Professora Neide, que praticamente fez parte da “turma do fundão”.

Aos Professores Kanaane e Renan pelos comentários generosos e “provocações”.

A estimada Professora Celi, de nome curtinho e conhecimento gigante, exemplo de como se importar com o aluno.

É a arte suprema do professor despertar a  
alegria na expressão criativa e no  
conhecimento  
(Albert Einstein)

## RESUMO

PEREIRA, E. D. **Formação continuada de profissionais para a Educação Corporativa**. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Formação do Formador e ao Projeto de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O objetivo é analisar como ocorre o processo de formação dos formadores que atuam na área de Educação Corporativa em uma empresa de origem europeia situada no Brasil. Como objetivos específicos foram analisados e avaliados os principais fundamentos da Educação Corporativa; como ocorreu o preparo de profissionais da Educação Corporativa com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sua atuação profissional, frente as necessidades de adaptação impostas pela pandemia de COVID-19; e o resultado da avaliação de satisfação de clientes de uma determinada empresa quanto à atuação de seus formadores ao executarem Programas de Educação Corporativa. A metodologia usada foi estudo de caso composto por análise documental e pesquisa *survey*. Os resultados demonstram que os formadores tiveram dificuldades na adaptação ao novo cenário e que isto foi pontualmente percebido pelos alunos. O resultado das análises possibilitou a elaboração de um programa de formação inicial para os formadores que atuam na Educação Corporativa.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Educação Corporativa. Formação do Formador. Tecnologia Educacional.



## ABSTRACT

PEREIRA, E. D. **Formação continuada de profissionais para a Educação Corporativa**. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2022.

This research is linked to the Training of the Trainer Research Line and the Teaching and Learning Research Project of the Professional Master's Program in Management and Development of Professional Education of the Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

The objective is to analyze how the training process of trainers who work in the area of Corporate Education occurs in a European origin company located in Brazil. As specific objectives, the main foundations of Corporate Education were analyzed and evaluated; how was the preparation of Corporate Education professionals with the use of Information and Communication Technologies in their professional performance, facing the adaptation needs imposed by the COVID-19 pandemic; and the result of the evaluation of customer satisfaction of a particular company regarding the performance of its trainers when executing Corporate Education Programs. The methodology used was a case study composed of document analysis and survey research. The results show that the trainers had difficulties in adapting to the new scenario and that the students punctually perceived this. The result of the analysis made it possible to design an initial training program for trainers working in Corporate Education

**Keywords:** Professional education. Corporative education. Trainer Training. Educational technology.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Sistema Escolar conforme as leis orgânicas (1931 - 1946).....         | 25 |
| Quadro 2: Comparação entre pedagogia e andragogia.....                          | 29 |
| Quadro 3: Diferença entre treinamento e desenvolvimento.....                    | 33 |
| Quadro 4: Formação, desenvolvimento e treinamento na educação profissional..... | 33 |
| Quadro 5: Primeiras Universidades Corporativas no Brasil.....                   | 38 |
| Quadro 6: Síntese de cursos oferecidos pela plataforma Coursera.....            | 43 |
| Quadro 7: Síntese de cursos oferecidos pela plataforma Udemey.....              | 44 |
| Quadro 8: Nível de escolaridade dos formadores.....                             | 46 |
| Quadro 9: Área de formação específica dos formadores.....                       | 46 |
| Quadro 10: Matriz de amarração metodológica.....                                | 51 |
| Quadro 11: Matriz de amarração - Questionário.....                              | 53 |
| Quadro 12: Distribuição das gerações.....                                       | 57 |
| Quadro 13: Declaração de dificuldades pelos formadores.....                     | 64 |
| Quadro 14: Contagem dos termos - Formadores.....                                | 67 |
| Quadro 15: Resultados da pesquisa de satisfação.....                            | 73 |
| Quadro 16: Contagem dos termos dos comentários.....                             | 74 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Estrutura do ensino médio conforme a Lei n. 5692/71.....               | 26 |
| Figura 2: Características da aprendizagem na andragogia. ....                    | 30 |
| Figura 3: Um processo para gerir competência e desenvolver pessoas.....          | 34 |
| Figura 4: Indicadores das necessidades de treinamento. ....                      | 36 |
| Figura 5: Forças que sustentam as mudanças para as UC. ....                      | 39 |
| Figura 6: Competências exigidas pelos empregadores no ambiente de negócios. .... | 40 |
| Figura 7: Distribuição dos respondentes por faixa etária .....                   | 57 |
| Figura 8: Distribuição dos respondentes por tempo de experiência total.....      | 59 |
| Figura 9: Tempo de Experiência em Educação Corporativa.....                      | 60 |
| Figura 10: Experiência prévia no formato <i>on line</i> .....                    | 61 |
| Figura 11: Recursos de TIC utilizados .....                                      | 62 |
| Figura 12: Uso de LMS .....  | 63 |
| Figura 13: Dificuldades ao ministrar cursos <i>on line</i> .....                 | 64 |
| Figura 14: Local utilizado para ministrar as aulas.....                          | 66 |
| Figura 15: Nuvem de palavras - Questionário.....                                 | 67 |
| Figura 16: Relacionamento Geral entre os termos usados pelos formadores.....     | 68 |
| Figura 17: Relacionamentos - Treinamento .....                                   | 69 |
| Figura 18: Relacionamentos - Aluno.....  | 70 |
| Figura 19: Relacionamentos - Interação .....                                     | 70 |
| Figura 20: Relacionamentos - Professor.....                                      | 71 |
| Figura 21: Existência de comentários nas pesquisas de satisfação .....           | 74 |
| Figura 22: Nuvem de palavras - Pesquisa de Satisfação .....                      | 75 |
| Figura 23: Relacionamentos - Pesquisa de satisfação .....                        | 75 |
| Figura 24: Relacionamentos - Treinamento .....                                   | 76 |
| Figura 25: Relacionamentos - Excelente .....                                     | 77 |
| Figura 26: Relacionamentos - Professor.....                                      | 77 |
| Figura 27: Análise – Respostas insatisfatórias .....                             | 78 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| AVA      | Ambiente virtuais de aprendizagem   |
| AVEA     | Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem   |
| CEFET    | Centro Federal de Educação Tecnológica  |
| COVID-19 | <i>Coronavirus Disease 2019</i>   |
| EC       | Educação Corporativa  |
| ESG      | <i>Environmental, Social, and Governance</i> (Meio Ambiente, Social, Governança)                      |
| ISO      | <i>International Organization for Standardization</i> (Organização Internacional para a Normalização) |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| LMS      | <i>Learning Management System</i> (Sistema de Gestão de Aprendizagem)                                 |
| MOOC     | <i>Massive Open Online Courses</i> (cursos abertos online e massivos)                                 |
| ONU      | Organização das Nações Unidas   |
| PDCA     | <i>Plan, Do, Check, Act</i> (Planejar, fazer, verificar)  |
| PIPMO    | Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra   |
| SEBRAE   | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  |
| SENAC    | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  |
| SENAI    | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial   |
| SENAR    | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  |
| SENAT    | Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  |
| SESC     | Serviço Social do Comércio  |
| SESCOOP  | Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo  |
| SESI     | Serviço Social da Indústria   |
| SEST     | Serviço Social do Transporte  |
| TIC      | Tecnologias de informações e comunicação  |
| UC       | Universidade Corporativa  |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E SUAS PRÁTICAS .....</b>    | <b>22</b>  |
| 1.2    Aprendizagem de adultos e andragogia.....                    | 28         |
| 1.3    Estratégias de Educação Corporativa e seus modelos.....      | 31         |
| 1.4    Formação do formador na Educação Corporativa .....           | 45         |
| <b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>                    | <b>48</b>  |
| 2.1    Caracterização da pesquisa.....                              | 48         |
| 2.2    Descrição dos materiais utilizados na pesquisa.....          | 50         |
| <b>CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>    | <b>55</b>  |
| 3.1    Estudo de Caso - Caracterização .....                        | 55         |
| 3.2    Pesquisa com Formadores .....                                | 56         |
| 3.1.2 Pesquisa com alunos da empresa.....                           | 72         |
| <b>CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO.....</b>                                  | <b>80</b>  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                    | <b>83</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>87</b>  |
| <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b> | <b>91</b>  |
| <b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....</b>                    | <b>92</b>  |
| <b>APÊNDICE C – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES .....</b>        | <b>96</b>  |
| <b>ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>               | <b>101</b> |

## INTRODUÇÃO

Nos últimos 15 anos, este pesquisador sempre esteve vinculado a Educação Corporativa, atuando como docente, conteudista para produção de materiais didáticos ou coordenando cursos e programas para a formação de trabalhadores e sua educação continuada. Neste período, foram experimentadas raríssimas ações de formação ou aperfeiçoamento dos formadores da Educação Corporativa, o que despertou o interesse no objeto dessa pesquisa.

Nos últimos anos foram vivenciados um conjunto de mudanças rápidas e sem precedentes. Hall (2015) coloca que as sociedades modernas são sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes. Essas mudanças trazem ondas de evolução, ou revoluções.

Rifkin (2012) aborda o conceito da terceira revolução industrial, como provocadora de mudanças fundamentais nos aspectos de trabalho e vida. Tal conceito deriva das primeira e segunda revoluções industriais, que transformaram o mundo para sempre, mudando os métodos de trabalho, as relações entre os indivíduos e a sociedade como todo. Nessa abordagem, Rifkin (2012) estabelece cinco pilares inter-relacionados dessa terceira revolução.

O primeiro pilar, mudanças de energia para fontes renováveis, é abordado pela União Europeia em 2010 quando identificou a necessidade de prover cerca de um trilhão de Euros para atualizar seu sistema de energia elétrica, de forma a possibilitar a ligação com fontes de energia renovável, conforme artigo de Jennifer Rankin publicado no portal europeu *Politico* em 2010. Havia uma expectativa que a União Europeia alcançasse um terço de sua eletricidade a partir de fontes renováveis até 2020 (RIFKIN, 2012).

O segundo pilar discorre sobre a transformação imobiliária local, com a geração local de energias renováveis, onde empresas de construção civil estão se unindo a empresas do ramo imobiliário para a transformação dos imóveis em pequenas usinas para geração de eletricidade. Isso pode ser realizado, por exemplo, com a instalação de painéis fotovoltaicos nos telhados dos imóveis, sendo que algumas instalações vão além da geração para consumo próprio. A geração excedente de energia proveniente de fontes de modificações nos edifícios pode ser, inclusive, comercializada (RIFKIN, 2012).

Uma vez que existe uma intermitência de fontes renováveis de energia como a solar e a eólica, discute-se a utilização de uma fonte de energia que pudesse suprir eventuais inconstâncias de geração. Essa discussão é oportuna uma vez que pode existir certa sazonalidade na oferta de luz solar e ventos. Períodos de inverno podem afetar a geração de energia solar, por exemplo. Para lidar com essa questão, o terceiro pilar indica o uso do

hidrogênio ou de outras tecnologias para armazenamento de energias intermitentes (RIFKIN, 2012).

O uso da tecnologia da internet para transformar a rede elétrica em uma rede de compartilhamento de energia foi alocado no quarto pilar. Com essa ideia, os pequenos geradores de energia poderiam distribuir seu excedente, além de permitir a criação de redes inteligentes de energia, que se adaptariam as condições de fornecimento de energia instantaneamente, conforme a demanda e clima, por exemplo (RIFKIN, 2012). Essa rede elétrica inteligente é entendida por Rifkin (2012) como a coluna vertebral para a nova economia.

O quinto, e último, pilar discorre sobre o uso de veículos movidos e células de combustível ou eletricidade, podendo comprar ou vender eletricidade por meio de uma rede interativa e global. Esse pilar tem a necessidade de ser integrado aos demais, já que está relacionada a necessidade de geração distribuída por imóveis, a partir de fontes renováveis ou armazenada como hidrogênio, sua distribuição por uma rede inteligente de energia e conectada a uma rede de transporte baseada em eletricidade (RIFKIN, 2012).

Essa abordagem descrita por Rifkin (2012) não é uma unanimidade. Uma perspectiva distinta é apresentada por Srour (2012) que não se concentra no termo “industrial” para as revoluções ocorridas ao longo dos tempos e que transformaram a sociedade. Ele discorre que a atual revolução tecnológica equivale a uma nova e terceira aceleração da história, e não a mais um desdobramento da Revolução Industrial. Por isso propõe que até o momento ocorreram três tipos de revoluções, as quais ele chamou de Revoluções Tecnológicas. São elas: Revolução Neolítica, Revolução Industrial e Revolução Digital.

A revolução neolítica foi a primeira grande aceleração da história, ao utilizar o polimento de pedras, ao contrário do período paleolítico, onde eram utilizadas lascas de pedras. Sendo assim, no período paleolítico, o homem utilizava pedras advindas de fraturas ou separação de lascas para sua utilização como arma ou ferramenta. No período neolítico, o homem passou a elaborar suas ferramentas e armas por meio do polimento e desgaste de pedra. Além disso, neste período, o homem passou a viver da agricultura e domesticação de animais, ao contrário de manter exclusividade na caça, pesca e coleta de alimentos (SROUR, 2012).

A revolução industrial onde o capital investido nas manufaturas da Idade Moderna levou à introdução da máquina-ferramenta, além de desenvolver o sistema fabril e aplicar força motriz não animal à produção, não ocorreu de maneira súbita. Dispositivos importantes como o relógio

de pêndulo, o termômetro, a bomba aspirante, a roda de fiar e o tear para tecer meias e fitas foram desenvolvidos antes segunda metade do século XVIII, advento da revolução industrial na Inglaterra (SROUR, 2012).

A revolução industrial teve duas fases, sendo a primeira aquela que privilegiou o carvão, o ferro e a máquina a vapor. Já na segunda fase, houve a substituição do ferro pelo aço, além da utilização da eletricidade e do petróleo como força motriz. Na segunda fase da revolução industrial houve o desenvolvimento de equipamentos automáticos para a produção em massa, que usando as linhas de montagem ocasionou uma maior especialização do trabalho. Nesta época também houve o desenvolvimento das comunicações, como a criação do telefone, do telégrafo sem fio e do rádio (SROUR, 2012).

A revolução digital, ocorrida na segunda metade do século XX é fundamentada na eletrônica que por meio das tecnologias do teleprocessamento e das teleconferências, as organizações tendem a se tornar virtuais, porque é mais fácil e mais barato transportar a informação do que as pessoas. Escolas dão cursos à distância e suporte *on-line* para ensinar disciplinas a seus alunos e para treinar professores localizados em remotas cidades do interior (SROUR, 2012).

Com avanços tecnológicos, era de se imaginar que a sociedade seria impactada por isso. Com o advento de tecnologias móveis, como notebooks e telefones celular com grande capacidade de processamento, existem recursos de comunicação onde é possível acessar virtualmente qualquer informação. Essa facilidade de acesso torna o indivíduo mais próximo de fontes de informação. O deslocamento a uma biblioteca passou a ser desnecessário. Com uma busca rápida por meio de um telefone celular, é possível ter uma boa quantidade de informações.

Essas mudanças foram refletidas na academia de muitas formas. A distância geográfica entre alunos e professores deixou de ser um problema para organizações escolares com recursos de comunicação adequados. As aulas virtuais, realizadas por meio de tecnologias de informações e comunicação – TIC, tornaram a necessidade de deslocamento para a realização de aulas algo não obrigatório. Dessa forma, é possível um aluno de uma região remota, ou até mesmo de outro país, cursar um programa de graduação em uma instituição de ensino de um grande centro.

Da mesma forma, recursos como os *Learning Management Systems - LMS* tornaram a gestão acadêmica mais rápida e com menor curso, possibilitando ainda a disponibilização de



materiais e recursos didáticos aos alunos de forma prática, além de integrar alunos, professores, processos de secretaria e coordenação acadêmica. Recursos como interações e jogos são mais acessíveis, facilitando o engajamento do aluno e tornando a sala de aula mais lúdica.

O acesso a livros também foi transformado com a digitalização dos acervos de grandes editoras, e a decisão de muitas delas de não produzir publicações impressas. Algumas dessas grandes editoras oferecem bibliotecas virtuais para o mundo acadêmico. Dessa maneira, excetuando-se eventuais obrigações legais e exigências regulatórias para manutenção de um acervo físico, uma instituição de ensino não precisaria investir na compra de livros, mas sim fazer uma assinatura de uma dessas bibliotecas virtuais, onde os livros são atualizados automaticamente pelas revisões mais recentes, sem a necessidade de compra de novos exemplares. A virtualização das bibliotecas ainda otimiza o espaço físico, uma vez que não seria mais necessário um amplo espaço para o armazenamento das publicações. Com essas mudanças, o acesso a essas informações passou a ser um serviço.

Assim como na academia, outras organizações foram impactadas pelas revoluções, seja a industrial, na abordagem de Rifkin (2012), ou a Digital, na abordagem de Srour (2012). A preocupação expressada com a questão ambiental por meio dos pilares da terceira revolução industrial proposta por Rifkin (2012), por exemplo, afetou a forma como as organizações tomam suas decisões e como as empresas produzem seus produtos. O relatório “A evolução do ESG no Brasil”, publicado conjuntamente pelas organizações Rede Brasil do Pacto Global e Stilingue, em abril de 2021, sustenta exatamente essa questão. Nas palavras do Diretor-executivo da Rede Brasil do Pacto Global da ONU

Sabemos que investidores, cada vez mais, preocupam-se em direcionar seus investimentos a companhias com práticas ESG, mas não só. Consumidores, e não só mais jovens, também revelam uma forte tendência em investir, consumir ou até mesmo trabalhar em empresas sustentáveis. É a busca pelo propósito, um olhar mais humano e consciente. Todas as partes interessadas estão mais atentas e exigentes em relação a uma maior performance socioambiental e de governança e, ainda, atrelada a melhores resultados financeiros. O fato é que propósito e lucro são indissociáveis. (REDE BRASIL DO PACTO GLOBAL DA ONU, 2021).

A revolução digital, como proposto por Srour (2012) gerou a necessidade de contar com profissionais qualificados, que pudessem processar bens e serviços personalizados e que soubessem operar equipamentos sofisticados, demandando intensa capacitação prévia de quem produz (SROUR, 2012).

Essa revolução digital foi acelerada pela pandemia de COVID-19, que acometeu a sociedade a partir do final de 2019. A necessidade de isolamento social fez com que aquelas

organizações que ainda não tinham entrado de maneira incisiva nos processos de digitalização o fizessem de maneira a solucionar a questão de continuidade de seus negócios e atividades. Os impactos dessas mudanças constantes são sentidos diretamente pelas organizações, que tiveram que estabelecer meios efetivos de propiciar a adaptação frente as novas necessidades da sociedade.

Um dos principais aliados que auxiliam as organizações em suas necessidades de mudanças e adaptações são os processos de ensino e de aprendizagem. Éboli (2014), coloca que a educação é instrumento necessário às mudanças crescentes e ao desenvolvimento do país. A autora conclui ainda que mesmo sendo inquestionável sua importância, a educação da força de trabalho é um dos maiores obstáculos para o progresso.

Para deixar os profissionais alinhados e atualizados aos novos recursos necessários, além de atender à crescente modificação das formas de trabalho, de produzir e prestar serviços, as organizações necessitam estabelecer processos relacionados à educação desses trabalhadores, por meio de seus programas de Educação Corporativa. Uma forma de lidar com essa questão seriam as ações de treinamento e desenvolvimento, orientadas ao atingimento de objetivos de aprendizagem dos trabalhadores

Uma evolução das ações de treinamento e desenvolvimento seriam as Universidades Corporativas, que seriam, essencialmente, as dependências internas de educação e treinamento que surgiram nas empresas, e que em muitas delas, se transformaram em complemento estratégico para educar funcionários, parceiros, fornecedores, clientes e comunidade (MEISTER, 1999).

Éboli (2014), pondera que na medida em que o surgimento das universidades corporativas foi o grande marco da passagem do tradicional centro de treinamento e desenvolvimento para uma preocupação mais ampla e abrangente com a educação de todos os colaboradores de uma empresa, na prática é com o seu advento que vem à tona a nova modalidade de Educação Corporativa.

A utilização do termo universidade corporativa é entendida por Éboli (2014), como uma metáfora com apelo mercadológico. A autora declara que “[...] os mais tradicionalistas torcem o nariz para o emprego do termo universidade corporativa, sendo esse um dos primeiros questionamentos sobre o assunto” (ÉBOLI, 2014, p. 220). Destaca ainda que a expressão universidade corporativa é uma metáfora e foi cunhada nos Estados Unidos, tendo um forte

apelo mercadológico, uma vez que é um dos principais símbolos associados à aprendizagem e educação.

Em relação a terminologia utilizada ao se referir a Universidade Corporativa, Éboli (2014) apresenta termos diversos, como Institutos de formação, academias de excelência, organização instrutora, universidade empresa e até mesmo organização qualificada, e declara que o que importa, entretanto, é que seja um sistema voltado para o desenvolvimento de competências, cujos princípios e práticas respeitem seus pressupostos de concepção e de implantação. Dessa maneira, conforme Éboli (2014) a universidade corporativa é a própria prática da educação nas organizações.

Considerando outras perspectivas, é importante verificar as práticas adotadas por organizações com ações robustas em Educação Corporativa. A Vale, empresa de mineração brasileira, com atuação global, implementou em 2003 uma universidade corporativa chamada Valer – Educação Vale, que segundo Albertim e Zardo (2012), tem suas ações direcionadas para o desenvolvimento contínuo de profissionais qualificados para a cadeia de valor do seu mercado de atuação. Os autores enfatizam ainda que a Valer – Educação Vale privilegia as comunidades de seu entorno.

Essa situação específica oferece uma realidade um pouco distinta da visão trazida por Éboli (2014). Detalhando um pouco mais a atuação da Valer – Educação Vale, Albertim e Zardo (2012) esclarecem que a universidade corporativa da Vale trabalha com dois eixos, sendo o primeiro a Educação Interna, assim entendida como aquela oferecida aos seus empregados para melhoria de seu desempenho, e o segundo a Educação Externa, que leva o escopo de atuação da Valer – Educação Vale para fora dos limites da empresa, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável, auxiliando as comunidades lindeiras no acesso aos ensino, emprego e renda.

Ao desenvolver ações educacionais fora do ambiente da empresa, mas não deixando de ter foco no desenvolvimento de competências dos empregados, a Valer – Educação Vale passa a ter características que transcendem a visão comum de Educação Corporativa, oferecendo uma estrutura que se assemelha aos pilares de uma universidade típica, que seriam o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa maneira, é possível entender que Educação Corporativa e Universidade Corporativa podem ser coisas distintas.

Ainda no sentido de identificar as perspectivas da Educação Corporativa, pode-se tomar como objeto de análise a Ernst & Young University (EYU), a Universidade Corporativa da

Ernst & Young Terco<sup>1</sup>, e que conforme Lourenzo e Frazão (2012) foi implantada com a missão de preparar profissionais para a futura liderança, tendo seu início nas Américas em 2005 e no Brasil em 2007. Os autores descrevem ainda que a EYU é uma área avaliada organizacionalmente, prestando contas para a liderança da empresa e ao comitê de educação da Ernst & Young Terco. Dessa maneira, é possível evidenciar que as ações de Educação Corporativa dessa empresa têm uma estrutura organizacional similar à de qualquer outro departamento ou área da organização. Ela não é apenas um conjunto de ações da área de Recursos Humanos, mas sim uma unidade estratégica.

Embora Éboli (2002) afirme que os termos Educação Corporativa e Universidade Corporativa sejam equivalentes, essa equiparação de conceitos requer questionamentos quanto à sua veracidade. Sob a ótica de experiências como a Valer e EYU, o termo Educação Corporativa é utilizado como um conjunto maior das ações de educação nas organizações, que pode incluir ações de treinamento e desenvolvimento de competências; e a Universidade Corporativa, como sendo um tipo de ação com uma estrutura mais robusta e independente para o desenvolvimento das ações de Educação Corporativa.

Munhoz (2015) indica que a evolução tecnológica impõe novos desafios aos profissionais. Tais desafios se estendem nas organizações como um todo, o que torna necessário a elaboração de novas maneiras de ensinar a esses profissionais.

As mudanças provenientes das revoluções industrial e digital, não parecem trazer impactos somente para as organizações e profissionais que necessitam ser capacitados, mas também aos profissionais que irão aplicar os programas de Educação Corporativa. Surge assim a problematização dessa dissertação que apresenta o seguinte questionamento: como se desenvolve a formação continuada dos profissionais que atuam com Educação Corporativa em empresas situadas no Brasil.

Nesse contexto entende-se que as Universidades Corporativas são estruturas específicas que fazem parte de processos de Educação Corporativa. Portanto, os formadores que nelas atuam, também serão contemplados como sujeitos de pesquisa.

Este estudo tem por objetivo geral analisar como ocorre o processo de formação dos formadores que atuam na área de Educação Corporativa em uma empresa de origem europeia situada no Brasil.

---

<sup>1</sup> Atualmente, a empresa tem a denominação EY.

Os objetivos específicos são:

- Analisar os principais fundamentos da Educação Corporativa no que diz respeito a seu conceito, desenvolvimento no decorrer da história e os principais modelos aplicados nas organizações internacionais e nacionais.
- Avaliar como ocorreu o preparo de profissionais da Educação Corporativa com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sua atuação profissional, frente as necessidades de adaptação impostas pela pandemia de COVID-19.
- Analisar o resultado da avaliação de satisfação de clientes de uma determinada empresa quanto à atuação de seus formadores ao executarem Programas de Educação Corporativa.

A metodologia utilizada será mista, com elementos qualitativos e quantitativos. A pesquisa será exploratória e aplicada. A coleta de dados será realizada por meio de revisões bibliográficas de literaturas de autores seminais e complementares. Será realizado um estudo de caso por meio de revisão documental de uma pesquisa de satisfação de uma organização de Educação Corporativa estudada e com o uso de um questionário construído para avaliar a adaptação dos formadores de Educação Corporativa frente a necessidade de mudanças para um método de ensino que utiliza TICs.

Este trabalho está dividido em 4 capítulos. O capítulo 1 aborda os fundamentos da Educação Corporativa, conceituando a Educação Corporativa e a formação do formador neste contexto. A capítulo 2 discorre sobre a metodologia empregada na pesquisa. O capítulo 3 apresenta e analisa os resultados obtidos na pesquisa, o capítulo 4 discute os resultados apresentados. Este trabalho é finalizado com as considerações finais.

## **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO CORPORATIVA E SUAS PRÁTICAS**

O trabalho sempre foi um tema central na sociedade ao longo dos tempos e seu aprendizado estava centrado no desenvolvimento de habilidades necessárias ao manuseio de ferramentas e métodos que pudessem garantir a subsistência das pessoas (MANFREDI, 2016), sendo realizada dentro dos ambientes familiares e de grupos sociais. Biesdorf (2011) discorre que a educação faz parte da vida do indivíduo inserida em um grupo social e está relacionada a uma herança cultural

A partir da primeira revolução industrial originada na Inglaterra do século XVIII, e com a transição do trabalho artesanal para o industrial, os artesãos foram substituídos por novos processos de fabricação e uso de equipamentos movidos à vapor. O uso da máquina à vapor transformou a sociedade, mais uma vez, produzindo produtos com mais velocidade e em maior quantidade, reduzindo tempos de produção e entrega, além de reduzir os custos (VIEIRA e SOUZA JR., 2016). Essa transição também causou alterações na forma como o trabalho era organizado.

A organização do trabalho existe desde o início, uma vez que as sociedades primitivas já faziam uma divisão por sexo e idade, onde as atividades consideradas menos nobres eram dedicadas as mulheres e crianças, enquanto as mais nobres eram exclusivas dos homens adultos. Essa organização não foi alterada de maneira significativa, pois mesmo nas atividades artesanais o manuseio de materiais entendidos como nobres eram exclusivos para o homem artesão. Materiais como cerâmica e tecidos eram realizados por mulheres, uma vez que estavam relacionados a utensílios domésticos, e o ferro, madeira e pedras, eram de manuseio do homem (MANFREDI, 2016).

O aumento da complexidade do trabalho, bem como os processos de venda e trocas de produtos, levou a necessidade de uma nova organização do trabalho. A divisão por sexo e idade não eram mais apropriadas, sendo assim, surge a divisão social do trabalho. O trabalho passou a ser organizado em agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais e sacerdotes. Com o tempo, houve a associação da divisão social do trabalho com as funções sociais com domínio da produção, distribuição e comercialização e de bens, e das atividades religiosas e políticas. Neste momento, o trabalho intelectual é separado do trabalho manual. Com essa separação, surgem as primeiras profissões e especializações profissionais, como ferreiros, mecânicos e banqueiros (MANFREDI, 2016).

As intensas mudanças na organização do trabalho e surgimento das profissões e especializações, levaram a uma necessidade de preparação das gerações futuras para a continuidade de sua atividade. A educação profissional surgiu praticamente com o trabalho, uma vez que era necessário que as pessoas aprendessem a usar ferramentas e conhecer técnicas que possibilitassem sua subsistência. Dessa forma, pode-se entender a educação como algo historicamente datado e situado, sendo um movimento de construção e reconstrução determinado por questões econômicas, sociais, políticas e culturais, composta de diferentes protagonistas com interesses distintos (MANFREDI, 2016), e pode apresentar diversas práticas, como a educação formal, não-formal e informal.

A educação formal, é assim entendida como aquela praticada em instituições de ensino, com regulação e obrigatoriedade de cumprimento de requisitos legais estabelecidas por órgão de governo, como o Ministério da Educação. Essa prática é a realizada por instituições de ensino básico, fundamental, médio e superior como, por exemplo, as Universidades, onde são ministrados cursos de graduação e pós-graduação com características e regras estabelecidas em legislações específicas (GOHN, 2015).

A educação não formal é a atividade educacional realizada fora do ambiente regulado da educação formal. Gohn (2015) declara que a educação não formal oferece tipos selecionados de ensino a determinados grupos de pessoas, e engloba saberes em processos de aprendizagem como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, já a educação informal é aquela onde não são adotadas sistematizações e o aprendizado ocorre espontaneamente, por meio de trocas com colegas, leitura de livros e outras práticas (GOHN, 2015).

No contexto da educação para o trabalho, a educação informal é parte importante na formação do aprendiz. Novos trabalhadores aprendiam seu ofício com trabalhadores mais experientes, assim como o artesão ensinava o ofício a seu aprendiz. Embora essa prática seja importante, e presente até os dias de hoje, o aumento da complexidade do trabalho, tornou o aprendizado por erro e acerto, típico do trabalho mais simples, inadequado. Dessa forma surgiram as escolas de artes e ofícios, com o objetivo de que o aprendiz obtivesse conhecimento técnico mínimo apropriado (VIEIRA e SOUZA JR., 2016), ao contrário da constituição histórica da escola, que foi originada com o objetivo de preparar grupos seletos para o exercício do comando, do poder e da direção social (MANFREDI, 2016).

A criação formal de estabelecimentos escolares para formação profissional teve início quando a Corte portuguesa foi transferida para o Brasil, em 1808, alterando a situação de Brasil Colônia para se transformar na Sede do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Até esse

período, prevaleciam as práticas informais de qualificação (MANFREDI, 2016). Na época do Brasil colônia, a aprendizagem dos ofícios por escravos ou homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, sendo que não havia regulamentação ou padrões. Os aprendizes eram aqueles que demonstrassem critérios como força, habilidade, atenção e lealdade ao senhor e seu capital, tendo os colégios jesuítas como, provavelmente, os primeiros núcleos do artesanato urbano, onde irmãos oficiais desenvolviam seu ofício e ensinavam escravos ou homens livres (CUNHA, 2005a).

Os colégios jesuítas possuíam oficinas para produção de diversos bens, como a carpintaria para produção de madeiramento de igrejas e colégios, mobiliário e embarcações. Havia também a prática da ferraria, com a fabricação de anzóis, facas e diversas ferramentas. Para construção civil, os profissionais carpinteiros eram complementados pelos pedreiros e pintores. Ainda para subsidiar as construções, os colégios tinham olarias para produção de tijolos, ladrilhos, telhas e louças. Complementarmente, havia ainda as boticas para produção de medicamentos e outros ofícios. Com essa infinidade de atividades, o ensino dos diversos ofícios era generalizado, com encaminhamento dos aprendizes conforme suas inclinações. A Companhia de Jesus atuou ainda na manutenção de diversos estabelecimentos de ensino secundário, além da catequese, até sua expulsão do Reino Português em 1759 (CUNHA, 2005a).

No período de 1889 a 1930 o Brasil passou por diversas mudanças em sua sociedade como o advento da república e a aceleração da industrialização e urbanização, gerando uma necessidade de qualificação profissional, além de ações na educação básica e profissional. O que antes eram iniciativas educacionais em pequena quantidade, foram transformadas em ações mais abrangentes pelos governos federal, estaduais e outros agentes. A medida mais efetiva dessas ações, foi em 1909 com as escolas de aprendizes e artífices, entretanto, ainda em 1906 o então governador do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha fundou três escolas de ofício que iriam se tornar posteriormente nos Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológica (MANFREDI, 2016 e CUNHA, 2005a).

A colaboração entre a iniciativa privada, empresas estatais e organizações escolares públicas para o ensino profissional, foi a matriz para criação do SENAI em 1942 e, posteriormente o SENAC em 1946, financiadas mediante contribuições incidentes sobre a folha de pagamento das empresas. A criação do SENAI e do SENAC deram início ao Sistema S, tendo a inclusão de outras instituições como o SENAR, SENAT e SESCOOP, além do SEBRAE e das instituições relacionadas SESI, SESC, SEST (CUNHA, 2005c).



As ações e organização do ensino profissional no Brasil até 1941 era bastante diferenciada, com iniciativas públicas e privadas. A partir de 1942 houve a reforma de Capanema<sup>2</sup>, com leis orgânicas que estabeleceram uma configuração do sistema escolar diferente, conforme o Quadro 1 (MANFREDI, 2016).

**Quadro 1: Sistema Escolar conforme as leis orgânicas (1931 - 1946).**

| Nível de Ensino              |                                | Marco Legal                                   |
|------------------------------|--------------------------------|---|
| Ensino primário              |                                | Decreto-lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946  |
| Ensino secundário – 1º-Ciclo | <i>Ginásial secundário</i>     | Decreto-lei n.4.244, de 9 de abril de 1942    |
|                              | <i>Curso normal – 1º Ciclo</i> |   |
|                              | <i>Básico industrial</i>       |   |
|                              | <i>Básico comercial</i>        |   |
|                              | <i>Básico agrícola</i>         |   |
| Ensino secundário – 2º-Ciclo | <i>Colegial secundário</i>     |   |
|                              | <i>Curso normal – 2º Ciclo</i> |   |
|                              | <i>Técnico industrial</i>      |   |
|                              | <i>Técnico comercial</i>       |   |
|                              | <i>Técnico agrícola</i>        |   |
| Ensino superior              |                                | Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) |

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Cunha, 2005c

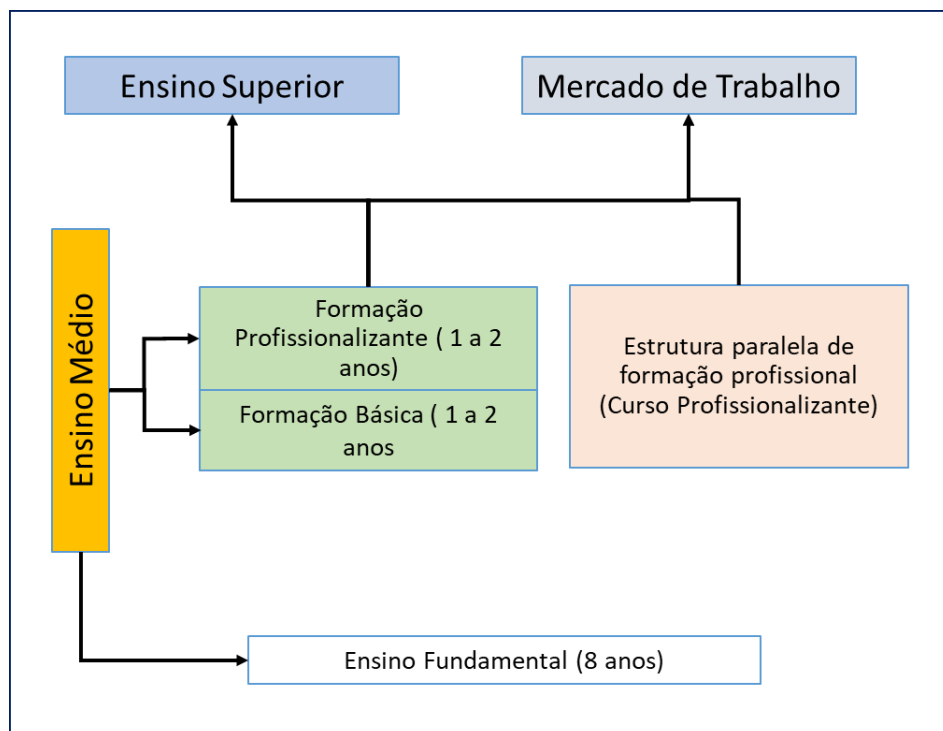
O período a partir de 1945 foi marcado pela continuidade do protagonismo do estado nos projetos de investimento para estruturação do parque industrial brasileiro. Os governos militares do período de 1964 a 1985, principalmente, se voltaram a implantação de grandes projetos como a construção de polos de produção petroquímica, fortalecimento do setor energético com a construção da usina hidrelétrica de Itaipu, além dos setores agropecuário e agromineral. A implantação de grandes projetos trouxe a necessidade de revitalização do PIPMO – Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra, criado no governo de João Goulart

<sup>2</sup> Capanema refere-se a Gustavo Capanema, Ministro de Estado da Educação e Saúde no período de 1934 a 1945.

em 1963 com o objetivo de formar uma força de trabalho para suprir os diversos setores da economia rapidamente (MANFREDI, 2016).

As ações de estruturação de um parque industrial no Brasil favoreceram as entidades do Sistema S, que foram mantidas como um sistema paralelo, tendo grande expansão no período do governo militar. Com a revitalização do PIPMO, o governo federal concedia incentivos fiscais para que as empresas promovessem projetos de formação profissional, desde que aprovados pelo Ministério do Trabalho, sendo esse incentivo encerrado em 1990, pelo presidente Fernando Collor de Mello. Nessa linha de atuação para estruturação do parque industrial brasileiro, foi promulgada a Lei n. 5692, em 1971, que estabeleceu uma reforma nos ensinos fundamental e médio, instituindo a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário. Em um contexto em que o Brasil almejava uma participação mais visível na economia internacional, a formação da mão de obra necessária foi delegada ao sistema educacional. A estrutura estabelecida pela nova legislação pode ser verificada na Figura 1 (MANFREDI, 2016).

**Figura 1: Estrutura do ensino médio conforme a Lei n. 5692/71.**



**Fonte:** Adaptado pelo autor a partir de Manfredi, 2016.

Conforme a Lei n. 5692/71, o sistema formal de ensino profissionalizante era composto de escolas públicas mantidas pelos governos federal, estaduais e municipais, e por aquelas mantidas pela iniciativa privada, como as entidades do sistema S, tendo essa estrutura perdurado até 1996 com a publicação da Lei n. 9394/96, que estabeleceu a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MANFREDI, 2016).

Em 2008, a Lei n. 11741 foi promulgada, modificando artigos essenciais da LDB no que se refere a educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, modificando o artigo 39. Com a nova redação, a educação profissional e tecnológica passa a ser organizada em eixos tecnológicos de forma a possibilitar diversos itinerários formativos. A Lei 11741/2008 também estabeleceu os cursos abrangidos pela educação profissional e tecnológica, como a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a educação profissional técnica de nível médio, a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Ao longo do tempo a educação profissional foi formalizada e estruturada por políticas governamentais, entretanto, no mundo atual globalizado, existe uma forte concorrência pressionando as empresas por aumento de produtividade, manutenção da qualidade de seus produtos e serviços, além da necessidade cada vez maior de redução dos custos. Em uma economia instável, as pessoas revelam seus talentos e competências como ferramentas estratégicas para obter vantagem competitiva para as empresas que querem sobreviver à concorrência acirrada do mundo globalizado (SILVA e SARAIVA, 2017).

De tempos em tempos, é necessário que o conhecimento seja renovado e atualizado, de maneira a possibilitar o atendimento as necessidades de adequação das organizações, de forma a manter sua competitividade. As modificações constantes da sociedade, e a intensidade da competição imposta pela globalização requer a atualização constante dos trabalhadores de forma continuada (LANGHI, 2019).

Complementarmente a educação profissional formal, é necessária a manutenção da qualificação dos trabalhadores, e em um mundo de constantes mudanças, onde a adaptação dos trabalhadores frente a novas exigências tecnológicas e de gestão é essencial, se faz necessário manter um processo organizacional que seja capaz de manter a qualificação dos trabalhadores ao longo do tempo. A educação não pode ser mais entendida como sendo o período de aprendizado até o término da escola. Atualmente, se espera que os trabalhadores construam sua base de conhecimento ao longo da vida. De fato, Meister (1999) discute a questão em que não existe, na prática, a graduação, isto é, o conhecimento adquirido na educação formal, por meio

das escolas e universidades não é mais suficiente para a continuidade da vida laboral do indivíduo (MEISTER, 1999).

Nessa mesma linha de entendimento, Munhoz, 2015, discute que cada vez mais são impostos novos desafios em função da evolução tecnológica, que são permeados por toda a organização sendo necessários o estabelecimento de meios adequados para proporcionar o ensino a seus trabalhadores, mas é importante enfatizar, que embora a Educação Corporativa possa ser considerada um processo de educação não-formal, isso não significa que não existam procedimentos e métodos formalizados para sua realização (MEISTER, 1999).

Para Bianchi (2008), o aumento da competitividade global e a precariedade da educação, dita por ela como tradicional, são fatores que justificam o crescimento da Educação Corporativa no Brasil, entretanto, para Éboli (2014) a Educação Corporativa apresenta um papel estratégico na construção da competitividade empresarial. Isso em função do desenvolvimento das competências dos trabalhadores.

De forma a atingir os objetivos de aprendizagem e estar alinhada às estratégias organizacionais, a Educação Corporativa envolve assuntos diversos e integrados. Dentre esses assuntos merece destaque a aprendizagem de adultos e as estratégias e práticas de Educação Corporativa, os quais serão apresentados a seguir.

## **1.2 Aprendizagem de adultos e andragogia**

Uma vez que a Educação Corporativa tem como foco de estudo o preparo ou atualização para o trabalho, é essencial o uso dos conceitos da aprendizagem do adulto – a andragogia.

A aprendizagem, entendida como a capacidade de uma pessoa em compreender, manipular, aplicar e comunicar um conhecimento e habilidades, está relacionada ao processamento de habilidades e conhecimento. Pode-se apresentar três domínios diferentes para a aprendizagem. O domínio físico refere-se aos sentidos básicos, como visão, audição, tato, olfato e paladar. Relacionado a forma como uma pessoa pensa, está o domínio cognitivo, sendo complementado pelo domínio emocional, onde temos fatores interno e externos que podem dificultar ou facilitar o aprendizado. Situações como fome, frio, além de situações externas como conforto e distrações podem ser ainda complementados por questões psicológicas, como motivação, persistência ou condições estressantes vividas pelo indivíduo (DEAQUINO, 2007).

O processo de aprendizagem, por muito tempo, foi com algo indissociável do ensino, isto é, para que houvesse aprendizagem, deveria haver ensino e vice-versa, uma vez que o entendimento da aprendizagem estava baseado na figura central do professor, que tinha a responsabilidade e controle sobre o processo, característica típica da pedagogia. O conceito de pedagogia foi instituído referindo ao ensino de crianças, uma vez o adulto não era entendido como sujeito da aprendizagem, entretanto, a Educação Corporativa tem como objeto o ensino do adulto, dessa maneira é necessário estudar processos de ensino-aprendizagem que tragam uma maior contribuição para o alcance da eficácia desse processo. O adulto tem a necessidade de participar mais ativamente do processo. Aos princípios fundamentais da educação de adultos, dá-se o nome de Andragogia (DEAQUINO, 2007).

Embora Alexander Kapp não tenha desenvolvido uma teoria sobre a questão, foi quem primeiro utilizou o termo Andragogia em 1833 ao descrever os elementos da Teoria de Educação de Platão (CAVALCANTI E GAYO, 2005). Após a inserção do termo Andragogia por Kapp, outros se valeram dessa terminologia para descrever métodos específicos a educação de adultos, mas foi Malcolm Knowles que teve contribuição mais efetiva no estudo da educação de adultos, definindo a andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender e comparando a pedagogia e a andragogia conforme Quadro 2 (RODRIGUES, 2012 in Ramal (org.)).

**Quadro 2: Comparação entre pedagogia e andragogia**

|                            | Pedagogia  | Andragogia   |
|----------------------------|--|--|
| Ambiente de aprendizagem   | É formal e, geralmente, caracterizado pela competitividade e por julgamentos de valor.   | É mais informal e caracterizado pela cooperação e pelo respeito mútuo.   |
| Papel da experiência       | Mesmo quando a experiência dos aprendizes é valorizada, a experiência do professor geralmente é maior e mais valorizada ainda. | Os adultos possuem mais experiência que as crianças. Em algumas situações, a experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem.  |
| Vontade de aprender        | Geralmente, a vontade de aprender está relacionada à obtenção de êxitos escolares.   | Os adultos se estimulam a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a utilidade desse para a vida pessoal e profissional.  |
| Orientação da aprendizagem | É dominante a lógica centrada nos conteúdos e não nos problemas.   | A aprendizagem é orientada para a resolução de problemas.  |
| Motivação                  | É resultado de estímulos externos ao sujeito, como, por exemplo, a obtenção de uma boa nota na prova.                          | Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa, mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida etc.). |

**Fonte:** Rodrigues (2012) in Ramal (org.)

Uma das características importantes para a aprendizagem de adultos é a busca pela autonomia. A aluno adulto é resistente a ser tutelado, uma vez que é responsável por seus atos e decisões. A necessidade de entendimento da razão de aprendizado de um determinado assunto é outra característica que define a forma como os adultos aprendem. O adulto precisa entender a relevância do assunto estudado em sua vida e seu trabalho, de maneira a aplicar o conteúdo aprendido imediatamente. Com esses elementos, é necessário prover meios em que suas experiências acumuladas durante a vida sejam utilizadas e respeitadas, sendo em parte a base para o aprendizado (NOGUEIRA, 2012).

As características da andragogia podem ser resumidas pela Figura 2, a seguir.

**Figura 2: Características da aprendizagem na andragogia.**



**Fonte:** Adaptado de Rodrigues (2012) in Ramal (org.)

Uma vez que a relevância do assunto é essencial para a aprendizagem do adulto ela deve ter significado ao contexto em que o aprendiz está. Esse contexto refere-se a necessidade da informação a ser disponibilizada, além dos conhecimentos e experiências que o aprendiz tem e vivenciou. Dessa forma, é necessário que os materiais de aprendizagem sejam adequados e que exista interesse pelo aprendiz no aprendizado. Esse é o conceito da aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, é aquela que interage de forma importante com o que o aprendiz já adquiriu ao longo de sua vida, com aquilo que ele já sabe, e se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, de forma não-literal e não arbitraria. A aprendizagem significativa pressupõe duas condições, sendo a primeira que o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, isto é, tenha significado lógico, sendo a segunda aquela em que o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender, tendo subsunçores que possibilitem o relacionamento com o material de aprendizagem. Esses subsunçores são conhecimentos específicos, existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que permite dar significado a um novo conhecimento (MOREIRA, 2011).

Conforme Farias e colaboradores (2014) nos apresentam, a autonomia do adulto aprendiz pode ser abordada com o uso de metodologias ativas, onde o professor deixa de ser protagonista, com a função de ensinar, e passa a adotar uma postura de facilitador do processo de aquisição do conhecimento, sendo um professor mediador, deixando o ambiente de ensino dinâmico e construtivo.

A educação é algo compartilhado, interativo e colaborativo. Um exemplo da aplicação desse conceito, é a utilização da aprendizagem baseada em equipes, onde após discussões em grupo sobre um determinado tema e o estabelecimento de um consenso, são realizadas discussões gerais mediadas pelo professor. O método consiste em uma etapa de estudo individual prévio, com leitura de textos recomendados e análise de materiais complementares de estudo. A etapa seguinte do método requer a aplicação de um teste individual e em grupo, com explicações de um especialista. Finalmente, são aplicados os conceitos do curso, por meio de uma atividade orientada de aprofundamento do estudo (FARIAS, *et al.*, 2015).

### **1.3 Estratégias de Educação Corporativa e seus modelos**

A Educação Corporativa é um tema geral que engloba diversos tipos de ações educacionais nas organizações. Essas ações foram incorporadas ao longo do tempo com modificação em relação ao alinhamento de seus objetivos em relação à estratégia das organizações.

Essas estratégias de Educação Corporativa podem ser a aprendizagem no local de trabalho, as ações de treinamento e desenvolvimento, a implantação de universidades corporativas ou o uso de cursos online abertos e massivos, os quais são apresentados a seguir.

### 1.3.1 Aprendizagem no local de trabalho

Uma das ações de Educação Corporativa que pode ser realizada nas organizações, é a aprendizagem no local de trabalho, que embora possa ter várias abordagens e definições é entendida por Matthews (1999) como sendo individual e associado a um local de trabalho. Esse local de trabalho é aquele que inclui tanto uma localização física, com compartilhamento de significados, ideias, comportamentos e atitudes que determinam o ambiente de trabalho e as relações, mas também pode considerar um indivíduo que trabalha fisicamente em outro local, como em casa, mas ainda sendo e sentindo-se integrante do local de trabalho (MATTHEWS, 1999). O conceito de trabalho fisicamente em outro local foi ampliado com a pandemia de COVID-19, iniciada em 2019 e que obrigou grande parte das organizações a transitarem para um local de trabalho virtual, lidando com questões como a flexibilidade de horários e interferências cotidianas.

O conceito de aprendizagem no trabalho anda paralelo ao de aprendizagem organizacional, que da mesma forma que um indivíduo, aprende com os erros e êxitos do passado. Em organizações que aprendem, a ambiente da organização é mantido de tal forma que os riscos de fracasso sejam baixos e o reconhecimento pelo sucesso seja alto. Dessa forma, as pessoas tentem a tentar algo novo, favorecendo a criatividade (O'CONNOR, *et al.*, 2007).

### 1.3.2 Treinamento e Desenvolvimento

O treinamento e desenvolvimento são processos de educação, e que estão vinculadas as necessidades de um cargo ou atividade, isto é, trata das competências que os trabalhadores devem ter para apresentar um desempenho adequado nas organizações. Esse desempenho, por meio do atendimento a um conjunto de competências, passa pela aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização de seu trabalho. Geralmente, essas atividades de determinação de competências e a realização de treinamento e desenvolvimento está vinculada a área de recursos humanos, não tendo uma estrutura independente (LANGHI, 2019).

Embora tipicamente apresentados juntos, o treinamento e desenvolvimento apresentam distinções importantes. O Treinamento é quando se faz a melhoria do desempenho de um trabalhador para que ocorra um aumento da produtividade, já o desenvolvimento tem o objetivo de preparar o trabalhador para ocupar novas posições, como um cargo de liderança, e que tenham a finalidade de se alcançar resultados mais abrangentes (CHIAVENATO, 2016). Vizioli apresenta as diferenças principais entre treinamento e desenvolvimento, demonstradas no Quadro 3.



**Quadro 3: Diferença entre treinamento e desenvolvimento**

| Treinamento  | Desenvolvimento  |
|--|--|
| Visa suprir carências específicas de um funcionário para o desempenho de seu cargo.                          | Visa ao crescimento integral da pessoa, de maneira que ela desenvolva ou aprofunde competências importantes para ela e para a organização. |
| Tem função corretiva: O funcionário deveria apresentar determinadas competências hoje, mas não as apresenta. | Tem função preventiva: no futuro, será bom que a pessoa apresenta aquelas competências.  |
| Tem foco no curto prazo.   | Tem foco no médio e longo prazo.   |
| Voltado ao cargo.<br>É específico e pontual  | Voltado à pessoa<br>É holístico e abrangente.  |

Fonte: Vizioli (2010)

Para Chiavenato (2016), o treinamento é uma etapa que está dentro de uma visão de educação profissional, e que visa o preparo do indivíduo para o trabalho, sendo a formação profissional e o desenvolvimento profissional as demais etapas. A formação profissional tem como objetivo preparar e formar o indivíduo para o exercício de uma profissão, tendo objetivos amplos e indiretos. A formação inicial ser obtida no sistema formal de ensino ou no não formal. Para as demais etapas, embora seja típico que a abordagem de treinamentos seja realizada com desenvolvimento, os temas têm distinções importantes. O Quadro 4 sumariza as características das formas de educação profissional propostas por Chiavenato (2016).

**Quadro 4: Formação, desenvolvimento e treinamento na educação profissional**

| Tipo            | Escopo  | Extensão de tempo | Características   |
|-----------------|---|-------------------|---|
| Formação        | Prepara e forma alguém para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho | Longo prazo       | Qualifica para uma futura profissão. Obtida nas escolas e organizações                    |
| Desenvolvimento | Amplia e aperfeiçoa para crescimento profissional na carreira, na organização   | Médio prazo       | Proporciona conhecimentos e prepara para funções complexas. Obtido em organizações        |
| Treinamento     | Prepara alguém para ocupar determinado cargo na organização                     | Curto prazo       | Fornece o essencial para o cargo atual. Obtido em organizações ou empresas especializadas |

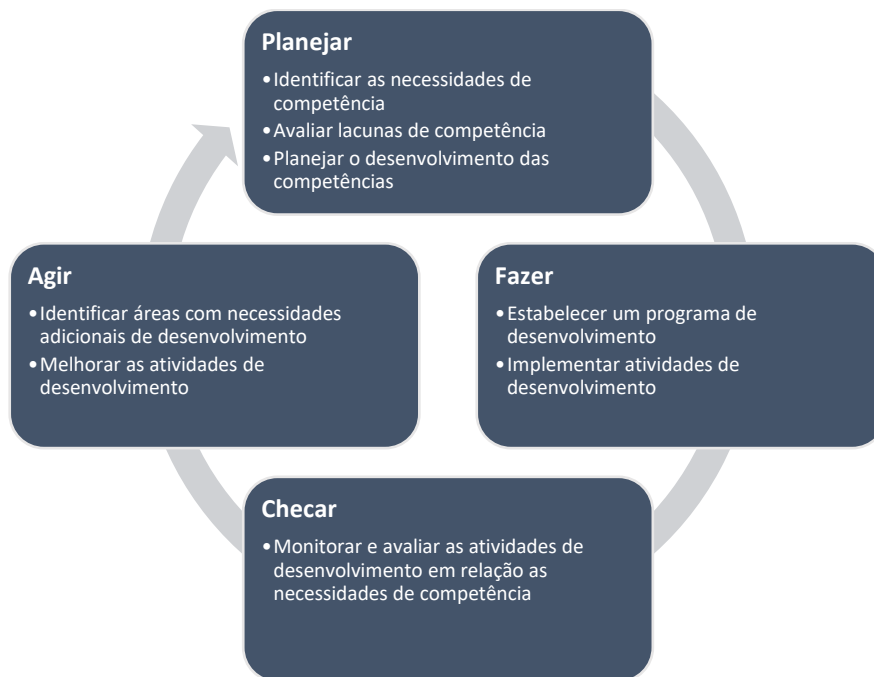
Fonte: Adaptado de Chiavenato (2016)

Os programas de treinamento e desenvolvimento, além de lidar com o aumento do desempenho dos trabalhadores, também oferecem meios para aumento da motivação, uma vez

que quando um trabalhador participa de uma ação de treinamento e desenvolvimento, a organização demonstra interesse no investimento deste trabalhador (VIZIOLI, 2010). Além da questão do desempenho, os programas também possibilitam o alinhamento das competências pessoais com as competências organizacionais (LANGHI, 2019).

De forma a auxiliar a implantação de sistemas de gestão da qualidade, a ISO – *International Organization for Standardization*, publicou uma norma contendo diretrizes para gestão de competências e desenvolvimento de pessoas, a ISO 10015. Essa norma apresenta um processo para a gestão das competências e desenvolvimento de pessoas. Esse processo é baseado no conceito do PDCA – Planejar, fazer, verificar e agir, na sigla em inglês, e está apresentado na Figura 3.

**Figura 3: Um processo para gerir competência e desenvolver pessoas**



**Fonte:** Adaptado de ABNT (2020)

De forma mais abrangente, a norma ISO 10015, discorre sobre as necessidades de competência, e orienta que no levantamento das necessidades de competência a organização considere algumas questões importantes, como o contexto em que a organização está inserida. Esse contexto representa o ambiente de atuação da organização, isto é, questões externas à organização, como regulação governamental e imposição de regras por requisitos legais, ou ainda as necessidades e expectativas de partes interessadas, como clientes e moradores do

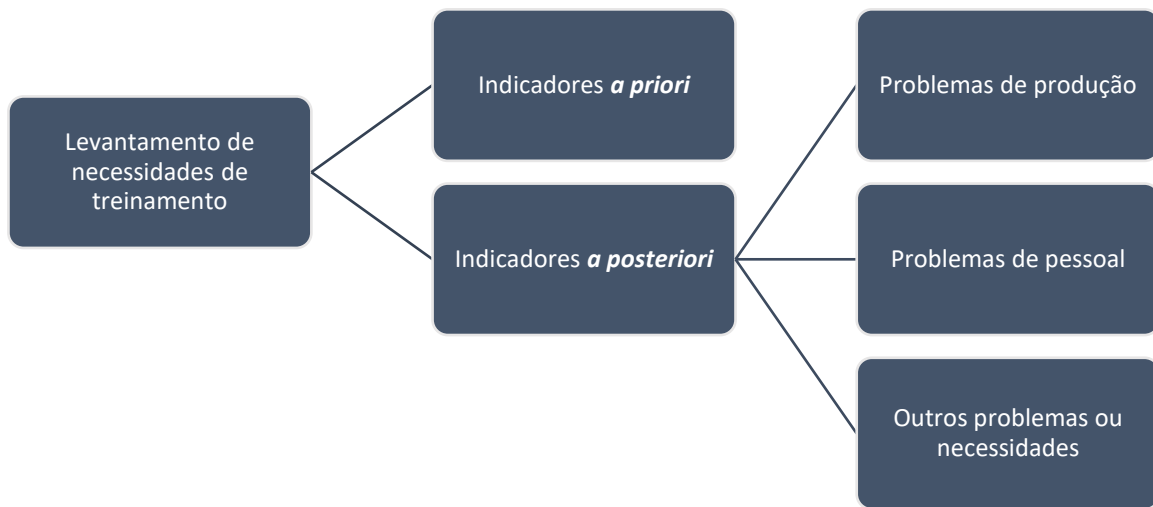
entorno das instalações da organização. As questões internas às organizações também são importantes. Questões como cultura organizacional, tipo de atividades realizadas, perfil das profissionais da organização são fatores que podem afetar a determinação das necessidades de competência (ABNT, 2020).

Embora a determinação de competências seja orientada para um cargo ou função, levanto em consideração os papéis e responsabilidades individuais, as atividades realizadas e as questões comportamentais, como inteligência emocional e capacidade de concentração, as equipes também podem ter competências específicas necessárias. Questões como liderança, objetivos da equipe, resultados do trabalho realizado esperado, atividades, processos, sistemas, estrutura da equipe e a capacidade de cooperação, são essenciais e podem gerar a necessidade de desenvolvimento de competências específicas. Após a determinação das competências necessárias, é necessário verificar se os indivíduos, ou grupos, atendem a essas necessidades (ABNT, 2020).

Os programas de treinamento ou desenvolvimento são iniciados com o levantamento das necessidades de competência, sendo que isso pode ser realizado de formas distintas. Uma dessas formas é o mapeamento de competências, onde é realizado a identificação das lacunas entre as competências identificadas como necessárias ao desempenho de uma certa função, e aquelas que um determinado trabalhador apresenta. Para situações assim, uma ação como treinamento seria aplicado para auxiliar no desenvolvimento dessas competências inexistentes. Complementarmente, podem ser utilizados outros processos para identificação das necessidades de competências, como a aplicação de questionários específicos ou realização de entrevistas. Informações oriundas do processo seletivo, bem como as avaliações de desempenho dos trabalhadores e pesquisas de clima organizacional podem ser recursos para o levantamento das necessidades de treinamento (VIZIOLI, 2010).

Adicionalmente, podem ser utilizados indicadores de gestão que demonstrem a necessidade de realização de treinamentos, sejam elas situações futuras ou situações que necessitam de ajustes (*a posteriori*). A situações futuras (*a priori*), podem ser, por exemplo, ampliação da capacidade produtiva, redução do número de trabalhadores, comercialização de novos produtos ou serviços, entre outros. Situações como baixa qualidade na produção ou prestação do serviço, baixa produtividade, erros e desperdícios, por exemplo, justificam *a posteriori* a realização de ações de treinamento. Uma visão geral do uso dos indicadores para identificação de necessidades de treinamento está apresentada na Figura 4.

**Figura 4: Indicadores das necessidades de treinamento.**



**Fonte:** Adaptado de Chiavenato, 2016.

O planejamento das ações realizadas para atendimento as necessidades de competência, envolve o estabelecimento dos objetivos específicos a serem atingidos como resultados dos programas desenhados para o atendimento as lacunas de competência identificadas na determinação de necessidades de competência. Neste planejamento, é importante considerar e determinar critérios para o monitoramento e avaliação dos resultados dos programas, além de atender a requisitos legais específicos, caso existentes e aplicáveis. Questões como recursos organizações, como alocação orçamentárias, fazem parte do planejamento das ações, assim como a decisão sobre a necessidade de contratação de fornecedores para realização de atividades específicas (ABNT, 2020).

A metodologia de aplicação das ações para resolução das lacunas de competência identificadas na fase de planejamento deve levar em conta a realização de uma análise organizacional, que busca verificar qual é o comportamento da organização, sua cultura corporativa, seu estilo de gestão, seu crescimento, o clima organizacional macroambiente socioeconômico e tecnológico no qual a organização está inserida (CHIAVENATO, 2016). A análise organizacional, que a ISO 10015 engloba na avaliação do contexto organizacional, apresenta três fases distintas, conforme Bass e Vaughn, na obra *Training in industry: the management of learning* citados por Chiavenato (2016). Essas fases, compostas de

determinação dos objetivos de treinamento, o estudo dos meios para o atingimento desses objetivos, como a determinação de um fluxo de trabalho, e a determinação da interação necessária as ações adotadas. Alinhada a essas fases, a ISO 10015 estabelece a necessidade de realização da estruturação das ações para atendimento as competências.

A estruturação e realização do programa para atendimento as necessidades de competência precisam levar em consideração elementos essenciais para seu sucesso, como a determinação do público-alvo que, prazo para atingimento dos objetivos das ações, atividades que devam ser realizadas e entregues durante os programas de atendimento as competências, além dos processos de avaliação que serão utilizados e eventuais reconhecimentos que possam ser concedidos, como certificados ou premiações. Nesta fase de estruturação, devem ser consideradas questões como as modalidades que serão utilizados, como treinamento *on line*, mentoria, treinamentos presenciais, treinamento *on the job* e outros (ABNT, 2020).

A etapa subsequente da estruturação e realização de uma ação para atendimento as necessidades de competência é a avaliação, ou monitoramento, onde os resultados esperados são verificados e comparados com os objetivos determinados no planejamento das ações. Recursos como auditorias internas, monitoramento de indicadores de desempenho, índices de retenção e rotatividade de pessoal, além de indicadores de desempenho organizacional como reclamações de clientes, taxas de produtividades, entre outros, podem ser utilizados para a verificação do atendimento aos objetivos. Esses resultados subsidiam a análise e tomada de ações de ajustes ou melhoria do programa de gestão de competências como um todo (ABNT, 2020).

### *1.3.3 Universidades Corporativas*

De maneira geral as organizações sempre tiveram ações de capacitação de seus trabalhadores. Essas ações acabavam ficando restritas aos profissionais dos níveis gerenciais e para alta direção das organizações, entretanto, a educação é a ferramenta para qualificação dos trabalhadores de forma continuada, sendo a chave para a lidar com as constantes mudanças da sociedade e com a competição na era do conhecimento (ÉBOLI, 2014).

O tema universidade corporativa não é algo novo. Meister (1999) apresenta que a universidade corporativa como complemento estratégico para a gestão do aprendizado e desenvolvimento dos trabalhadores de uma a organização data de 1955, com a iniciativa da General Electric em Crotonville. O desenvolvimento mais intenso das universidades

corporativas, nos Estados Unidos, tem início ao final da década de 1980, com um grande crescimento, partindo de algo em torno de 400 UCs para cerca de 2000 ao final da década de 1990.

Neste período, diversas organizações estadunidenses se deram conta que a dependência das instituições de ensino superior para desenvolvimento de seus trabalhadores não era mais interessante, uma vez que não tinham o controle sobre o processo de aprendizagem. Com as universidades corporativas, as organizações passaram a planejar de forma mais objetiva os programas de aprendizagem de seus trabalhadores a seus objetivos estratégicos (MEISTER, 1999).

A Educação Corporativa como conceito foi adotado na década de 1990, uma vez que havia a pressão para investimento na qualificação dos trabalhadores e seu desenvolvimento contínuo por um mercado cada vez mais globalizado e competitivo (ÉBOLI, 2014). Já a partir do ano 2000 houve um expressivo aumento de universidades corporativas no Brasil, e que embora estime-se que existam mais de 500 universidades corporativas no Brasil, não é possível afirmar com certeza, uma vez que não existe censo oficial para apuração dessa informação (ÉBOLI, 2012). O Quadro 5 apresenta uma compilação das primeiras universidades corporativas no Brasil.

**Quadro 5: Primeiras Universidades Corporativas no Brasil.**

| Universidade Corporativa                | Início das atividades |
|---|-----------------------|
| Academia Accor                          | 1992                  |
| Universidade Martins do Varejo          | 1994                  |
| Universidade Brahma                     | 1995                  |
| Universidade do Hambúrguer – McDonald's | 1997                  |
| Visa Training <sup>3</sup>              | 1997                  |
| Universidade Algar                      | 1998                  |
| Alcatel University                      | 1998                  |
| Siemens Management Learning             | 1998                  |
| Boston School (Bank Boston)             | 1999                  |
| Universidade Datasul                    | 1999                  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Éboli in Casarini e Baumgartner (2012)

<sup>3</sup> A Visa Training foi convertida na Universidade Visa em 2001

O advento das universidades corporativas (UC), é considerado o marco da transição do treinamento e desenvolvimento para a Educação Corporativa, com um foco mais abrangente de todos os trabalhadores de uma organização (ÉBOLI, 2014). As forças que sustentam o início das universidades corporativas são descritas por Meister (1999), e estão demonstradas na Figura 5.

**Figura 5: Forças que sustentam as mudanças para as UC.**



**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir de Meister (1999) e Éboli (2014)

As organizações estão cada vez mais flexíveis, com estrutura mais enxuta e maior capacidade de dar respostas rápidas a um cenário empresarial turbulento. Aliado a necessidade de flexibilização tem-se o advento da economia do conhecimento, onde a base para a formação de riqueza é baseada no conhecimento, entretanto, esse mesmo conhecimento torna-se obsoleto com velocidade muito maior do que antes. O conhecimento deve estar associado a um senso de urgência. As relações de trabalho também estão sofrendo alterações significativas, onde existe a substituição da garantia de emprego em função do esforço e comprometimento do trabalhador, pela necessidade de manutenção da empregabilidade, onde devem ser mantidas um conjunto de qualificações para que exista alinhamento com a necessidades de capacitação da força de trabalho para auxílio a permanência da organização no mercado global altamente competitivo (MEISTER, 1999 e ÉBOLI, 2014).

De forma a ganhar vantagem competitiva no mercado, diversas empresas estadunidenses se lançaram na criação de universidades corporativas. Essas universidades

corporativas foram originadas essencialmente em função da frustração com a qualidade e conteúdo do ensino médio, mas também pela necessidade de que existisse um aprendizado permanente dos trabalhadores. A Figura 6 consolida as competências identificadas por Meister para o ambiente de negócios (MEISTER, 1999).

**Figura 6: Competências exigidas pelos empregadores no ambiente de negócios.**



**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir de Meister (1999)

As competências identificadas por Meister faziam alusão a um cenário do fim da década de 1990, onde a internet ainda estava tomando forma e relevância, entretanto Meister e as empresas, retratadas na obra seminal *Corporate Universities* em 1998, conseguiram estabelecer as premissas necessárias para a educação dos trabalhadores dos próximos anos.

Os trabalhadores atuais, assim como os de 1998, devem aprender a aprender, sendo capazes de analisar uma situação, fazendo perguntas, esclarecendo o que não entenderam e pensar em opções de forma criativa, isto é, os trabalhadores devem ser capazes de aplicar conhecimentos adquiridos anteriormente em novos problemas e situações. Devem conseguir testar as soluções propostas, incorporando o aprendizado, além disso, a necessidade de trabalho em equipes, leva a necessidade de que sejam desenvolvidas pelo trabalhador habilidades de comunicação e colaboração, com colegas, fornecedores e os demais integrantes da cadeia de fornecimento (MEISTER, 1999).



A necessidade de desenvolvimento de raciocínio crítico, além de habilidade para a resolução de problemas, lidando com situações sem supervisão direta é algo essencial. Os trabalhadores devem descobrir como melhorar e agilizar seu trabalho, pensando criativamente, em todos os níveis da organização. Juntamente a necessidade de pensar criativamente para a resolução de problemas, o conhecimento tecnológico deve ser incorporado no dia a dia do trabalho (MEISTER, 1999). Não é mais possível pensar em um grupo de trabalho que não consiga se comunicar com meios de tecnologia de informação e comunicação, situação essa acelerada pela pandemia de COVID-19.

O intenso comércio global apresenta a necessidade de as lideranças conhecerem e entenderem as características de se fazer negócios nos vários países do mundo, lidando com culturas diferentes, onde as expectativas dos clientes, e suas necessidades podem apresentar um aspecto distinto daquele onde a empresa opera inicialmente. Nessa situação, a universidade corporativa se transforma no meio onde o treinamento dos trabalhadores terão contato com conteúdo de aprendizado necessários a adaptação ao mercado global, como finanças, planejamento estratégico e marketing, apresentando ainda a necessidade de desenvolvimento de lideranças que sejam capazes de lidar com esse processo e essas necessidades dos mercados globais (MEISTER, 1999).

O autogerenciamento de carreira é a competência final identificada por Meister (1999), que compreender ensinar aos trabalhadores a assumir compromissos de desenvolvimento de competências de forma a acompanhar as evoluções do mundo e da organização onde trabalha, auxiliando no processo de evolução e adaptação das organizações em um ambiente de negócios cada vez mais incerto.

#### *1.3.4 Cursos online abertos e massivos (MOOC)*

Uma outra modalidade de Educação Corporativa são os chamados MOOCs - *Massive Open Online Courses* ou Cursos online abertos e massivos. Andrade e Silveira (2016), afirmam que o termo MOOC foi utilizado pela primeira vez em 2007 por Dave Cormier e Bryan Alexander para definir um curso on-line aberto desenvolvido na Universidade de Manitoba por George Siemens e Stephen Downes, embora Silva e Salvador (2021) declarem que tal modalidade de cursos começou a ser oferecida, no início dos anos 2000, por renomadas instituições de ensino superior norte-americanas, tais como as Universidades de Stanford, Michigan e Harvard.

Em um primeiro momento, os cursos MOOC foram lançados por universidades americanas, mas tiveram grande ampliação com a adesão de universidades como Universidade de Sorbonne (França), do Imperial College of London (Inglaterra) e da Universidade de São Paulo (USP), no Brasil (ANDRADE e SILVEIRA, 2016)

Barin e Bastos (2013), definem os cursos MOOC, como aqueles ofertados mediante as ferramentas da web 2.0, em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA) ou redes sociais e visam oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução.

Complementarmente, Butcher (2014), apresenta os cursos MOOC como um modelo de entrega educacional massivo, sem limite de inscrição, aberto e que permite que qualquer pessoa participe, além de ser online, e com atividades de aprendizagem que normalmente ocorrem na web; e um curso, estruturado em torno de um conjunto de objetivos de aprendizagem em uma área definida de estudo.

Butcher (2014) ainda difere os MOOC em dois tipos distintos, sendo o primeiro o cMOOC e o segundo o xMOOC. A diferença principal estaria na forma diferente em quais interações sociais acontecem durante os cursos. Enquanto a aprendizagem entre pares e redes sociais seria presente no cMOOC, o xMOOC teria uma centralização maior no papel do professor.

A fim de alcançar escalabilidade, os xMOOCs digitalizam os formadores em vídeo e usam pontuação de máquina de questionários, transformando assim palestras, discussões, tutoriais e feedback da interação aluno-professor em sala de aula em interação aluno-conteúdo. Em contraste, o cMOOC induz os alunos a assumirem papéis mais ativos em seu aprendizado e a construir, compartilhar, distribuir e comentar os artefatos de sua experiência de aprendizado (ANDERSON, 2015).

Atualmente, existem diversas plataformas que oferecem cursos MOOC, sendo uma parte com ofertas gratuitas. Algumas dessas plataformas oferecem cursos de renomadas instituições, desde cursos técnicos específicos até cursos em nível de pós-graduação.

Uma dessas plataformas é o Coursera, que foi fundado por dois professores da Stanford University, e atua como uma plataforma de aprendizagem *on line*, disponível em todo o mundo. O perfil de cursos na plataforma Coursera é bastante diversificado, apresentando curso de

graduação e pós-graduação, além de cursos livres<sup>4</sup>. Os cursos de graduação e pós-graduação são ministrados por universidades de diversas partes do mundo, como Estados Unidos, América Latina e Europa.

Na prática, o Coursera funciona como um portal de comércio eletrônico para essas instituições, com a diferença de prover uma infraestrutura de tecnologia de informações utilizada para entrega dos cursos, entretanto, todo o conteúdo, além de certificados e diplomas, é disponibilizado e entregue pelas instituições de ensino. Situação semelhante acontece com os cursos livres, vinculados a uma organização de treinamento ou a um profissional produtor do conteúdo. O Quadro 6 apresenta uma síntese de alguns cursos oferecidos na plataforma Coursera.

**Quadro 6: Síntese de cursos oferecidos pela plataforma Coursera**

| Instituição de Ensino           | Curso  | Duração (anos) | Nível         | Pais de origem | Custo divulgado |
|---------------------------------|--|----------------|---------------|----------------|-----------------|
| <i>University of Michigan</i>   | <i>Master of Applied Data Science</i>              | 1 a 3          | Pós-graduação | EUA            | US\$ 42262      |
| <i>Universidad de los Andes</i> | <i>Maestría en Inteligencia Analítica de Datos</i> | 2              | Pós-graduação | Colômbia       | US\$ 9800       |
| <i>Imperial College London</i>  | <i>Master of Machine Learning and Data Science</i> | 2              | Pós-graduação | Reino Unido    | £ 29,000        |
| <i>Imperial College London</i>  | <i>Global Master of Public Health</i>              | 2 a 3          | Pós-graduação | Reino Unido    | £ 20,800        |
| <i>University of London</i>     | <i>BSc Computer Science</i>                        | 3 a 6          | Graduação     | Reino Unido    | £ 16,790        |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Coursera (2021)

Outra plataforma, a Udemy, teve um início mais afastado do mundo acadêmico, que nasceu a partir da experiência de seu fundador, Eren Balim, em cursos a distância. Na Udemy, os cursos apresentados são livres, sendo uma das características da Udemy, o fato que seus professores não estão vinculados a uma instituição de ensino e permite que seus usuários possam ser tanto alunos, quanto professores nos diversos cursos disponíveis. Gomes e colaboradores (2021), ponderam que este formato aberto, em que qualquer usuário também pode ministrar um curso, oferece possíveis problemas, como a falta de qualidade e a ausência de garantia de que o profissional em questão realmente é capacitado no tema de seu curso, além disso, apresentam valores ofertados bem mais baixos, assim como cursos com menos tempo, conforme verificado no Quadro 7.

<sup>4</sup> Neste trabalho, entende-se como cursos livres, aqueles não formais, abertos a qualquer público.

**Quadro 7: Síntese de cursos oferecidos pela plataforma Udemy**

| Instituição de Ensino                       | Curso   | Duração do Curso | Nível       | Pais de origem | Custo divulgado |
|---|---|------------------|-------------|----------------|-----------------|
| Não Há – Oferta por Profissional Individual | Curso de Cálculo Estrutural em Concreto Armado  | 40 horas         | Curso Livre | Brasil         | R\$ 189,00      |
| Não Há – Oferta por Profissional Individual | Dimensionamento de Fundações em Concreto Armado | 12 horas         | Curso Livre | Brasil         | R\$ 22,90       |
| Eletricidade <i>On Line</i>                 | Curso Projetos elétricos prediais - completo    | 16 horas         | Curso Livre | Brasil         | R\$ 22,90       |
| Universidade Estácio                        | Administração do Tempo                          | 5 horas          | Curso Livre | Brasil         | R\$ 22,90       |

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em Udemy (2021)

A abrangência dos cursos MOOC é facilmente perceptível. Em uma matéria publicada no portal UOL, em 28 de janeiro de 2013, Claudia Izumi declarava que o Brasil era o segundo país em número de inscritos em cursos online gratuitos oferecidos por universidades estrangeiras pelo site Coursera. Dos cerca de 2 milhões de alunos, 5,9% eram brasileiros; só atrás dos norte-americanos (38,5%). Na sequência apareciam Índia (5,2%) e China (4,1%). É importante destacar que o Coursera foi lançado em 2012, ou seja, cerca de um ano após o lançamento da plataforma Coursera, havia 118.000 alunos brasileiros. Atualmente, conforme Pedro Arbex em uma matéria publicada no *Brazilian Journal*, o Coursera tinha mais de 77 milhões de alunos cadastrados em 2021.

Para as instituições e profissionais a oferta de cursos MOOC, é financeiramente vantajosa. Rifkin (2016) focaliza nesse tópico ao abordar o conceito de custo marginal zero na educação. Para ele, o fenômeno do custo marginal zero foi intensamente incorporado a educação superior na utilização dos MOOC, fazendo com que o custo por aluno, considerando os milhões de estudantes em um curso, foi levado a praticamente zero. De fato, os custos de produção de materiais como e-books, videoaulas, exercícios e questionários seria diluído por um número bastante grande de alunos, dado a abrangência de um curso desse tipo.

Uma outra característica abordada por Rifkin (2016), é o baixo índice de conclusão do curso pelos alunos. Ele cita que 32% dos alunos não concluem o curso, e faz um contraponto onde 19% dos alunos de cursos tradicionais abandonaram o curso. Conforme o autor, a sensação de isolamento pelos alunos de MOOC, além da facilidade de distração de se estudar em casa são fatores determinantes para esses números. Ainda conforme Rifkin (2016), algumas universidades que oferecem cursos MOOC estão oferecendo aulas mistas, uma parte das aulas oferecidas *on line* e outra parte das aulas oferecidas em salas de aula, com a realização de projetos. Essa ação levou a uma melhora nos resultados de conclusão dos cursos.

#### **1.4 Formação do formador na Educação Corporativa**

Considerando o cenário da Educação Corporativa, e as atividades de treinamento e desenvolvimento, é importante entender a figura do formador que atua especificamente em Educação Corporativa. Um aspecto importante a ser considerado, é que a Educação Corporativa é uma prática espontânea, organizada a partir dos pressupostos do ensino e da administração de empresas. Dentro desse cenário, o formador para Educação Corporativa tem um processo de formação que não necessariamente foi realizado no meio acadêmico, e de maneira formal (PEREIRA, et. al., 2020).

O formador pode ser entendido como a figura central do processo de ensino, influenciando significativamente no sucesso de uma ação educativa. A formação de um formador deve lidar com a questão da eficácia do ensino corporativo. Um formador inadequado é nocivo ao processo de capacitação de profissionais nas empresas. Uma vez que os professores não nascem feitos, necessitando aprender e continuar a aprender continuamente ao longo de toda sua vida profissional, o caminho do professor é marcado pelo aperfeiçoamento contínuo (CASTRO, 2014).

Em uma pesquisa realizada com um grupo de formadores específicos para Educação Corporativa em uma organização que fornece soluções educacionais para grandes empresas, cerca dois terços dos profissionais entrevistados não possuíam formação em cursos *stricto sensu*. Nenhum deles apresentam doutorado, e 37% tinham curso um mestrado, conforme apresentado no Quadro 8. Dessa maneira, é possível afirmar que para aquele grupo de profissionais especializados, e com grande experiência em Educação Corporativa, a continuidade dos estudos em nível de mestrado ou doutorado não teve apelo significativo.

Aparentemente, existe uma separação entre aquilo de se entende como o ambiente corporativo e o acadêmico (PEREIRA, et. al., 2020).

**Quadro 8: Nível de escolaridade dos formadores**

| Nível de Escolaridade       | Quantidade de Formadores |
|-----------------------------|--------------------------|
| Graduação                   | 100%                     |
| Especialização (Lato Sensu) | 86%                      |
| Mestrado                    | 37%                      |
| Doutorado                   | 0%                       |

Fonte: Adaptado de Pereira, et. al, 2020.

Em outra avaliação, essa mesma pesquisa demonstrou que 57% da população pesquisada não tinham qualquer formação específica ou complementar em educação, conforme Quadro 9. Os autores do estudo concluem que as organizações que contratam esses formadores não têm critérios específicos para seleção em função de conhecimentos em técnicas de ensino como um fator determinante, mas valorizam o conhecimento e experiência técnico específico. É possível notar essa característica pelo fato de que 83% dos formadores pesquisados haviam realizados cursos de especialização, isto é, a maioria, buscou especializações em áreas de seus objetos de ensino. A pesquisa demonstra que não houve busca significativa em aperfeiçoamentos em educação, além disso, 90% dos pesquisados afirmar não ter qualquer formação específica para Educação Corporativa (PEREIRA, et. al., 2020).

**Quadro 9: Área de formação específica dos formadores**

| Formação Específica em Educação               | Participação |
|---|--------------|
| Apresenta Formação Específica em Educação     | 43%          |
| Não apresenta Formação Específica em Educação | 57%          |

Fonte: Adaptado de Pereira, et. al, 2020.

Independentemente dos objetivos que precisam ser alcançados com as ações de Educação Corporativa, a qualificação dos formadores é essencial para seu atingimento, entretanto, a qualificação desses formadores acaba se atendo a competências técnicas, onde são valorizados o conhecimento e habilidades que o formador tem e que serão ensinadas ao aprendiz. Tipicamente, a formação de um formador para Educação Corporativa acaba não tendo

uma formação específica, com estudo da aprendizagem de adultos ou métodos de ensino (PEREIRA, et. al., 2020).

O que é possível observar em programas de treinamento ministrados dentro do contexto de Educação Corporativa, é que parte significativa dos formadores acabam reproduzindo as formas de ensino que receberam em sua vida como estudante, sem uma ponderação a respeito das situações de aprendizagem e contexto da Educação Corporativa. A reprodução no uso de ferramentas em que o formador teve contato durante sua formação acadêmica, pode não ser adequada ao uso em situações em que o público seja formado por trabalhadores adultos, e que precisam aprender continuamente para a manutenção do desempenho e relevância da organização onde laboram, além de sua própria. A reprodução dessas técnicas, muitas vezes, se além a transmissão de conhecimento, entretanto, Imbernón (2019), é direto quando faz referência a profissão docente, que deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão de conhecimento acadêmico, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos.

Da mesma maneira que o mundo foi transformado ao longo dos tempos, tornando-se cada vez mais complexo ao longo dos grandes saltos evolutivos da sociedade, a educação dos indivíduos se tornou mais complexa, e conseqüentemente a do formador também. A evolução acelerada das estruturas da sociedade, como modelos familiares, mudanças na forma de sentir, pensar e agir das gerações mais novas condicionam a necessidade de mudanças na forma como a sociedade se comunica e transmite conhecimento (IMBERNÓN, 2019). A figura do formador como elemento de transmissão de fatos e dados se tornou obsoleta, dessa forma, é necessário um formador diferente, mas não significa que todo o ferramental para o ensino deva ser sumariamente descartado. A experiência no ensino foi consolidada ao longo dos tempos, além de serem objeto de intenso estudo científico e embora existam dúvidas e controvérsias, principalmente na forma de ensinar as gerações mais novas, existem práticas notoriamente superiores, e que não precisam ser abandonadas (CASTRO, 2014).

Essa evolução relatada anteriormente também se mostra presente na Educação Corporativa. No capítulo 2, a seguir, discorre-se sobre a metodologia empregada para estudar como os formadores que atuam na educação corporativa lidam com essas constantes evoluções.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa no que diz respeito à sua natureza, objetivos, abordagens e procedimentos.

### **2.1 Caracterização da pesquisa**

De forma a analisar os principais fundamentos da Educação Corporativa, além de avaliar como ocorreu a formação profissional e acadêmica, o preparo para o uso das tecnologias de informação e comunicação e os resultados da avaliação de satisfação de clientes quanto à atuação de seus formadores ao executarem programas de Educação Corporativa, optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza aplicada a qual tem a função de gerar conhecimento com finalidade de aplicação.

Seu objetivo é propiciar uma análise descritiva, com abordagem de pesquisa mista uma vez que os dados qualitativos auxiliaram na identificação de como ocorre a formação dos formadores da educação corporativa na empresa que é o foco deste estudo; e os dados quantitativos que foram extraídos de documentos fornecidos pela respectiva empresa e que permitiram a realização de uma análise sobre as consequências dessa formação junto ao público com o qual esses formadores atuam. Especificamente, foi adotado um método misto concomitante, onde existe uma mistura dos dados qualitativos e quantitativos de forma a realizar uma análise abrangente do problema de pesquisa. O uso de métodos mistos de pesquisa possibilita inferências e conclusões de uma abordagem a partir de outra abordagem (CRESWELL, 2010).

Utilizando um método misto é possível usar tanto questões abertas, quanto fechadas. Quando necessário e de acordo com as características da informação a ser coletada, será possível utilizar análises estatísticas e de texto, por meio da interpretação de dados. Dessa forma, a coleta de dados se faz tanto qualitativamente, quanto quantitativamente, em paralelo, possibilitando apoio as conclusões do estudo por meio de uma maior geração de dados e informações (CRESWELL, 2010).

A pesquisa tem natureza aplicada, uma vez que avalia a formação de formadores em um ambiente operacional e particular da organização estudada que atua exclusivamente na Educação Corporativa, além de ter objetivo exploratório uma vez que focaliza a formação do



formador especificamente em Educação Corporativa, sendo dessa forma inovadora. Isso é corroborado pela dificuldade em obter materiais que tratam do assunto de forma específica, notada na fase de identificação de fontes bibliográficas para desenvolvimento desta pesquisa (CRESWELL, 2010).

Quanto aos procedimentos, foram utilizados estudo de caso cujos dados foram obtidos por meio de pesquisa *survey* (questionários) e análise documental. Para analisar os principais fundamentos da Educação Corporativa e contextualizar a formação profissional e acadêmica de alguns profissionais da Educação Corporativa foi realizada uma análise documental, com o objetivo de apoiar o estudo. A análise documental consiste em detectar, consultar e obter a bibliografia, de forma a extrair informação relevante ao problema da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Esse mesmo método foi um dos utilizados para verificação das informações relacionadas a pesquisa de satisfação de clientes da empresa de prestação de serviços.

A pesquisa *survey*, também chamada de pesquisa de levantamento, apresenta uma descrição quantitativa de tendências, opiniões ou atitudes de uma população, a partir de uma amostra, entretanto nesta pesquisa ela compôs uma abordagem mista, sendo utilizada para avaliar como ocorreu a preparação de profissionais de Educação Corporativa com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sua atuação profissional (CRESWELL, 2010). A aplicação da pesquisa foi realizada em um grupo de formadores atuantes em Educação Corporativa. As questões fechadas foram tratadas por meio de gráficos e tabelas que demonstraram tendências e abrangência das respostas, enquanto os resultados da questão aberta foram avaliados por meio de uma análise de conteúdo.

O lócus de pesquisa foi uma empresa multinacional europeia, que tem como objeto de seus negócios a prestação de serviços na área de Educação Corporativa. Atuando no Brasil há mais de 40 anos, a empresa conta com um corpo docente atuante em grandes organizações e universidades corporativas clientes, sendo composto por 60 profissionais das mais diversas formações. Dessa forma, o método de estudo de caso também será incluído neste trabalho. O estudo de caso é uma estratégia investigativa que explora, entre outras coisas, um programa, processo ou indivíduos, sendo explorados pelo tempo e atividade (CRESWELL, 2010, apud STAKE, 1995).

## **2.2 Descrição dos materiais utilizados na pesquisa**

De forma a atender aos objetivos específicos da pesquisa, foram utilizados métodos diversos para a coleta de informações e sua análise. A matriz de amarração metodológica apresentada no Quadro 10 sumariza o modelo de pesquisa.

De forma a analisar os principais fundamentos da Educação Corporativa foram identificados autores com forte atuação na fundamentação da Educação Corporativa no Brasil e no mundo como Jeanne Meister e Marisa Éboli, além de autores como Silvia Manfredi e Francisco Ibernón, além de outros autores.

**Quadro 10: Matriz de amarração metodológica**

| Modelo de Pesquisa  | Objetivo Geral   | Objetivos Específicos  | Coleta e Análise de dados  |
|---|--|--|--|
| <pre> graph TD     A[Identificação das fontes de dados para pesquisa] --&gt; B[Compreensão do desenvolvimento da educação profissional e perfil de seus formadores]     B --&gt; C[Identificação das características e situação vivida pelos formadores durante a adaptação para o uso de TICs na educação]     B --&gt; D[Avaliação de resultados do processo de avaliação de satisfação de clientes em relação a percepção quanto aos formadores]     C --&gt; E[Relacionar a formação do formador com a percepção dos clientes em relação a satisfação frente ao desempenho do formador]     D --&gt; E     </pre> | <p>Analisar como ocorre o processo de formação dos formadores que atuam na área de Educação Corporativa em empresas situadas no Brasil</p> | <p>Analisar os principais fundamentos da Educação Corporativa no que diz respeito a seu conceito, desenvolvimento no decorrer da história e os principais modelos aplicados nas organizações internacionais e nacionais.</p> <p>Avaliar como ocorreu o preparo de profissionais da Educação Corporativa com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sua atuação profissional, frente as necessidades de adaptação nos tempos atuais.</p> <p>Analisar o resultado da avaliação de satisfação de clientes de uma determinada empresa quanto à atuação de seus formadores ao executarem Programas de Educação Corporativa.</p> | <p>Pesquisa qualitativa: Revisão bibliográfica</p> <p>Pesquisa mista: Uso de questionário para identificação de questões relacionadas a adaptação do formador e análise de conteúdo das respostas provenientes da questão aberta com comentários dos professores respondentes.</p> <p>Pesquisa mista: Revisão bibliográfica, avaliação dos resultados da pesquisa e análise de conteúdo dos comentários dos alunos respondentes.</p> |

Fonte: O Autor

Para avaliar a preparação de profissionais da Educação Corporativa na utilização das TICs, foi construído um questionário, que tem como objetivo capturar as facilidades e dificuldades na adaptação dos formadores em relação a mudança abrupta do modo de ensino proporcionada pela pandemia de COVID-19.

O questionário é o instrumento mais utilizado para coletar dados, podendo apresentar perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas não fixam alternativas de resposta, enquanto as perguntas fechadas são aquelas que contém categorias ou opções de respostas que foram delimitadas antecipadamente, além de serem mais fáceis de codificar e preparar para análise. Como as perguntas fechadas têm a desvantagem de limitar a resposta da amostra, também foi utilizada uma pergunta aberta onde o respondente poderia expressar opiniões sobre a mudança do método de ensino em si (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Adicionalmente às questões relacionadas as características de adaptação dos professores, foram coletados alguns dados demográficos considerados como obrigatórios. Foram incluídas questões como idade e tempo de atuação como professor. A matriz de amarração descrita no Quadro 11 demonstra as questões e sua finalidade.

O questionário foi aplicado de forma anônima, por meio do Microsoft Forms. Os dados de contato dos professores foram fornecidos pela organização estudada, onde foi enviado um e-mail com um convite e um breve esclarecimento sobre a pesquisa, sendo ainda disponibilizado um *link* para acesso e resposta a pesquisa. O questionário foi inserido e configurado no Microsoft Forms de forma a impossibilitar a identificação do respondente, preservando sua confidencialidade e favorecendo a ocorrência de respostas mais sinceras. Na construção do questionário também foi tomado o cuidado de não utilizar perguntas sensíveis, ou que pudessem ser consideradas agressivas ou ainda causar algum tipo de exposição ao respondente.

O questionário completo está descrito no Apêndice B.

Quadro 11: Matriz de amarração - Questionário

| Ordem | Questão   | Tipo de Questão | Questão de pesquisa - Justificativa  |
|-------|---|-----------------|--|
| 1     | Qual sua faixa etária?  | Fechada         | Pergunta que busca subsidiar a análise para identificar se existe diferença para adaptação do professor de gerações distintas ao uso de TICs.                                      |
| 2     | Indique seu tempo de experiência ministrando aulas (qualquer formato e qualquer curso ou tema).   | Fechada         | Pergunta que busca identificar se professores com mais tempo de magistério apresentam maior ou menor dificuldade à adaptação as novas tecnologias para o ensino.                   |
| 3     | Indique seu tempo de experiência ministrando aulas especificamente em cursos para Educação Corporativa (Não considere aulas em cursos universitários, cursos técnicos e similares)                                | Fechada         | Pergunta que busca identificar se professores com mais tempo de magistério apresentam maior ou menor dificuldade à adaptação as novas tecnologias para o ensino.                   |
| 4     | Antes do período da pandemia e ações de isolamento social, você já havia ministrado cursos ou aulas de forma <i>on line</i> ?   | Fechada         | Busca subsidiar os relacionamentos da dificuldade de adaptação com a experiência prévia (a experiência prévia do professor no uso de TICs que poderia ter facilitado a adaptação?) |
| 5     | Quais as plataformas que você já usou para realização de treinamentos <i>on line</i> ?  | Fechada         | Pergunta de natureza exploratória para verificar a experiência frente as diversas plataformas e tecnologias para o ensino.   |
| 6     | Antes do período da pandemia e ações de isolamento social, você já havia utilizado ambiente virtuais de aprendizagem para suporte às aulas presenciais (Como Blackboard, EADBOX, Herospark, Moodle, entre outras) | Fechada         | Pergunta de natureza exploratória para verificar a experiência frente as diversas plataformas e tecnologias para o ensino.   |
| 7     | Durante a realização de aulas <i>on line</i> , quais foram suas maiores dificuldades de adaptação? (Você poderá indicar mais de uma resposta)   | Fechada         | Pergunta central da pesquisa que busca identificar as maiores dificuldades de adaptação às TICs.   |
| 8     | Qual o local que você está utilizando, predominantemente, para ministrar as aulas <i>on line</i> ?  | Fechada         | A identificação do local em que o professor utiliza as TICs pode demonstrar sua adaptabilidade e preparo para o uso das tecnologias.   |
| 9     | Você acredita que um curso ministrado no formato <i>on line</i> tem a mesma capacidade de alcançar os objetivos de aprendizagem que um curso presencial? Por favor, comente.                                      | Aberta          | Pergunta exploratória com o objetivo de captar a experiência do professor frente ao uso das tecnologias, bem como sua resistência ao uso recorrente de TICs para educação.         |

Fonte: O Autor

Para análise da satisfação dos alunos em relação aos programas de treinamento da organização, foram utilizados os resultados da pesquisa que foi conduzida pela própria organização. Por meio desta, foi realizada uma revisão documental e análise de conteúdo.

A pesquisa de satisfação utilizada pela organização não é anônima, uma vez que existe a necessidade de entrar em contato com o cliente para dirimir eventuais problemas relatados, entretanto não é acessível ao formador. Isso garante que os alunos possam indicar suas opiniões sinceras sobre a atuação dos professores em relação de represálias em avaliações de desempenho. Para este trabalho, a revisão documental se voltará somente para as questões relevantes a realização das necessárias associações com o objetivo geral e os específicos relatados. O anonimato das respostas será mantido, sendo apresentado somente os dados compilados e comentários de destaque que não identifiquem os alunos.

A análise das respostas da questão aberta contou com uma análise de conteúdo, entendida por Bardin (2019) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações e compreende etapas de análise preliminar do conteúdo seguida pela exploração de material e tratamento dos dados obtidos.

A análise foi realizada por meio da plataforma *Voyant Tools*<sup>5</sup>, que é um ambiente de leitura e análise de textos. A plataforma utilizada realiza a contagem de termos e apresenta o relacionamento entre eles. O resultado é apresentado por meio de imagens como nuvem de palavras e fluxos de relacionamento. A força de cada relacionamento é apresentada por meio da espessura das ligações entre os termos. Quanto maior a espessura das ligações, mais forte é o relacionamento identificado.

Para essa análise, foram considerados parâmetros de normalização para alguns termos. Os termos declarados no singular e no plural foram considerados semelhantes, como por exemplo os termos treinamento e treinamentos. Isso também foi feito em relação ao gênero, como em professor e professora. Termos como tutor, formador, instrutor e professor foram considerados idênticos. Elementos textuais como artigos foram ignorados para não prejudicar a análise de termos principais.

Os resultados do questionário aplicado e da análise documental do estudo de caso estão descritos no capítulo 3, a seguir.

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://voyant-tools.org/>

## CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo é apresentado e analisado o estudo de caso único bem como os dados da pesquisa mista que o compõe.

### 3.1 Estudo de Caso - Caracterização

Nesta pesquisa optou-se por estudar uma empresa que tivesse forte atuação em Educação Corporativa. A empresa estudada é uma multinacional de origem europeia, e que atua no Brasil desde a década de 1990 com Educação Corporativa. Inicialmente, oferecia programas de treinamentos em gestão para empresas que tinham interesse em implantar ações para melhoria das questões da qualidade junto a seus fornecedores e clientes. Essa época foi o advento da norma internacional ISO 9001, que teve sua primeira versão publicada em 1987<sup>6</sup>, o que trouxe necessidades crescentes de ações de treinamento para formação de profissionais atuantes em empresas de bens e serviços. Essas necessidades eram específicas para formação de profissionais que pudessem atuar na gestão da qualidade, com foco na redução dos problemas identificados em produtos e serviços e aumento da satisfação do cliente.

No momento do início de suas atividades no Brasil, foi estabelecido um departamento que era responsável pelas ações de treinamento, além de serviços de consultoria. Nessa época, a oferta de serviços de consultoria já considerava o fornecimento de ações de treinamento, que eram realizadas pela própria equipe de consultoria.

Com o passar dos anos, as ações de treinamento eram requeridas em maior quantidade pelos clientes ao invés de consultorias. Isso levou a um movimento natural de extinção das ações de consultoria e fortalecimento dos produtos e serviços relacionados a treinamento de profissionais, principalmente da indústria. A atuação no fornecimento de treinamentos perdurou até 2020, onde o departamento passou a ser denominado de Educação Corporativa, de forma a permanecer alinhados com as mudanças propostas então. O antes departamento de treinamento passou a oferecer soluções educacionais para as empresas. As soluções oferecidas passaram a ser em diversos formatos, como treinamento, cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, mentoreamento, jogos, ações de comunicação com conteúdo educacional, implantação e gestão de universidades corporativas, entre outras ações.

---

<sup>6</sup> As datas de publicação das normas internacionais ISO estão disponíveis no sítio [www.iso.org](http://www.iso.org).

O perfil de clientes atuais se divide entre indústrias, em sua maioria, que contratam a empresa para realização de ações educacionais e profissionais do mercado, que estão investindo em sua própria formação continuada e participam tipicamente de programas de treinamento em formato público.

A seguir são apresentados os resultados da pesquisa qualitativa que foi realizada com os formadores da empresa foco do estudo e uma pesquisa quantitativa sobre os alunos da empresa, a qual foi realizada a partir de um banco de dados que foi fornecido pela própria empresa.

### **3.2 Pesquisa com Formadores**

A aplicação do questionário aos formadores da empresa em estudo foi realizada no período de 02 a 05 de junho de 2022, totalizando 51 respostas de um universo de 60 professores, abrangendo uma amostra representativa de 85% da população estudada.

A avaliação das respostas da pesquisa de satisfação dos cursos ministrados pela empresa em estudo abrangeu o período de 5 de julho de 2021 até 03 de junho de 2022. O período foi de conveniência, uma vez que foi a totalidade das pesquisas cedidas pela empresa estudada para análise. Todos os dados cedidos foram considerados de forma a maximizar a confiabilidade dos resultados. As pesquisas de satisfação apresentam as opiniões voluntárias de um universo de 1562 alunos de cursos ministrados especificamente no âmbito da Educação Corporativa e no formato *on line*, realizado por meio de ferramentas de TIC.

Os questionários aplicados aos professores de forma anônima são apresentados, consolidados e discutidos a seguir.

#### *3.1.1 Faixa etária dos respondentes*

A avaliação das idades dos respondentes possibilita a alocação em uma das classificações geracionais utilizadas atualmente, auxiliando na análise dos esforços necessários a adaptação dos professores a novas tecnologias, principalmente.

O Quadro 12 apresenta uma classificação das quatro últimas gerações em atividade laboral.



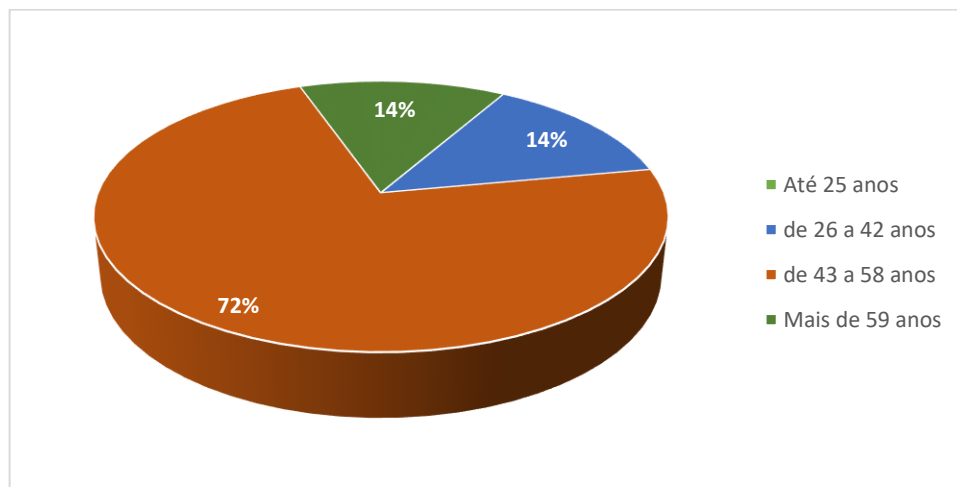
**Quadro 12: Distribuição das gerações**

| Geração                          | Idade em 2022 (anos) |
|----------------------------------|----------------------|
| <i>Baby Boomers</i>              | 59 - 77              |
| Geração X                        | 43 - 58              |
| Geração Y ( <i>Millennials</i> ) | 26 - 42              |
| Geração Z                        | Até 25               |

Fonte: Adaptado de Grubb, 2018.

Conforme verificado na Figura 7, a maior parte dos respondentes localiza-se entre 43 e 58 anos, isto é, 72% são integrantes da geração X. Essa geração é caracterizada, conforme Grubb (2018), por uma certa descrença nas instituições, uma vez que vivenciou questões como o acidente da usina nuclear de Three Mile Island, nos Estados Unidos da América, em 1978, e do enorme vazamento de um gás tóxico na fábrica da Union Carbide, na Índia em 1984. Em 1986 houve ainda o acidente na central nuclear de Chernobyl em 1986, na Ucrânia, que até então fazia parte da extinta União Soviética (GRUBB, 2018).

A Geração X também vivenciou momentos como a queda do muro de Berlin, em 1989 e o final da guerra fria. Sob esse contexto, experimentou muitos avanços tecnológicos, como o advento da Internet, em meados da década de 1980 com a criação da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa no Brasil. Dessa forma, pode-se inferir que a Geração X é formada por pessoas que tem certa facilidade para adaptação às novas tecnologias.

**Figura 7: Distribuição dos respondentes por faixa etária**

Fonte: O Autor

Na população avaliada, verifica-se ainda que há 14% dos respondentes da geração Y e 14% de *baby boomers*. Os *baby boomers* são os integrantes de uma geração iniciada após a segunda guerra mundial (1939 – 1945). É uma geração caracterizada pela guerra fria, pela dicotomia capitalismo e socialismo, pela construção do Muro de Berlin em 1961 e pelo início da exploração espacial. Como uma geração que experimentou diversos conflitos, como a guerra do Vietnã (1959 – 1975), foi marcada pela sensação de incerteza (GRUBB, 2018). Como uma geração ainda um pouco distante da tecnologia do dia a dia, entende-se que os integrantes dessa geração possam ter mais dificuldades na adaptação a novas tecnologias.

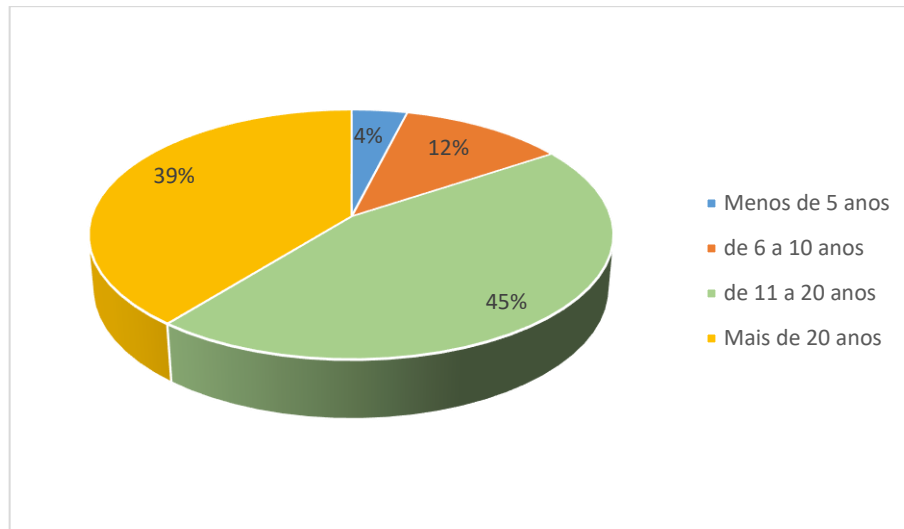
Os integrantes da geração Y, também chamados de *Milleniuns* ou nativos digitais, cresceram com a questão do terrorismo em seu cotidiano. Questões como o ataque as torres gêmeas em Nova York, em 11 de setembro de 2001 e a chamada “guerra ao terror” eram notícias cotidianas. Essa geração teve um aumento no acesso à educação, tendo maior diversidade de gênero e étnica. A presença constante de computadores desde a infância torna essa geração muito conectada e alinhada ao uso das novas tecnologias (GRUBB, 2018).

A diferença de gerações entre os formadores demonstra a dificuldade explicitada por Castro (2014), onde existem dúvidas e controvérsias, no ensino das gerações mais novas. A diferença pode sugerir uma dificuldade no nivelamento das metodologias de ensino que podem ser utilizadas e adaptadas ao ministrar aulas no formato *on line*.

### 3.1.2 *Tempo de experiência*

O tempo de experiência em docência para a Educação Corporativa é um parâmetro que pode subsidiar uma análise da facilidade, ou não, da adaptação a novas tecnologias. Conforme demonstrado na Figura 8, verifica-se uma predominância de um tempo de experiência maior que 10 anos (84%).

O resultado apresenta o perfil de um grupo maduro na docência. Esse perfil era esperado, uma vez que denota uma busca das organizações por um conjunto de experiências complementares aquelas já existentes.

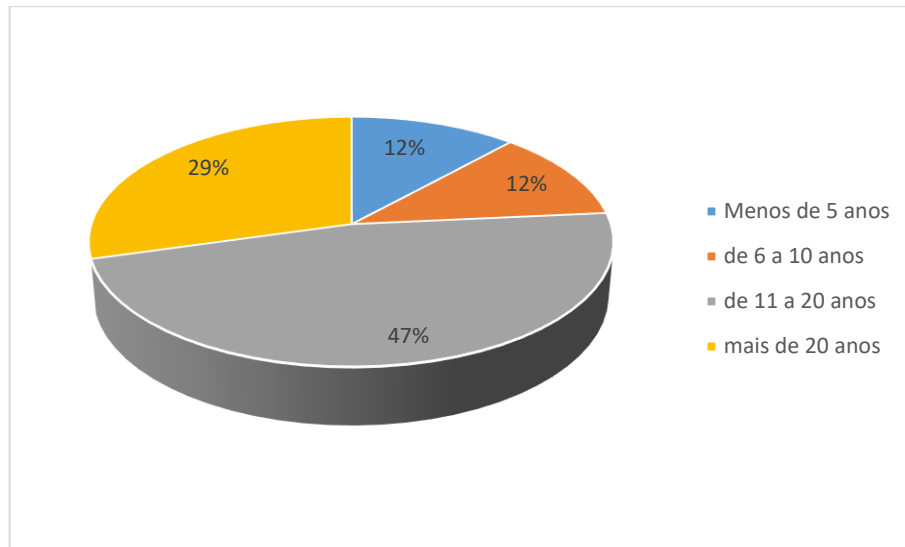
**Figura 8: Distribuição dos respondentes por tempo de experiência total**

**Fonte:** O Autor

Um tempo maior de experiência na docência pode significar uma facilidade no entendimento de novas técnicas e ferramentas de ensino, bem como da adaptação de novas metodologias aquelas mais tradicionais.

### *3.1.3 Tempo de experiência em Educação Corporativa*

O tempo de atuação na docência de forma geral não pode ser extrapolada como experiência específica em Educação Corporativa. A Figura 9 apresenta que 76% dos respondentes declaram ter uma experiência específica em Educação Corporativa de mais de 10 anos, o que indica que os formadores têm profundo conhecimento sobre o público alvo e forma específica de aplicação das ações educacionais.

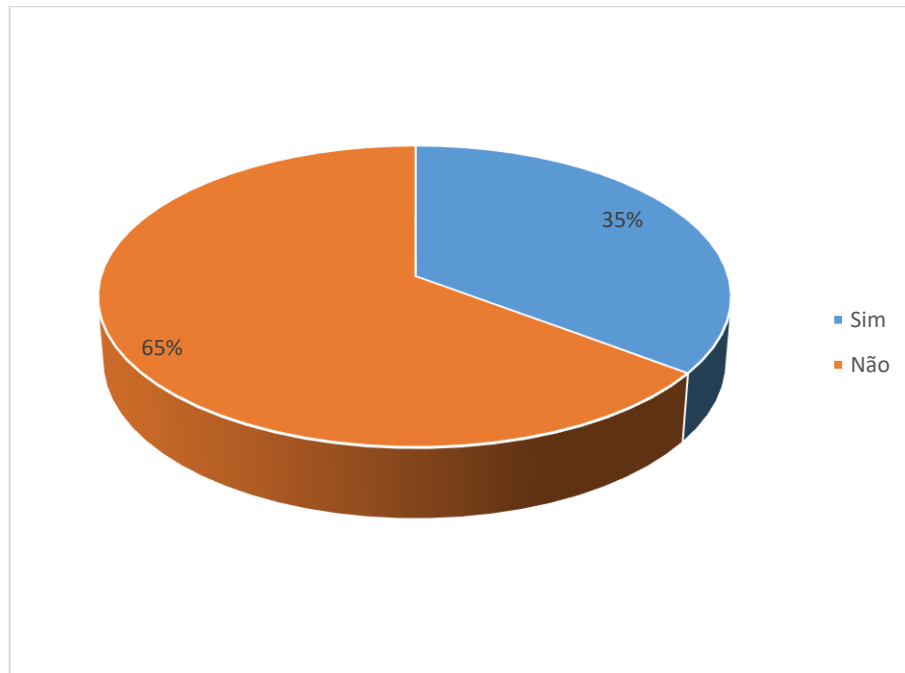
**Figura 9: Tempo de Experiência em Educação Corporativa**

**Fonte:** O Autor

Os processos de ensino-aprendizagem para Educação Corporativa apresentam peculiaridades importantes, como a predominância do ensino para o adulto, a aplicação praticamente imediata dos conteúdos educacionais no ambiente de trabalho e uma expectativa de obtenção de benefícios organizacionais, tais como redução de perdas, redução de riscos regulatórios ou até mesmo melhoria de resultados financeiros.

#### 3.1.4 Experiência prévia

A Figura 10 apresenta os resultados relacionados a experiência prévia do formador na docência por meio da realização de aulas no formato *on line*, ao vivo. Verifica-se que 65% dos respondentes declaram não ter tido a experiência de uso de ferramentas para ministrar aulas *on line* antes da pandemia de COVID-19.

**Figura 10: Experiência prévia no formato *on line***

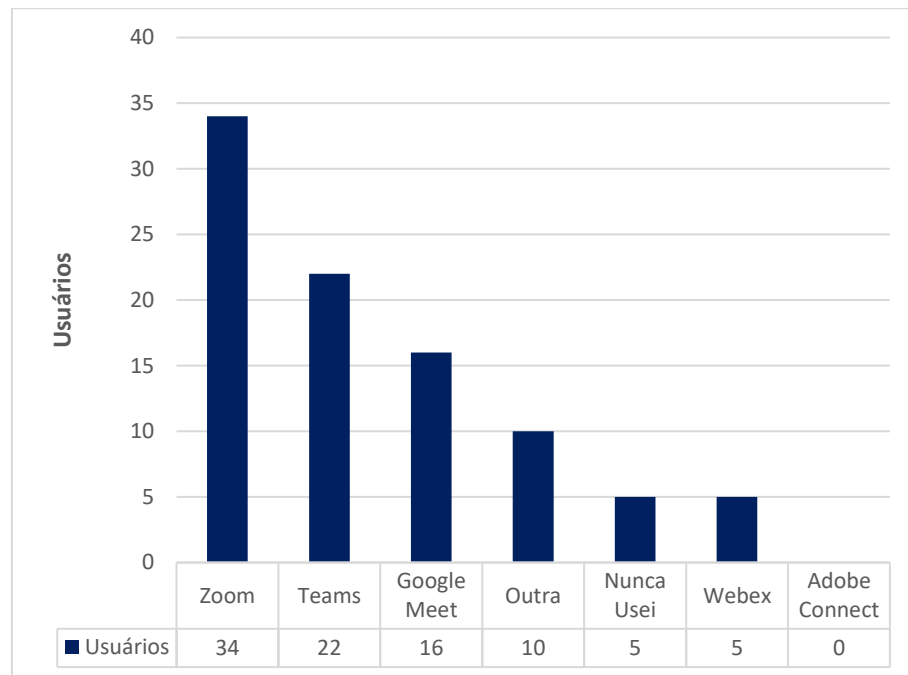
**Fonte:** O Autor

O uso de ferramentas para ministrar cursos *on line* foi efetivado como uma ação de continuidade de negócios pela maior parte das organizações educacionais. O resultado de 35% de respondentes com experiência prévia no uso dessas ferramentas tem sentido, uma vez que organizações como indústrias já utilizavam recursos como Skype, Zoom e GoToMeeting para realização de reuniões. Para esses casos, o recurso já estava disponível, quanto as organizações essencialmente escolares tiveram que implantar as ações em um estágio mais embrionário.

### 3.1.5 *Uso de tecnologias de informação e comunicação*

Os resultados relacionados a diversidade de tecnologias de informação e comunicação utilizadas pelos formadores, demonstrados na Figura 11, indicam que a ferramenta Zoom é a mais conhecida, seguida do Microsoft Teams e Google Meet. Nesta questão os formadores poderiam indicar todas as ferramentas conhecidas.

**Figura 11: Recursos de TIC utilizados**



**Fonte:** O Autor

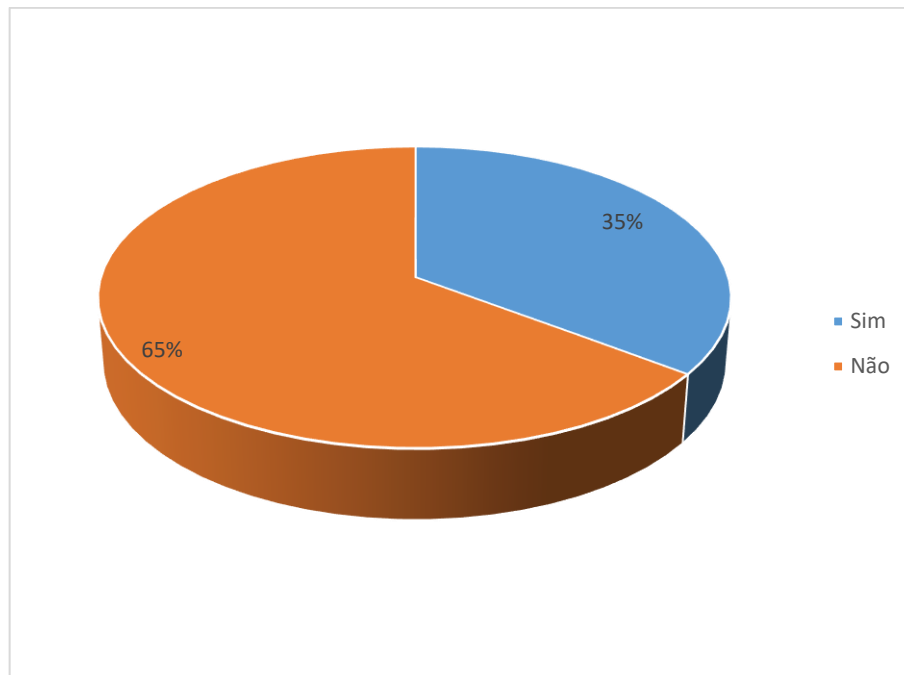
A maior utilização do Zoom pode estar relacionada com alguns aspectos, como a gratuidade inicial para uso em sessões de até 40 minutos, valor baixo da assinatura do serviço e praticidade de uso. O Microsoft Teams é uma ferramenta mais focada no meio corporativo (CNN, 2020). A integração das ferramentas em um pacote corporativo com editor de documentos, planilha eletrônica e outros recursos torna a ferramenta mais acessível e disponível para uso em ações educacionais.

### 3.1.6 *Uso de plataformas LMS*

O uso de TIC pode estar tipicamente associado a um LMS para disponibilização de materiais complementares e gestão de acesso de alunos, bem como realização de avaliações e emissão de certificados de conclusão de treinamentos. Alguns LMSs como o Blackboard incorporam a ferramenta para comunicação, outros podem ser associados e integrados. Dessa forma, conhecer o LMS é um aspecto importante ao formador, de forma a utilizar todo o potencial tecnológico incorporado nessas ferramentas.

A questão avaliada estabelece a necessidade de uma comparação entre os recursos utilizados antes do período da pandemia de COVID-19 e os tempos atuais.

**Figura 12: Uso de LMS**



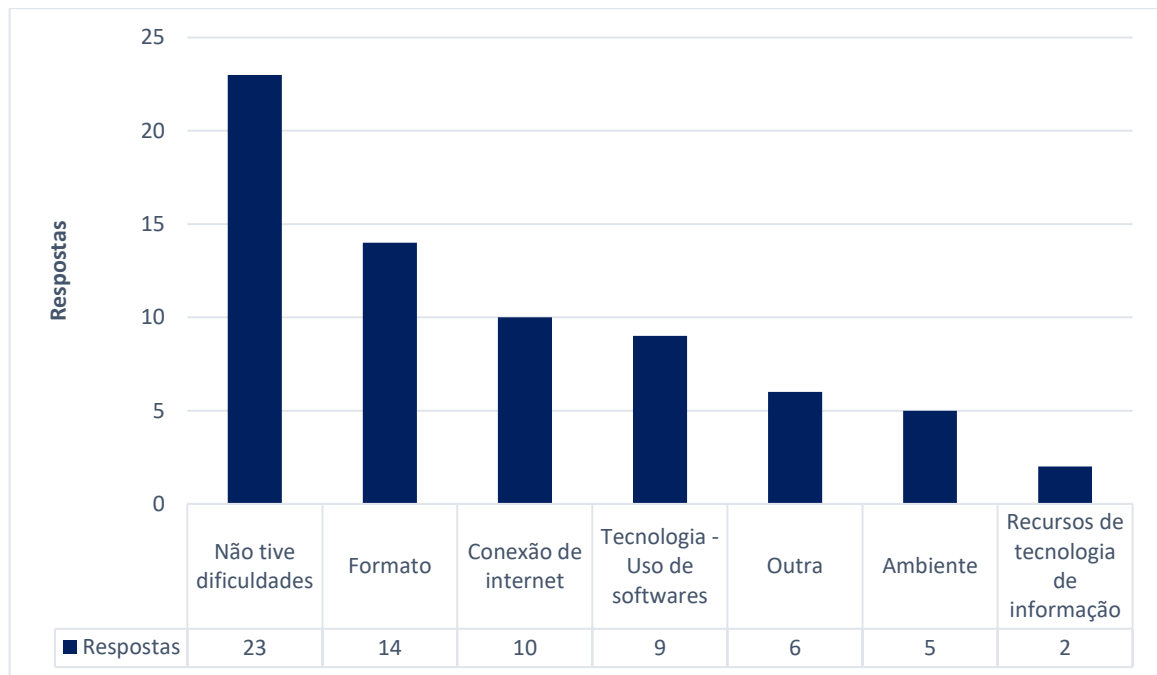
**Fonte:** O Autor

A Figura 12 informa que 65% dos respondentes não utilizavam recursos LMS antes do período da pandemia. Isso demonstra que o aprendizado do formador para o uso das tecnologias poderia ser mais extenso, isto é, além de ser necessário o aprendizado das TICs, os LMSs deveria ser incluído nesse processo.

### *3.1.7 Dificuldades de adaptação*

As dificuldades de adaptação às tecnologias estão demonstradas na Figura 13, onde foram classificadas as dificuldades consideradas como típicas. Neste item, o formador poderia indicar mais de um ponto de dificuldade experimentado.

**Figura 13: Dificuldades ao ministrar cursos *on line***



**Fonte:** O Autor

A Figura 13 apresenta um resultado onde a maior parte das respostas indica que os formadores não tiveram dificuldades de adaptação, mas como a pergunta permitia a seleção de mais de uma resposta, é necessário considerar que existe um número maior ainda de respostas que indicam algum tipo de dificuldade conforme apresentado no Quadro 13.

**Quadro 13: Declaração de dificuldades pelos formadores**

|  | Respondentes |
|--|--------------|
| <b>Não apresentaram dificuldades</b>   | 33%          |
| <b>Apresentaram alguma dificuldade</b> | 67%          |

**Fonte:** O Autor

O Quadro 13 apresenta que 67% das respostas dadas pelos formadores indicavam a experimentação de alguma dificuldade na adaptação as tecnologias. Dessa forma, é possível observar que a maior parte dos formadores apresentou dificuldades na adaptação. Dentre as



dificuldades relatadas, a adaptação ao formato com transmissão das aulas por vídeo, teve uma maior representatividade, conforme demonstrado no item Formato, por meio da Figura 13.

A dificuldade de promoção do engajamento parece ser um reflexo da evolução das novas tecnologias para a realização de aulas, e sua adaptação pelos formadores, estando alinhada aos conceitos declarados por Imbernón, onde mudanças na forma de sentir, pensar e agir das gerações mais novas condicionam a necessidade de mudanças na forma como a sociedade se comunica e transmite conhecimento (IMBERNÓN, 2019).

A conexão de internet também foi um item com um número considerável de respostas pelos formadores. É possível inferir que a descoberta que a velocidade de internet que era adequada para o uso correto não era suficiente para a necessidade das quantidades de dados que deveriam ser transmitidos em uma aula *on line*. Questões como velocidade baixa ou instável foram identificadas pelos formadores. Essa é uma situação que pode ser explicada pela forma como os planos de internet são vendidos no Brasil. Operadoras como Claro, NET, e outras informam em seus contratos que existem velocidades contratadas diferentes para *upload* e *download*. A velocidade de *upload* pode ser de 10% da velocidade de *download*, entretanto as operadoras divulgam os planos pela velocidade de *download*.

A forma de divulgação e contratação dos planos pode ser enganosa, onde o formador imagina que tem a velocidade adequada para fazer transmissões ao vivo, mas na realidade tem somente 10% disso, o que pode ser insuficiente para uma transmissão de dados estável.

Com um valor próximo as dificuldades de conexão, está o uso de *softwares*. Neste item estão incluídas as dificuldades de uso de plataformas LMS e TICs. O resultado é coerente, uma vez que os softwares apresentados como sendo de maior conhecimento e uso, conforme a Figura 11 são de uso bastante intuitivo e apresentam comandos mais simples.

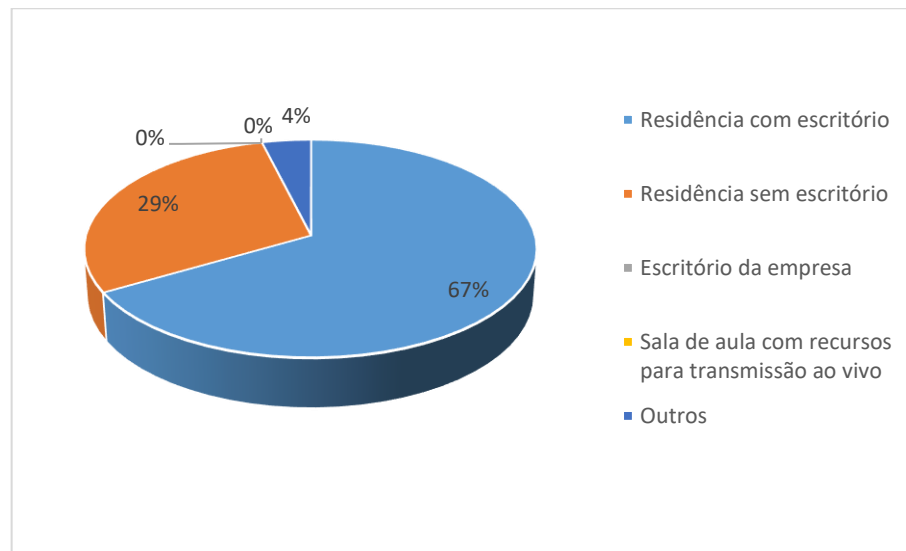
O ambiente que era utilizado para ministrar as aulas e os recursos de tecnologia como uso dos computadores tiveram pouca indicação de dificuldade. A indicação “Outra” teve descrição bastante diversa e pontual, com indicação de que a conexão de internet dos alunos seriam a maior dificuldade ou indicação de que ainda não haviam utilizado as ferramentas indicadas no questionário.

### 3.1.8 Local utilizado para ministrar aulas *on line*

Uma das dificuldades que poderiam ser mais difíceis de adaptação seria ter um local adequado para ministrar as aulas que seriam transmitidas *on line*. Ambiente silenciosos e em

locais que não sejam muito pessoais como quartos são importantes para manter uma apresentação profissional. A Figura 14 apresenta os locais utilizados pelos formadores para a realização das aulas, sendo que os formadores possuem, predominantemente, residências onde um ambiente é um escritório.

**Figura 14: Local utilizado para ministrar as aulas**



**Fonte:** O Autor

O resultado está alinhado ao fato de que grande parte dos formadores exerce sua atividade laboral em suas residências, como a preparação de aulas e correção de avaliações, tendo assim, a necessidade de um ambiente que pudesse atender a essas necessidades.

### 3.1.9 Comentários – Análise de conteúdo

O instrumento de pesquisa utilizado para coleta de informações sobre a adaptação dos formadores frente a necessidade de virtualização das ações de treinamentos apresenta uma questão aberta, onde o formador é inquirido a analisar se um curso ministrado no formato *on line* teria a mesma capacidade de alcançar os objetivos de aprendizagem que um curso presencial.

Para a avaliação dessas respostas, foi adotada uma abordagem de análise de conteúdo. Um dos resultados dessa análise está demonstrado na Figura 15, onde uma nuvem de palavras relaciona os termos de maior ocorrência nas declarações dos formadores.

Figura 15: Nuvem de palavras - Questionário



Fonte: O Autor

Pela nuvem de palavras nota-se a predominância dos termos **Treinamento**, **Aluno**, **Presencial**, **Formador** e **Interação** são aqueles com maior repetição nos diversos comentários. A contagem dos termos pode ser verificada no Quadro 14.

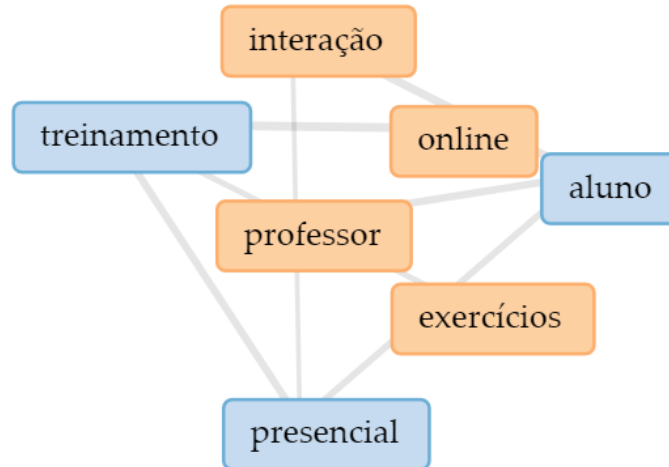
Quadro 14: Contagem dos termos - Formadores

| Termo       | Contagem |
|-------------|----------|
| Treinamento | 33       |
| Aluno       | 23       |
| Presencial  | 20       |
| Formador    | 17       |
| Interação   | 16       |

Fonte: O Autor

De forma a melhor entender a relevância entre os principais termos, foi realizada uma análise do relacionamento entre eles. A visão geral do relacionamento pode ser verificada na Figura 16.

**Figura 16: Relacionamento Geral entre os termos usados pelos formadores**

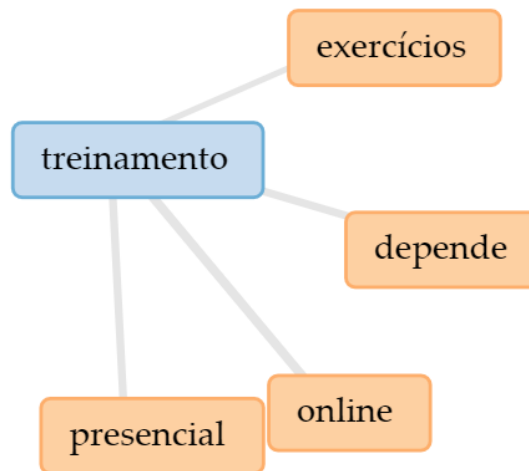


**Fonte:** O Autor

No relacionamento geral dos termos, nota-se a existência de termos essenciais a Educação Corporativa, como **interação** e **exercícios**.

Analisando-se os termos principais, é possível verificar para que para o termo **Treinamento**, que apresenta uma maior repetição nas declarações, tem um forte relacionamento com os termos **Exercícios** e **Presencial** como apresentado na Figura 17.

Figura 17: Relacionamentos - Treinamento



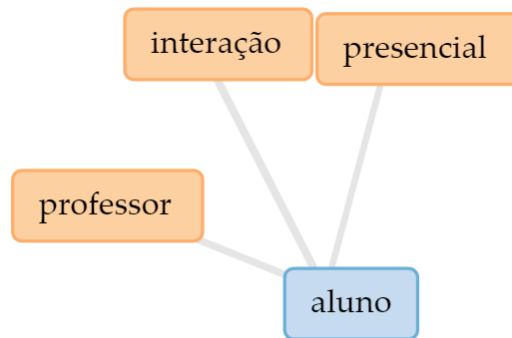
Fonte: O Autor

Como descreve Rodrigues (2012) in Ramal (org.), a aprendizagem do adulto é orientada para a resolução de problemas, sendo assim, a utilização de exercícios é essencial. A indicação de exercícios com forte relacionamento em **Treinamento**, que juntamente com os termos **On line**, **Presencial** e **Depende**, indicam a preocupação dos formadores e a comparação entre os formatos *on line* e presencial para ministrar as aulas. Esses relacionamentos também denotam uma preocupação dos formadores na aplicação dos exercícios no ambiente *on line*. Isso pode ser verificado na declaração de um dos respondentes.

Acho importante que se possa fazer exercícios/simulados de trabalhos em grupo.

Os relacionamentos do termo **Aluno** podem ser verificados na Figura 18. Existe um forte relacionamento entre os termos **Aluno** e **interação**

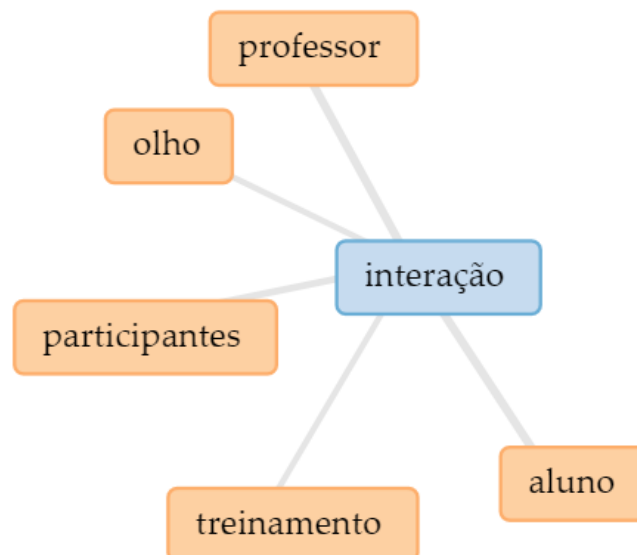
**Figura 18: Relacionamentos - Aluno**



**Fonte:** O Autor

Isso fica ainda mais evidente ao observar os relacionamentos apresentados na Figura 19, onde o termo **Interação** está ligado aos termos **Professor** e **Aluno**.

**Figura 19: Relacionamentos - Interação**



**Fonte:** O Autor

Nessa figura, é apresentado ainda um relacionamento interessante utilizado por alguns dos respondentes. O termo **Olho**, utilizado no contexto de olho no olho, resume a representatividade da interação e relacionamento com o formador.

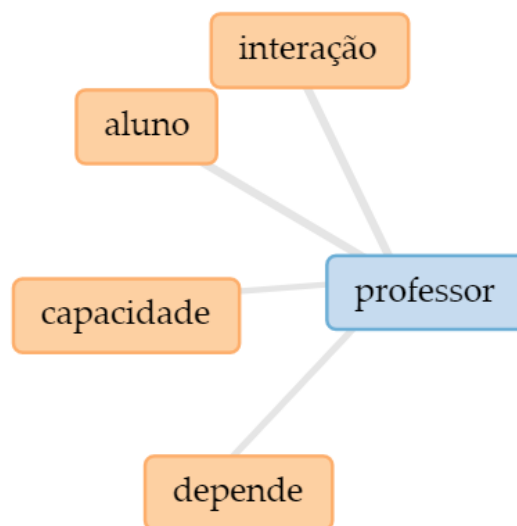
No meu caso como ministrei aulas pela faculdade e não era obrigatório aluno manter vídeo aberto acredito que há grande perda na qualidade dos cursos e entendimento. Falta a interação pessoal com os participantes do curso. No modo virtual existe esta interação, mas nada substitui o "olho no olho" da interação pessoal

Essa questão também apresenta uma preocupação sobre a atenção do aluno na aula, como é possível verificar na declaração de um dos respondentes da pesquisa.

Acho que a falta do contato presencial e o fato de estar em um ambiente familiar ao aluno causam uma perda de concentração, naturalmente. Essa falta de concentração pode ser dirimida pelo uso de ferramentas interativas de maneira intensiva.

O termo **Professor**, com seus relacionamentos apresentados na Figura 20, reforça a importância da interação com o aluno, e insere os termos **Capacidade** e **Depende**.

Figura 20: Relacionamentos - Professor



Fonte: O Autor

Os termos **Capacidade** e **Depende** aparecem em um contexto de competência do professor, como é possível evidenciar nas declarações a seguir.

Existe maior dependência das habilidades do professor principalmente da didática e capacidade de prender a atenção dos alunos, mas também depende muito da disposição e comprometimento do aluno.

Sim dependendo muito da capacidade do instrutor em mover as pessoas para situações reais vividos e sair mais dos exercícios teóricos. Os adultos somente aprendem e, portanto, somente valorizam treinamentos se vivenciarem situações de aplicação / uso do tema em questão. Da mesma forma não valorizam treinamentos teóricos que costumam estar presentes nas apostilas dos cursos. Enfatizo que sair de exercícios teóricos pré-formatados e ir para campo de vivência depende muito da capacidade pessoal do instrutor.

Os termos ainda podem ser associados a questões de conhecimento e habilidades relacionadas a uso da tecnologia. Na declaração a seguir é possível observar a preocupação de um dos formadores respondentes no uso desse recurso.

A ferramenta que utilizamos para as videoconferências, na minha opinião, apresenta uma certa dificuldade na adoção dos seus recursos, como exemplo do recurso de enquete. A transferência de informações é uma tarefa um tanto quanto árdua...a interface não é das mais amigáveis.

O comentário está alinhado ao resultado apresentado no Quadro 13, onde a maioria dos formadores apresentou algum tipo de dificuldade na adaptação ao uso dos recursos e metodologias para realização das aulas *on line*.

### **3.1.2 Pesquisa com alunos da empresa**

Foi realizada uma pesquisa quantitativa com os alunos da empresa a partir de um banco de dados sobre a satisfação deles em relação à atuação dos formadores. Esse material foi fornecido pela própria empresa, o que também caracteriza esta etapa do estudo como uma pesquisa documental.

A pesquisa de satisfação utilizada pela empresa objeto de estudo é bastante longa, apresentando questões de âmbito comercial, operacional e educacional. Para fins dessa pesquisa, os dados relacionados a questões comerciais e operacionais foram excluídos da análise. Dessa forma, foram considerados quatro parâmetros quantitativos, sendo a opinião do



aluno frente a experiência geral no curso realizado, seguido da opinião referente ao uso da ferramenta de TIC e materiais utilizados no curso, sendo finalizado pela avaliação das características do instrutor como didática, conhecimento e utilização dos recursos de aula.

Os resultados quantitativos da pesquisa, considerando os parâmetros avaliados neste trabalho e apresentados no Quadro 8 demonstram que a satisfação dos alunos é elevada e com alguma variação.

**Quadro 15: Resultados da pesquisa de satisfação**

|                                     | Como foi sua experiência neste curso? (1 a 5) | Como você avalia a ferramenta utilizada (Zoom / Microsoft Teams)? (1 a 5) | Como você avalia o material do curso? (1 a 5) | Como você avalia as características do instrutor? (1 a 5) |
|-------------------------------------|---|---|---|---|
| <b>Média</b>                        | 4,6   | 4,6   | 4,6   | 4,7   |
| <b>Moda</b>                         | 5,0   | 5,0   | 5,0   | 5,0   |
| <b>Desvio Padrão</b>                | 0,6   | 0,7   | 0,6   | 0,6   |
| <b>Coefficiente de Variação (%)</b> | 13,6  | 14,7  | 14,2  | 12,4  |

**Fonte:** O Autor

A avaliação sobre a experiência no curso apresenta uma avaliação de 4,6 em uma escala de 1 a 5 pontos. A moda com resultado de 5,0 demonstra que a maior parte dos alunos dá nota máxima a este requisito. A variação de 13,6% aliada ao resultado da moda demonstra que existem alguns poucos pontos discrepantes (muito distantes do valor médio).

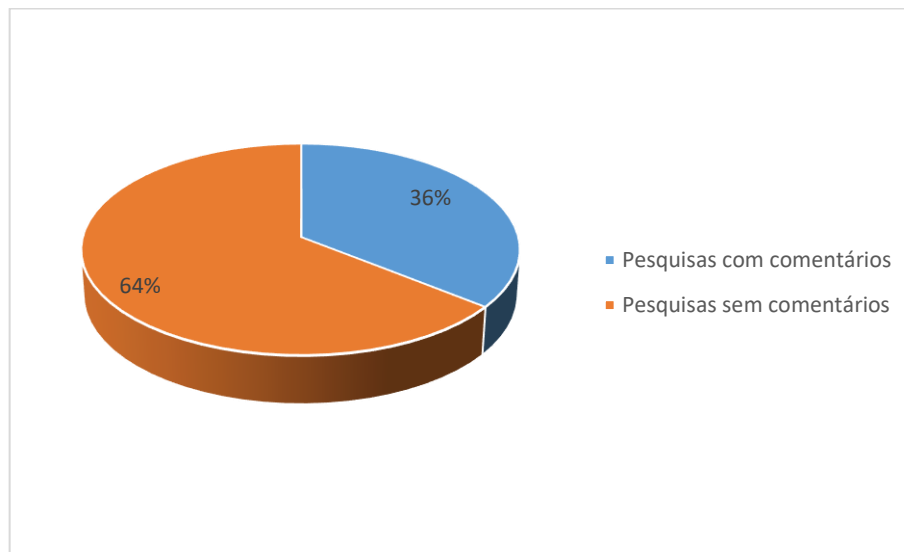
Resultados semelhantes são encontrados para a avaliação do material do curso, que apresenta resultado de 4,6 em média, em uma escala de 1 a 5 pontos. A variação encontrada é de 14,2%, mas também com moda igual a 5,0 indica alguns pontos discrepantes. Os resultados indicam o uso de um material bem ajustado para o formato *on line*.

A avaliação sobre as características do instrutor são as que apresentam as menores variações e o melhor resultado. O resultado da média de 4,7 pontos, em uma escala de 1 a 5, tem uma variação de 12,4%. Dessa forma, o formador é o item quantitativo educacional mais bem avaliado da empresa estudada, apresentando menos pontos discrepantes em relação aos demais itens analisados.

### 3.2.1 Comentários dos alunos – Análise de conteúdo

Para análise de conteúdo foram considerados 887 respostas. Embora a pesquisa apresente 1562 resultados o registro de comentários não é obrigatório, dessa forma a existência de comentários tem uma representatividade de cerca de 36%, conforme a Figura 21.

**Figura 21: Existência de comentários nas pesquisas de satisfação**



Fonte: O Autor

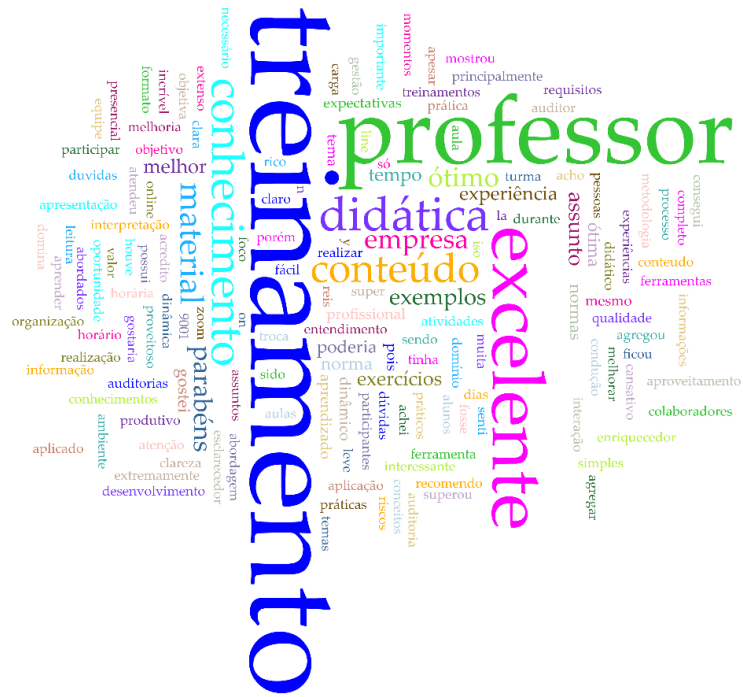
Os comentários realizados pelos alunos da empresa em estudo tiveram seus termos analisados e são demonstrados em uma nuvem de palavras na Figura 22. Os termos mais relevantes apresentados nos comentários dos alunos foram **Treinamento**, **Professor**, **Excelente**, conforme apresentado no Quadro 16.

**Quadro 16: Contagem dos termos dos comentários**

| Termo               | Contagem |
|---------------------|----------|
| <b>Treinamento</b>  | 644      |
| <b>Professor</b>    | 392      |
| <b>Excelente</b>    | 245      |
| <b>Didática</b>     | 132      |
| <b>Conhecimento</b> | 117      |
| <b>Conteúdo</b>     | 100      |
| <b>Material</b>     | 82       |

Fonte: O Autor

Figura 22: Nuvem de palavras - Pesquisa de Satisfação



Fonte: O Autor

A partir da identificação dos termos mais relevantes, foi realizada a análise de relacionamento para cada um desses mesmos termos. O relacionamento geral entre os termos é apresentado na Figura 23.

Figura 23: Relacionamentos - Pesquisa de satisfação



Fonte: O Autor

Na Figura 23 fica claro o forte relacionamento entre os termos **Treinamento** e **Excelente**, alinhado à média de resultados satisfatórios mais alta nas respostas quantitativas dos alunos na pesquisa de satisfação, apresentado no Quadro 15.

Na avaliação individual de relacionamento dos termos de maior relevância, pode ser observado o termo **Treinamento** com forte relacionamento com os termos **Professor** e **Excelente**.

**Figura 24: Relacionamentos - Treinamento**



**Fonte:** O Autor

Para o termo **Excelente** foi identificado um relacionamento mais forte com os termos **Professor** e **Excelente**, conforme apresentado na Figura 25. O resultado também corrobora as informações consolidadas no Quadro 15 para a avaliação das características do professor, que apresenta uma pontuação alta para a satisfação do aluno.

**Figura 25: Relacionamentos - Excelente**



**Fonte:** O Autor

O último termo de maior ocorrência foi **Professor**, conforme apresentado na Figura 26. Os relacionamentos para o termo Professor possuem forte ligação com **Didática** e **Conhecimento**, além de Treinamento e Excelente já discutidos anteriormente. Isso demonstra que a forma de ensinar e o grau de conhecimento dos formadores são percebidos pelos alunos de maneira significativa e justificam a média de satisfação mais alta.

**Figura 26: Relacionamentos - Professor**

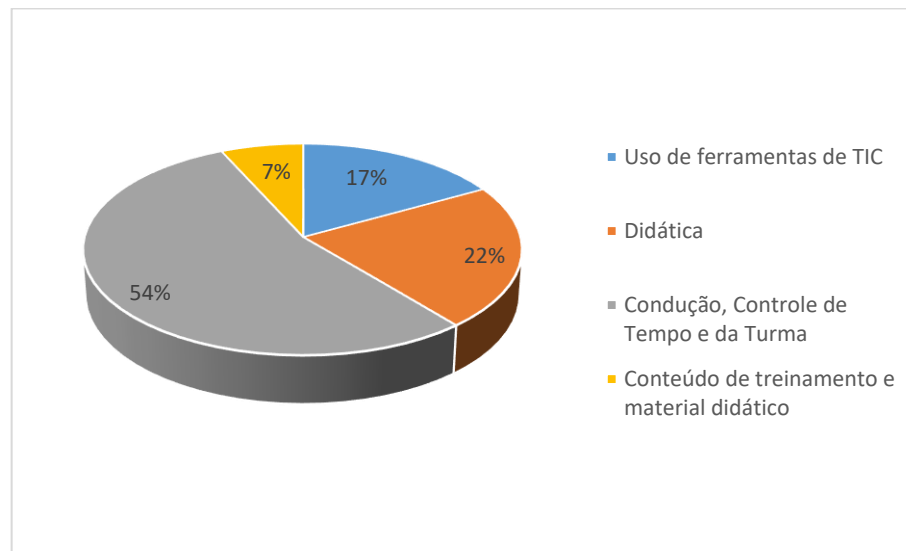


**Fonte:** O Autor

Os resultados de satisfação dos alunos demonstram, até o momento, que a empresa objeto do estudo possui um programa de treinamentos de grande aceitação, com um corpo docente bem avaliado pelos alunos, entretanto as discrepâncias de avaliação demonstradas no Quadro 15 com variações entre 12,4% e 14,7% mostram que existem poucas respostas de satisfação baixa, mas que estão distantes dos resultados médios encontrados.

De maneira a estratificar melhor essas discrepâncias, foi realizada uma avaliação mais detalhada das respostas declaradas pelos alunos como pouco satisfatório ou insatisfatório. Na escala utilizada na pesquisa de satisfação da empresa estudada, significa triar resultados com pontuações de 1 a 3. Como o objeto de estudo desta pesquisa é a figura do formador da educação corporativa, foram selecionados os dados com notas até 3 para o item de avaliação de características do formador. Dentre o universo de 1562 respostas, foram identificadas 49 respostas com alunos insatisfeitos com comentários específicos sobre a atuação dos formadores. A Figura 27 resume os principais itens de insatisfação dos alunos

**Figura 27: Análise – Respostas insatisfatórias**



**Fonte:** O Autor

A insatisfação dos alunos gira em torno de quatro itens principais, sendo a maioria das insatisfações (54%), relacionadas a condução do curso em si e questões relacionadas a gestão do tempo e da turma, como questões de ordem (ausência de orientações para fechar o microfone, por exemplo). Insatisfações declaradas relacionadas a didática representam 22%.

Neste item os alunos declaram questões sobre a forma de ensinar ou clareza do formador ao ministrar um conteúdo específico. A citação a seguir de um dos respondentes exemplifica a questão.

Os instrutores demonstraram elevado conhecimento e experiência nos assuntos abordados. Entretanto, de modo geral, não demonstram capacidade pedagógica necessária a melhor transmissão do conhecimento.

O uso de ferramentas TIC perfazem 17% no cômputo total. Neste item existem declarações a respeito das dificuldades de formadores com acesso, uso de recursos e funcionalidades, como citado a seguir.

Infelizmente o instrutor não demonstrou domínio com a ferramenta do zoom, sem didática para um curso on-line e sem experiências práticas com o assunto.

As dificuldades em compartilhar os recursos de multimídia atrapalharam um pouco a compreensão do conteúdo.

O instrutor não estava preparado para uso da ferramenta Zoom e as interfaces possível como o compartilhamento de outras mídias

Insatisfações a respeito do uso de materiais didáticos representam a menor parte, com 7% das declarações.

A partir dos resultados e análises das pesquisas realizadas, é realizada uma discussão no Capítulo 4, a seguir.

## CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO

A característica não formal da educação corporativa favorece a realização de alguns processos de forma menos rigorosa. Embora as organizações tenham processos de contratação de serviços e homologação de fornecedores, não se verifica de forma comum o estabelecimento de programas formais para análise da experiência do formador. É típico que a contratação seja realizada em função do conteúdo programático, recursos e tecnologias utilizadas. Da mesma maneira, não se verifica comumente a existência de programas formais de educação continuada. Isso parece contribuir para as respostas verificadas a partir dos resultados da pesquisa, onde os formadores apresentaram dificuldades de adaptação frente as necessidades impostas pela pandemia de COVID-19, e que foram, em partes, percebidas pelos alunos.

De maneira geral, os alunos avaliaram de maneira extremamente positiva a experiência que tiveram ao realizar treinamentos na empresa estudada, com isso é possível considerar que a parte mais significativa não seja a forma como o instrutor usa a tecnologia a seu dispor, mas sim ao conhecimento e didáticas apresentadas. O grupo estudado tinha a maioria de seus formadores com mais de 10 anos de experiência, o que mostra domínio sobre a forma como o conteúdo é ministrado aos alunos. Isso é corroborado quando se analisa o conteúdo das declarações dos alunos. Uma boa parte indica o sucesso do treinamento por meio de um elogio ao formador. Dessa forma, é possível entender que a forma como o formador conduz o treinamento pode acabar suprimindo eventuais falhas operacionais.

A faixa etária dos formadores e o tempo de experiência também indica que a maior parte de sua carreira como formador foi realizada ministrando treinamentos em formato presencial, sem o uso de recursos tecnológicos muito diferentes de um quadro branco ou um projetor conectado a um computador. Sair desse formato para algo onde o aluno não é visto presencialmente não parece ser fácil. Grande parte das respostas dos formadores indica uma dificuldade na questão do engajamento dos alunos. De fato, é comum ouvir comentários de formadores onde o aluno não contribui para isso, como a recusa de ligar a câmera ou pouca participação em aula. Isso parece ser um fator de desmotivação bastante elevado ao formador que estava acostumado a uma participação mais efetiva em sala.

O engajamento dos alunos proporcionado pelo formador em um ambiente *on line* é bastante diferente de uma sessão de treinamento presencial. Problemas de conexão de internet, áudio, vídeo, atrasos entre áudio e vídeo, entre outras situações, tornam a dinâmica da aula um



desafio distinto. O formador que ministra uma aula no formato *on line*, da mesma forma que o faz no formato presencial, tende a ter uma experiência bastante frustrante. Isso acaba ficando mais intenso na medida que as práticas de andragogia são utilizadas, uma vez que manter o aluno como protagonista em um ambiente que não favorece a interação não parece ser possível. O resultado da pesquisa demonstra que um dos motivos de insatisfação comentados pelos alunos é a condução do curso e didática. Essa insatisfação com a didática pode estar relacionada com a questão de engajamento.

A dificuldade no engajamento parece ser oriunda, entre outras questões, da falta de conhecimentos em ferramentas de engajamento destinadas a sessões *on line*. Atualmente, ferramentas como Mentimeter<sup>7</sup> e Wordwall<sup>8</sup> propiciam meios tecnológicos para adaptação de exercícios e fomento da discussão entre os presentes, entretanto os formadores podem não ter familiaridade para sua utilização. Isso pode deixar a sala com um aspecto de palestra, onde o aluno deixa de ser protagonista e torna a aula monótona. Isso mostra que a mudança e adaptação do formato presencial para o *on line* não apresentou formação adequada para uso destas ferramentas.

Uma questão complementar é a capacidade do formador expressar ideias e conteúdos por meio de um recurso visual, como um quadro branco ou *flip-chart*. Em uma aula *on line*, o instrumento de escrita utilizado pode não estar acessível a todos os formadores, ou ainda não permite a flexibilidade e desenvoltura na condução da aula. A maior parte dos formadores avaliados não tinha experiência anterior em aulas *on line* e recursos tecnológicos de informação e comunicação, então é possível inferir que também não tinham recursos de escrita que pudessem simular quadros brancos ou *flip-charts*, como uma mesa digitalizadora. O uso do quadro, com a realização de anotações em tempo real pelo formador pode auxiliar na retenção da atenção e engajamento do aluno.

Uma alternativa ao uso de um recurso de escrita *on line*, é o uso da apresentação de slides em um compartilhamento de tela. Essa transição poderia ser entendida como sendo simples, pois boa parte dos formadores na educação corporativa tem familiaridade com o uso de slides e projetores, entretanto essa transição pode não ser fácil de ser realizado em um ambiente *on line*, uma vez que o professor tendo um único monitor de vídeo e dependendo do

---

<sup>7</sup> **Mentimeter** é um aplicativo *on line* usado para criar apresentações com *feedback* em tempo real.

<sup>8</sup> **Wordwall** é uma plataforma *on line* que permite a ludificação de conteúdo.

software utilizado, poderia não ver os alunos durante o compartilhamento, favorecendo a perda de contato visual e reduzindo a possibilidade de fomento a participação do aluno pelo formador.

A destreza no uso das TIC foi percebida pelos alunos. Embora o índice de satisfação dos alunos com os treinamentos seja elevado, e os resultados indicam que o formador é o grande responsável por isso, a falta de tranquilidade no uso das tecnologias foi pontuada pelos alunos de forma mais contundente. Os comentários afirmam que alguns formadores não sabiam usar as ferramentas disponíveis, dificultando o aproveitamento no treinamento. Isso mostra que além da dificuldade nas preparações das aulas que seriam transpostas para o formato *on line*, o uso da tecnologia também impactou negativamente em algumas avaliações. Os comentários dos alunos provenientes da pesquisa de satisfação demonstram que, por vezes, os formadores demoravam para usar as ferramentas de maneira adequada. O uso das TICs poderia não parecer ser algo natural como o uso de um quadro branco, por exemplo. Isso pode ser gerado uma resistência inicial por parte do aluno, favorecendo a perda de contato com o professor e reduzindo drasticamente seu engajamento e aproveitamento. Uma possível empatia que pudesse ter sido gerada no início das aulas *on line* no ano de 2020, não é mais tolerada em 2022.

O uso de recursos tecnológicos como o uso de dois monitores de vídeo para melhor compartilhamento de tela e informações, bem como o uso de mesas digitalizadoras para flexibilidade da abordagem do conteúdo e o uso adequado de ferramentas de engajamento poderia reduzir esse tipo de insatisfação demonstrada por esse grupo de alunos que indicou não ter tido uma boa experiência no treinamento realizado.

Após a realização dessa pesquisa e respectiva análise, propõe-se que a empresa objeto de estudo elabore um programa de formação de formadores que seja capaz de apresentar, minimamente, os recursos e técnicas necessárias para a boa condução de aulas em ambientes *on line*. Essa proposta deverá conter diversos itens questões de Educação Corporativa, diferenças principais entre as entregas *on line* e presencial e uso das ferramentas em profundidade. Uma proposta para desenvolvimento desse programa de formação encontra-se no Apêndice C.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações precisam manter profissionais bem formados e atualizados para uso de novos recursos, processos e tecnologias. Para isso, precisam estabelecer processos para a educação corporativa, que atendam essas necessidades. Ações de treinamento e desenvolvimento orientadas aos objetivos de aprendizagem dos trabalhadores e do negócio das organizações são essenciais, mas sua evolução também é uma necessidade. A Universidade Corporativa, entendida como a evolução de treinamento e desenvolvimento é uma realidade cada vez mais comum para a crescente necessidade de educação dos trabalhadores.

Com as mudanças ocorridas nos últimos anos, em especial no período da pandemia de COVID-19, foram apresentadas necessidades de adaptação no meio corporativo e acadêmico com maior intensidade. Questões como localização geográfica, infraestrutura de salas de aulas e espaços de convivência passaram a não ser mais identificados pontos importantes com o uso intensivo de TICs.

O que antes era um processo gradual de digitalização da educação, passou a ser algo praticamente instantâneo, requerendo conhecimentos e habilidades distintas àquelas necessárias a realização de processos educacionais presenciais. A realização das aulas por meio de TICs e apoiados por LMSs mudaram a gestão acadêmica. A disponibilização de materiais didáticos ao aluno, por exemplo, passa a ser instantânea e digital. A mudança também possibilita o uso de recursos como interações e jogos de forma mais acessível, favorecendo o engajamento do aluno e a ludicidade do conteúdo.

De forma a atender essas necessidades de atualização constante, deve-se focalizar a posição do formador que atua neste meio e sua educação continuada. Ensinar adultos para o trabalho dentro de um ambiente corporativo tem suas particularidades e necessidades, entretanto o estudo sobre a formação desse profissional é campo pouco explorado. Atualmente, são poucos os trabalhos desenvolvidos que estudam o formador da educação corporativa e suas necessidades de capacitação constante. O mundo corporativo tende a ter alterações mais rápidas e intensas, requerendo um investimento maior no formador que atua nesse meio.

Com a necessidade de aprofundar os estudos na formação desse profissional, questiona-se nesta pesquisa como se desenvolve a formação continuada dos profissionais que atuam com Educação Corporativa em uma empresa situada no Brasil. Para responder a essa questão, foi estabelecido um objetivo geral de analisar como ocorre o processo de formação dos formadores que atuam na área de Educação Corporativa em uma empresa de origem europeia situada no

Brasil. A empresa objeto de estudo atua no Brasil há mais de 30 anos, especificamente em Educação Corporativa, tendo 60 formadores atuantes e que foram diretamente impactados pelas mudanças recentes nos métodos de ensino.

De forma geral, os formadores da Educação Corporativa estudados não apresentam formação específica em educação, da mesma forma, não existe aprofundamento acadêmico para isso. Os formadores são profissionais especializados em suas áreas de atuação técnica específica e não tendo, e sua maioria, formação específica em educação tendem a reproduzir no ensinar a forma com que foram ensinados. Quanto a formação específica na área em que ministra aulas, são realizadas atualizações continuadas para atualização. Para analisar a capacitação desses profissionais, foram estabelecidos objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico propõe analisar os principais fundamentos da Educação Corporativa no que diz respeito a seu conceito, desenvolvimento no decorrer da história e os principais modelos aplicados nas organizações internacionais e nacionais. Ao analisar a bibliografia existente, e apoiando-se em autores seminais, pode ser verificado que o caminho da Educação Corporativa foi percorrido ao longo do desenvolvimento do próprio trabalho e da educação profissional. Essa educação profissional foi historicamente estruturada por políticas de governo como as estabelecidas para a educação profissional técnica de nível médio, a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, entretanto, a Educação Corporativa é uma prática não formal ou informal, que busca atender as necessidades das organizações por meio da capacitação de sua força de trabalho.

É possível afirmar que a formação profissional inicial não é suficiente. Com as mudanças cada vez mais intensas e rápidas, a formação profissional básica não é duradoura, obrigando os trabalhadores a terem seus conhecimentos atualizados e aperfeiçoados de forma atender os preceitos de custos e qualidade, mantendo a competitividade das organizações. Os desenvolvimentos tecnológicos constantes tornam a educação para o trabalho um esforço contínuo, justificando a necessidade da Educação Corporativa continuada.

O segundo objetivo específico da pesquisa propôs avaliar como ocorreu o preparo de profissionais da Educação Corporativa com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sua atuação profissional, frente as necessidades de adaptação impostas pela pandemia de COVID-19. Para este objetivo, foi utilizado um questionário para coleta de dados, aplicado a uma amostra específica de formadores atuantes em Educação Corporativa da empresa objeto de estudo.

O estudo demonstra que embora a maior parte dos formadores tenha experiência de mais de 11 anos e atua também há mais de 11 anos com Educação Corporativa, somente 35% tinham alguma experiência prévia ao ministrar aulas *on line*. Da mesma forma, a abrangência do conhecimento dos formadores nas ferramentas TIC não era grande. A maioria dos formadores declarava conhecer os *softwares* mais comuns e integrados com ferramentas corporativas de comunicação. Isso é refletido na avaliação da dificuldade de adaptação pelos formadores, onde 67% dos respondentes da pesquisa afirmaram ter tido alguma dificuldade, seja ela no uso da ferramenta, formato, acesso à Internet, ambiente utilizado para ministrar as aulas ou outras.

A análise de conteúdo dos comentários dos formadores a respeito de sua análise se um curso ministrado no formato *on line* teria a mesma capacidade de alcançar os objetivos de aprendizagem que um curso presencial, trouxe respostas bastante coerentes. A preocupação dos formadores com a interação é um ponto principal. Essa preocupação com a interação é refletida pela necessidade de tornar o aprendizado do adulto significativo e ativo, tornando-o protagonista de seu aprendizado.

O terceiro objetivo buscou analisar o resultado da avaliação de satisfação de clientes de uma determinada empresa quanto à atuação de seus formadores ao executarem Programas de Educação Corporativa. Os respondentes eram alunos dos programas de Educação Corporativa da empresa objeto de estudo, e partiu de uma amostra relativamente grande.

O resultado geral de satisfação em relação aos elementos educacionais avaliados, mostra um resultado de satisfação dos alunos bastante elevado, com avaliações médias entre 4,6 e 4,7, em uma escala de 1 a 5, entretanto existe uma variação que tem amplitude de 12,4% a 14,7%. Para estudar essa amplitude, foi realizada uma triagem na amostra de forma a identificar as respostas e comentários que tiveram avaliação abaixo de satisfatório. A análise de conteúdo dessas avaliações apresentou que existem insatisfações pontuais a respeito do uso das ferramentas TIC, abordagens didáticas, condução dos cursos e uso dos materiais didáticos pelos formadores.

Embora o uso da pesquisa de satisfação da empresa objeto de estudo limite este trabalho, uma vez que não é possível realizar modificações na pesquisa, ou acessar os alunos diretamente, e a aplicação do questionário represente dados específicos de uma única empresa, seus resultados trouxeram informações imprescindíveis para a construção de um produto relacionado a formação dos formadores para Educação Corporativa.

Os resultados da pesquisa de satisfação, juntamente com a avaliação do processo de formação dos profissionais subsidiaram a elaboração de um programa de formação inicial e continuada para formadores para a Educação Corporativa, apresentado de forma detalhada no Apêndice C.

Uma vez que a produção acadêmica que focalize o formador da Educação Corporativa é escassa, é conveniente propor novos trabalhos que estudem de forma mais abrangente a formação desses profissionais, em empresas de segmentos distintos de forma a aprofundar a análise. Como dados menos específicos de uma única empresa, e mais gerais contemplando diversos segmentos, seria possível propor programas de capacitação igualmente mais abrangentes e completos.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, T. **MOOCs and open and distance learning**. Disponível em: <http://www.ethicalforum.be/sites/default/files/MOOCsPromisePeril.pdf>. 2015. Acesso em: 14/08/2021.
- ANDRADE, M. V. M; SILVEIRA, I. F. Panorama da Aplicação de Massive Open Online Course (MOOC) no Ensino Superior: Desafios e Possibilidades. (**EaD em Foco**, v. 6, n. 3, 27 dez. 2016.). Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v6i3.392>. Acesso em 15/08/2021.
- ARBEX, P. Coursera: o IPO que questiona a educação tradicional. (**Brazilian Journal**, 11/03/2021). Disponível em: <https://braziljournal.com/coursera-o-ipo-que-questiona-a-educacao-tradicional>. Acesso em 02/11/2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 10015**: Gestão da qualidade – diretrizes para treinamento. Rio de Janeiro: ABNT, 2020
- BIANCHI, Eliane Maria P. G. Didática e Educação Corporativa: o desafio empresarial da educação continuada. São Paulo. (**Revista Ibero Americana de Estratégia**, vol. 7, núm. 1, 2008, pp. 73-82). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331227111009>>. Acesso em: 25/09/2020.
- BIESDORF, R. K. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. (**Itinerarius Reflectionis**, vol. 7, n. 2, 2011). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20432>. Acesso em: 23/10/2021.
- BUTCHER, N. **Technologies in Higher Education: mapping the terrain**. New York: Unesco, 2014. Disponível em: [iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214737.pdf](http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214737.pdf). Acesso em: 14/08/2021.
- CASTRO, C. M. O feijão com arroz da educação In: EBOLI, M. (Org.). **Educação Corporativa: Muitos Olhares**. São Paulo: Atlas, 2014.
- CAVALCANTI, R. A; GAYO, M. A. F. S, A. Andragogia na educação universitária. **Conceitos**. V. 11. João Pessoa, p. 44-51. 2005.
- CHIAVENATO, I. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos**: como incrementar talentos na empresa. São Paulo: Editora Manole, 2016.
- CNN. **Zoom ultrapassa Microsoft Teams como programa mais usado para teleconferências**. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/zoom-ultrapassa-microsoft-teams-como-programa-mais-usado-para-teleconferencia/>>. Acesso em 14/06/2022.
- COURSERA. 2021. Disponível em: <<http://www.coursera.org>>. Acesso em: 07/09/2021.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. Ed. 2. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO. 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. Ed. 2. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO. 2005b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional da irradiação do industrialismo**. Ed. 2. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO. 2005c.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. Ed. 1. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ÉBOLI, M. Educação corporativa no Brasil: evolução conceitos e papéis. In: Casarini, G. G; Baumgartner (Org). **Educação Corporativa**: da teoria à prática. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012.

ÉBOLI, M. Fundamentos, princípios e práticas da Educação Corporativa. In: Éboli, M. (Org). **Educação Corporativa**: Muitos Olhares. São Paulo: Atlas, 2014.

FARIAS, P.A.M.; MARTINS, A.L.A.R.; CRISTO, C.S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. (**Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 39, 2015). Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MkJ5fd68dYhJYJdBRRHjfrp/?lang=pt>

GOHN, M. Cenário geral: A educação não formal – O que é e como se localiza no campo da cultura. In: Gohn, M. (Org). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, R. P.; RIBEIRO, V. G.; SILVEIRA, S. R. Educação não-formal online em Design: uma análise conceitual dos cursos de Design Gráfico da plataforma Udemy. (**DAPesquisa**, Florianópolis, v. 16, p. 01-22, 2021). Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/18298>. Acesso em: 07/09/2021.

GRUBB, V. M. **Conflito de Gerações**: Desafios e estratégias para gerenciar quatro gerações no ambiente de trabalho. 1ª ed. São Paulo: Autêntica Business, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

IZUMI, C.E. **Brasil é o segundo país em número de inscritos em cursos online de universidades americanas**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/28/brasil-e-o-segundo-pais-em-numero-de-inscritos-em-cursos-online-do-coursera.htm>. Acesso em 12/10/2021.

LANGHI, C. **Treinamento e Desenvolvimento**: Acompanhamento e movimentação de pessoas. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MATTHEWS, Pamela. Workplace learning: developing an holistic model. (**The Learning**



**Organization**, vol. 6, núm. 1, 1999). Disponível em:

<<https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0969-6474/vol/6/iss/1> >. Acesso em: 20/02/2022.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa: A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. 1ª Ed. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MUNHOZ, A. S. **Educação Corporativa: Desafios para o Século XXI**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

NOGUEIRA, M. O. G. **Aprendizagem do adulto: Implicações para a prática docente no ensino superior**. Ed. 1. Curitiba: Intersaberes, 2012.

O'CONNOR, Bridget. N.; BRONNER, Michel; DELANEY, Chester. **Aprender no local de trabalho**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

PACTO GLOBAL REDE BRASIL; STILINGUE, **A evolução do ESG no Brasil** - abril/2021

PEREIRA, E. D.; CORDEIRO, D.S.; SANTOS, V. L.G; LANGHI, C. Perfil de formadores para a Educação Corporativa. (**Anais do XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional**, 2020). Disponível em <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1050/9f0614b1ea523787f4d37bc19b857d15.pdf>, acesso em 02/11/2021.

RANKIN, J. **EU 'must spend €1 trillion' on electricity grid**. Disponível em: <https://www.politico.eu/article/eu-must-spend-e1-trillion-on-electricity-grid/>. Acesso em dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **A terceira revolução industrial: Como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo**. São Paulo: Makron Books, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sociedade com custo marginal zero: A internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo**. São Paulo: Makron Books, 2016.

RODRIGUES, A. M. Metodologias de ensino-aprendizagem na Educação Corporativa. In: Ramal, A. (Org). **Educação Corporativa: Fundamentos e Gestão**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.; e LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Penso, 2013.

SILVA, A. do E. S. da; SALVADOR, P. I. C. A. Educação a distância e qualidade do ensino: uma análise quantitativa. (**Pesquisa e Debate em Educação**, vol. 11, n. 1, 2021). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31691>. Acesso em: 14/08/2021.

SILVA, Salvio de Macedo; SARAIVA, Luiz Henrique Gomes. Educação corporativa: conexão entre aprendizagem e competitividade. (**Administração de Empresas em Revista**, vol. 1, n. 11, p. 100 - 119, jul. 2017). Disponível em:

<<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/2211>>. Acesso em: 17/08/2021.

UDEMY. 2021. Disponível em: <<http://www.udemy.com>>. Acesso em: 07/09/2021.

VIEIRA, Alboni M. D. P; SOUZA JR, Antonio. A educação profissional no Brasil. São Paulo. (**Políticas Educacionais e Gestão da Escola**, vol. 12, núm. 40, 2016). Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>>. Acesso em: 31/10/2021.

VIZIOLI, M. (Org) **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Adaptado a partir do modelo disponibilizado por e-mail da comissão de ética em pesquisa do mestrado do Centro Paula Souza e foi incorporado ao formulário eletrônico via Microsoft Forms.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Você está sendo convidado a participar da pesquisa: Formação continuada de profissionais para a Educação Corporativa, e sua seleção foi por método qualitativo de conveniência.*

*Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.*

*Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.*

*O objetivo deste estudo é objetivo geral analisar como ocorre o processo de formação dos formadores que atuam na área de Educação Corporativa em empresas situadas no Brasil, além de analisar os principais fundamentos da Educação Corporativa no que diz respeito a seu conceito, desenvolvimento no decorrer da história e os principais modelos aplicados nas organizações internacionais e nacionais, avaliar como ocorreu o preparo de profissionais da Educação Corporativa com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sua atuação profissional, frente as necessidades de adaptação nos tempos atuais, e analisar o resultado da avaliação de satisfação de clientes de uma determinada empresa quanto à atuação de seus formadores ao executarem Programas de Educação Corporativa.*

*A coleta de dados será confidencial. Você não precisará se identificar. Ainda de forma a manter o sigilo, não serão coletadas informações pessoais ou que possam gerar identificação.*

*Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.*

*A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.*

*Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza.*

Orientadora: Profa. Dra. Celi Langhi  
e-mail: celi@infolearning.com.br

Pesquisador: Eduardo Domingues Pereira  
e-mail: eduardo@eciton.com.br

## **APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA**

### **Adaptação de Professores e Instrutores frente a Pandemia COVID-19**

**Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).**

- A) Sim
- B) Não

#### **1. Qual sua faixa etária?**

- A) Até 25 anos
- B) 26 a 42 anos
- C) 43 a 58 anos
- D) Mais de 59 anos

**2. Indique seu tempo de experiência ministrando aulas (qualquer formato e qualquer curso ou tema)**

- A) Menos de 5 anos
- B) De 6 a 10 anos
- C) 11 a 20 anos
- D) Mais de 20 anos

**3. Indique seu tempo de experiência ministrando aulas especificamente em cursos para Educação Corporativa (Não considere aulas em cursos universitários, cursos técnicos e similares)**

- A) Menos de 5 anos
- B) De 6 a 10 anos
- C) 11 a 20 anos
- D) Mais de 20 anos

**4. Antes do período da pandemia e ações de isolamento social, você já havia ministrado cursos ou aulas de forma *on line*?**

- A) Sim
- B) Não

**5. Quais as plataformas que você já usou para realização de treinamentos *on line*?**

- A) Nunca usei
- B) Zoom

- C) Teams
- D) Webex
- E) Google Meets
- F) Adobe Connect
- G) Outra (registre o nome da plataforma utilizada)

**6. Antes do período da pandemia e ações de isolamento social, você já havia utilizado ambiente virtuais de aprendizagem para suporte às aulas presenciais (Como Blackboard, EADBOX, Herospark, Moodle, Atena ou outras)?**

- A) Sim
- B) Não

**7. Durante a realização de aulas *on line*, quais foram suas maiores dificuldades de adaptação? (você poderá indicar mais de uma resposta)**

- A) Tecnologia – Uso de plataformas, softwares e recursos digitais
- B) Recursos de informática – Computador lento, desatualizado
- C) Conexão de internet ruim, instável ou com baixa velocidade
- D) Ambiente – Ministrando aulas fora da sala de aula
- E) Formato – Transmissão da aula por vídeo, sem a interação normal com o aluno
- F) Não tive dificuldades de adaptação para o formato *on line*

**8. Qual o local que você está utilizando, predominantemente, para ministrar as aulas *on line*?**

- A) Residência – Tenho um escritório em minha residência
- B) Residência – **NÃO** tenho um escritório em minha residência (uso um outro cômodo da casa, como sala, cozinha, quarto ou outro)
- C) Escritório da empresa
- D) Sala de aula com recursos para transmissão ao vivo

**9. Você acredita que um curso ministrado no formato *on line* tem a mesma capacidade de alcançar os objetivos de aprendizagem que um curso presencial? Por favor, comente.**

## APÊNDICE C – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

### Dados da formação

---

- Duração: 32 horas
- Formato: *On Line* - Ao vivo
- Período de realização: Noturno

### Objetivos

---

#### Objetivo Geral:

Oferecer um programa de formação inicial e continuada de formadores para atuação na Educação Corporativa.

#### Objetivos Específicos:

- Oferecer uma visão geral sobre a Educação Corporativa, dando foco histórico em seu desenvolvimento;
- Apresentar a Educação Corporativa e seus modelos, discorrendo sobre suas especificidades;
- Apresentar e discutir os modelos de ensino-aprendizagem, dando foco nas metodologias ativas que podem ser utilizadas no ensino de adultos;
- Instrumentalizar os formadores para uso adequado das principais ferramentas de TIC para uso na Educação Corporativa;
- Apresentar meios para melhoria do engajamento de alunos em cursos *on line* e seus processos de avaliação;

#### Público-alvo:

---

Profissionais com atuação como formadores na Educação Corporativa.



### Metodologia de Ensino e Aprovação

---

Os formadores fazem uso das diferentes práticas didático-pedagógicas aplicando exercícios de resolução de problemas e realizando oficinas individuais e em grupo. A aprovação do aluno levará em conta a frequência mínima de 75% e a obtenção do conceito mínimo de 6,0 atribuído pelos professores mediante análise do desempenho na resolução de exercícios e participação em oficinas.

### Requisitos:

---

Ser formador atuante na Educação Corporativa.

### Matriz Curricular

---

| Módulo/Assunto |  | Carga Horária |
|----------------|--|---------------|
| 1              | Educação Corporativa – Visão geral   | 4h            |
| 2              | Modelos de Educação Corporativa e suas características                     | 4h            |
| 3              | Metodologias ativas de aprendizagem  | 8h            |
| 4              | Tecnologias de Informação e Comunicação                                    | 8h            |
| 5              | Uso de ferramentas de engajamento  | 4h            |
| 6              | Processos de avaliação de aprendizagem em cursos <i>on line</i> síncronos. | 4h            |

## Ementas

|   |   |
|---|---|
| Módulo 01   | <b>Educação Corporativa – Visão geral</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução e visão histórica;</li> <li>• Definições;</li> <li>• Contexto;</li> <li>• Envolvimento da liderança;</li> <li>• Estrutura e Recursos.</li> </ul>  |   |
| <b>Bibliografia</b>   |   |
| <p>ÉBOLI, M. Educação corporativa no Brasil: evolução conceitos e papéis. In: Casarini, G. G; Baumgartner (Org). <b>Educação Corporativa: da teoria à prática</b>. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012.</p> <p>ÉBOLI, M. Fundamentos, princípios e práticas da Educação Corporativa. In: Éboli, M. (Org). <b>Educação Corporativa: Muitos Olhares</b>. São Paulo: Atlas, 2014.</p> <p>MEISTER, J. C. <b>Educação Corporativa: A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas</b>. São Paulo: Makron Books, 1999.</p> |   |

|  |   |
|--|---|
| Módulo 02  | <b>Modelos de Educação Corporativa e suas características</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem no local de trabalho;</li> <li>• Treinamento e Desenvolvimento;</li> <li>• Universidades Corporativas;</li> <li>• Cursos online abertos e massivos (MOOC)</li> </ul>   |   |
| <b>Bibliografia</b>  |   |
| <p>ÉBOLI, M. Educação corporativa no Brasil: evolução conceitos e papéis. In: Casarini, G. G; Baumgartner (Org). <b>Educação Corporativa: da teoria à prática</b>. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012.</p> <p>ÉBOLI, M. Fundamentos, princípios e práticas da Educação Corporativa. In: Éboli, M. (Org). <b>Educação Corporativa: Muitos Olhares</b>. São Paulo: Atlas, 2014.</p> <p>LANGHI, C. <b>Treinamento e Desenvolvimento: Acompanhamento e movimentação de pessoas</b>. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2019.</p> <p>MEISTER, J. C. <b>Educação Corporativa: A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas</b>. São Paulo: Makron Books, 1999.</p> <p>O’CONNOR, Bridget. N.; BRONNER, Michel; DELANEY, Chester. <b>Aprender no local de trabalho</b>. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.</p> |   |

|  |  |
|--|--|
| Módulo 03  | <b>Metodologias ativas de aprendizagem</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem baseada em projetos</li> <li>• Aprendizagem baseada em problemas</li> <li>• Sala de aula invertida</li> <li>• Técnicas de facilitação de metodologias ativas</li> </ul>  |  |
| <b>Bibliografia</b>  |  |
| <p>GIL, A. C. <b>Metodologia do Ensino Superior</b>. São Paulo: Atlas, 2020.</p> <p>RODRIGUES, A. M. Metodologias de ensino-aprendizagem na Educação Corporativa. In: Ramal, A. (Org). <b>Educação Corporativa: Fundamentos e Gestão</b>. Rio de Janeiro: LTC, 2012.</p> <p>MUNHOZ, A. S. <b>Educação Corporativa: Desafios para o Século XXI</b>. Curitiba: Intersaberes, 2015.</p> <p>MUNHOZ, A. S. <b>Aprendizagem Baseada em Problemas: Ferramentas de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem</b>. São Paulo: Cengage Learning, 2015.</p> |  |

|  |  |
|--|--|
| Módulo 04  | <b>Tecnologias de Informação e Comunicação</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• As tecnologias de informação e comunicação para educação;</li> <li>• Uso do Zoom;</li> <li>• Uso do Microsoft Teams;</li> <li>• Uso do Google Meet;</li> <li>• Uso do Adobe Connect;</li> <li>• Uso de recursos de escrita <i>on line</i> – mesas digitalizadoras.</li> </ul> |  |
| <b>Bibliografia</b>  |  |
| <p>RODRIGUES, A. M. Metodologias de ensino-aprendizagem na Educação Corporativa. In: Ramal, A. (Org). <b>Educação Corporativa: Fundamentos e Gestão</b>. Rio de Janeiro: LTC, 2012.</p>  |  |


|  |  |
|--|--|
| Módulo 05  | <b>Uso de ferramentas de engajamento</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O engajamento dos alunos no ambiente on line;</li> <li>• Uso do Mentimeter;</li> <li>• Uso do Wordwall.</li> </ul>  |  |
| <b>Bibliografia</b>  |  |
| <p>GIL, A. C. <b>Metodologia do Ensino Superior</b>. São Paulo: Atlas, 2020.</p> <p>RODRIGUES, A. M. Metodologias de ensino-aprendizagem na Educação Corporativa. In: Ramal, A. (Org). <b>Educação Corporativa: Fundamentos e Gestão</b>. Rio de Janeiro: LTC, 2012.</p> |  |

|           |   |
|-----------|---|
| Módulo 06 | <b>Processos de avaliação de aprendizagem em cursos <i>on line</i> síncronos.</b>   |
|           | <ul style="list-style-type: none"><li>• O processo de avaliação na Educação Corporativa;</li><li>• Planejamento do processo de avaliação;</li><li>• Modos avaliativos e ferramentas de aplicação.</li></ul> |
|           | <b>Bibliografia</b>   |
|           | RODRIGUES, A. M. Metodologias de ensino-aprendizagem na Educação Corporativa. In: Ramal, A. (Org). <b>Educação Corporativa: Fundamentos e Gestão</b> . Rio de Janeiro: LTC, 2012.                           |
|           | O'CONNOR, Bridget. N.; BRONNER, Michel; DELANEY, Chester. <b>Aprender no local de trabalho</b> . Lisboa: Instituto Piaget, 2007.  |
|           | GIL, A. C. <b>Metodologia do Ensino Superior</b> . São Paulo: Atlas, 2020.  |

## ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

### PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER\_E.P. Nº 010/2022

|   |                           |                                   |
|---|---------------------------|-----------------------------------|
| 1. PROTOCOLO Nº 011/2022  | 26/05/2022<br>Recebido em | 2. PARECER EMITIDO EM: 31/05/2022 |
| <b>3. TÍTULO DO PROJETO:</b>  |                           |                                   |
| Formação continuada de profissionais para a educação corporativa  |                           |                                   |
| <b>4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):</b>  |                           |                                   |
| Eduardo Domingues Pereira<br>Celi Langhi  |                           |                                   |
| <b>5. PARECER:</b>  |                           |                                   |
| <p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa reapresentado, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Autorizar a elaboração da pesquisa.</p> |                           |                                   |
|    |                           |                                   |
| <hr/> Comissão de Ética em Pesquisa<br>Profa. Dra. Neide de Brito Cunha   |                           |                                   |
|    |                           |                                   |
| <hr/> Comissão de Ética em Pesquisa<br>Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo   |                           |                                   |