

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que deu subsídio à realização da pesquisa está dividido em três partes, a saber:

1. **Aprendizagem Organizacional**, que investigou a literatura ligada a esta área de conhecimento no sentido de embasar a análise da questão da efetiva construção de conhecimentos com base na metodologia da educação a distância;
2. **Educação a Distância em Universidades Corporativas**, que buscou na literatura as razões que levam as UCs a adotarem este método de ensino bem como os fatores-chave de sua utilização e as limitações do método;
3. **Competências Individuais comportamentais**, que irão retomar brevemente a tipologia já identificada de competências bem como identificar o que são competências individuais comportamentais, sua definição e as dificuldades de seu desenvolvimento.

2.1.

Aprendizagem Organizacional

2.1.1

Conceituando aprendizagem organizacional

Albuquerque *et al* (2007) apontam que o processo de aprendizagem organizacional está diretamente ligado ao processo de evolução das próprias organizações. Ao longo do tempo, o processo de educar o trabalhador foi evoluindo e se modificando. O próprio modelo de treinamento e desenvolvimento é um exemplo de uma estratégia de aprendizagem ainda hoje adotada por diversas organizações.

Albuquerque *et al* (2007) destacam que o modelo de treinamento encontra-se diretamente ligado à era da administração científica e visa a

capacitar o trabalhador para o exercício de sua atividade fim. Nos últimos anos, contudo, esta perspectiva vem se reconfigurando na medida em que os avanços organizacionais e tecnológicos exigem trabalhadores com cada vez mais competências e estas cada vez mais complexas. É a partir desta percepção que se delinea a discussão acerca do processo de aprendizagem organizacional.

Para conceituar a aprendizagem organizacional, alguns autores, frequentemente, retomam o conceito de aprendizagem individual. Robbins (2006) define aprendizagem como um processo responsável por alteração de comportamentos. Em seu conceito, a aprendizagem deve envolver alguma mudança relativamente permanente e, só é possível, a partir da vivência de algumas experiências. Fleury e Fleury (2006) também buscam conceituar a aprendizagem organizacional a partir da aprendizagem individual. Eles definem a aprendizagem individual como uma mudança oriunda de uma experiência vivida pela pessoa que pode ou não resultar em uma mudança de comportamento.

Justificando seu modelo focado na mudança de comportamento, Fleury e Fleury (2006) e Robbins (2006) recorrem a teorias de aprendizagem calcadas em condicionamento do comportamento. Robbins (2006) aborda a teoria do condicionamento clássico, de Pavlov, a teoria do condicionamento operante, de Skinner, e a teoria da aprendizagem social, de Bandura. Fleury e Fleury (2006) também recorrem ao behaviorismo, de Skinner, mas apresentam um segundo modelo: o cognitivo.

Na teoria do condicionamento clássico, busca-se a associação de um comportamento não condicionado a um comportamento condicionado. Neste caso, a aprendizagem ocorreria por meio da associação de determinados estímulos a atitudes esperadas e incentivadas. Na teoria do condicionamento operante, parte-se da premissa de que determinados comportamentos só ocorrerão em função das conseqüências que irão gerar. Ou seja, as pessoas aprendem porque desejam reforçar ou evitar algo. A teoria da aprendizagem social, na visão de Robbins (2006) é uma extensão da teoria do condicionamento operante que, contudo, percebe a aprendizagem a partir da observação das ações de outras pessoas. Fleury e Fleury (2006) apresentam a teoria do modelo cognitivo, na qual a aprendizagem de conceitos abstratos se daria por meio da consideração de como a pessoa percebe seu meio (envolvendo crenças e valores individuais e sociais).

Estas teorias, na visão de Robbins (2006) serviriam de embasamento para que gestores de organizações pautassem seus modelos de aprendizagem com base no reforço positivo ou negativo. Neste sentido, a aprendizagem

organizacional para Robbins (2006) consistiria em estruturar modelos de avaliação que reforçassem ou repelissem determinados comportamentos.

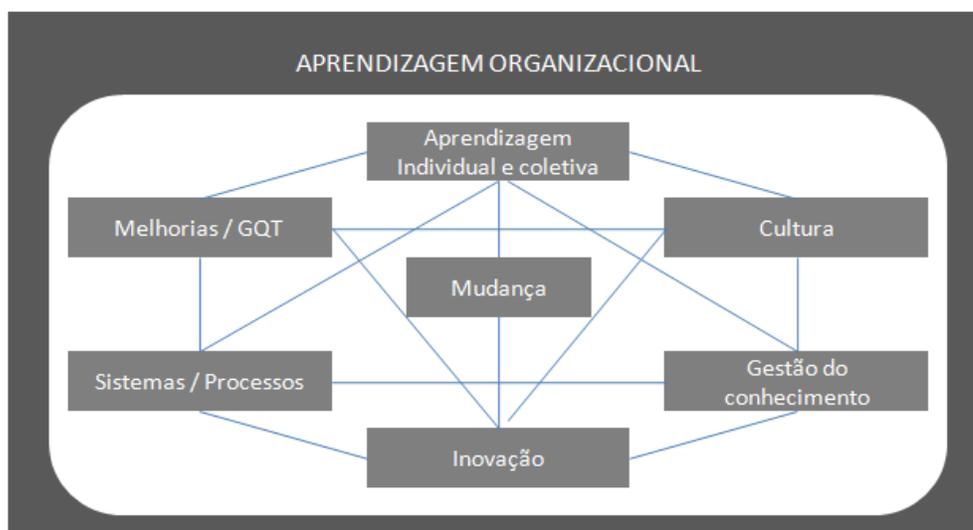
Por sua vez, Fiol e Lyles (1985) entendem que o conceito de aprendizagem organizacional frequentemente se confunde, nas pesquisas, com os conceitos de mudança e de adaptação. Em decorrência desta confusão no uso das definições, teóricos parecem se referir à questão da aprendizagem de várias formas, tais como:

- Novos *insights* ou conhecimentos;
- Formação de novas estruturas;
- Estruturação de novos sistemas;
- Meras ações decorrentes de mudanças;
- Alguma combinação de todos os fatores listados acima.

Em meio a tal indefinição de conceito, Fiol e Lyles (1985), apresentam a seguinte definição inicial: “Aprendizagem Organizacional significa o processo de melhoria de ações por meio de conhecimentos mais ricos e melhor compreensão¹” (1985, p.803)

Antonello (2005) entende que o conceito de aprendizagem organizacional vem sendo instituído a partir de seis focos distintos: socialização da aprendizagem individual, processo-sistema, cultura, gestão do conhecimento, melhoria contínua e inovação.

Figura 1: A teia da aprendizagem nas organizações



Fonte : Antonello (2005, p.17)

¹ Tradução do autor. Texto original: “Organizational learning means the process of improving actions through better knowledge and understanding.”

Esta teia, proposta por Antonello (2005), vem demonstrar os diferentes enfoques que são dados ao conceito de aprendizagem organizacional, o que faz com que as pesquisas sobre o assunto pareçam tão fragmentadas. No caso específico da administração, Antonello (2005) destaca que a partir de 1980, a conceituação deste processo sofreu sólida influência da teoria da mudança organizacional. Isto se deve, principalmente, pelo reconhecimento do caráter dinâmico e integrador do processo de aprendizagem.

Pereira *et al* (2006), em sua revisão de literatura, identificam quatro tendências no estudo da aprendizagem organizacional, a saber:

- Tendência à melhoria com foco em resultados, que tem como representantes Argyris e Schön;
- Tendência à ação individual com ênfase na aprendizagem individual, representada principalmente por Dodgson;
- Tendência à adaptação ambiental, destacando o alinhamento com o ambiente, tendo Fiol e Lyles como fonte;
- Tendência à aprendizagem planejada, enfocando as organizações que aprendem, de Senge, 1990.

As tendências citadas por Pereira *et al* (2006) parecem se assemelhar às apresentadas por Antonello (2005) já que em ambas identificam-se o foco em melhoria e na aprendizagem individual. A aprendizagem planejada, de Pereira *et al* (2007) parece corresponder à Gestão do Conhecimento, de Antonello (2005) enquanto a tendência ambiental daqueles assemelha-se à questão cultural desta.

Apesar da percepção das contradições no uso do termo Aprendizagem Organizacional, Fiol e Lyles (1985) encontraram algumas áreas de consenso em suas pesquisas. Estas áreas englobam aspectos os quais todos os teóricos analisados parecem concordar. Tais aspectos são resumidos no quadro abaixo:

Quadro 3: Áreas de consenso no conceito de aprendizagem organizacional

Áreas de Consenso – Conceito de Aprendizagem Organizacional	
Nível de consenso	Forma de manifestação
Importância do Alinhamento	Relação direta entre a organização e o ambiente (contexto) competitivo. Faz com que a organização seja capaz de aprender, reaprender e desaprender baseada em comportamentos passados.
Aprendizagem individual versus aprendizagem organizacional	A aprendizagem organizacional não é simplesmente a soma das aprendizagens individuais. As organizações desenvolvem e mantêm sistemas de aprendizagem que, além de influenciarem seus membros, são transmitidos

	às gerações futuras através de histórias e normas.
Contexto	<p>Fatores relacionados ao contexto da organização influenciarão em sua capacidade de aprender. São quatro os fatores apresentados:</p> <p>Cultura: Normas que vão influenciar o desenvolvimento comportamental e cognitivo dos membros da organização. A aprendizagem, portanto, envolveria a reestruturação deste sistema de normas.</p> <p>Estratégia: Influencia na aprendizagem a partir do momento em que dá as diretrizes para tomada de decisões bem como afeta a percepção e a interpretação do ambiente.</p> <p>Estrutura: Estruturas mais centralizadas tenderiam a reforçar comportamentos passados. Em contrapartida, estruturas mais descentralizadas poderiam motivar a novas tomadas de decisão, mudanças comportamentais e aprendizagem.</p> <p>Ambiente: Se o ambiente, externo ou interno, for muito complexo ou dinâmico, a aprendizagem pode não ocorrer.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fiol e Lyles (1985).

Além das áreas de consenso apresentadas no quadro 3, Fiol e Lyles (1985) destacam ainda que o desempenho da organização certamente afetará sua capacidade de aprender e de se adaptar bem como a aprendizagem influenciará no desempenho. Tal relação exigiria que as organizações investissem em seu aprendizado na medida em que este processo permitiria a interpretação e a compreensão das mudanças de ambiente viabilizando a aplicação das estratégias.

Fleury e Fleury (2006) reforçam a distinção entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional a partir do momento em que esclarecem que toda organização desenvolve sistemas cognitivos, o que se percebe, por exemplo, no estabelecimento de rotinas (2006, pg 20).

Antonello (2005), consolidando sua revisão teórica acerca da definição de aprendizagem organizacional, estabelece alguns pontos que parecer ser comuns às diversas conceituações abordadas nas pesquisas:

Quadro 4: Pontos em comum sobre a definição da aprendizagem organizacional

Foco	Descrição
1) Processo	Em termos de continuidade de noção de espiral
2) Mudança	Baseada na transformação da atitude
3) Grupo	Por enfatizar a interação e o coletivo
4) Criação e Reflexão	Sob a ótica da inovação e da conscientização
5) Ação	Por um lado, pela apropriação e disseminação do conhecimento, tendo como referência uma visão pragmática, e, por outro, o experienciar, vivenciar e compartilhar através das interações.
6) Situação	A aprendizagem sempre ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura na qual ocorre ou

	se situa, sendo carregada de significado informal.
7) Cultura	Pela construção de significados, na forma compartilhada de dar um sentido às experiências, baseada na história compartilhada.

Fonte: Antonello (2005, p.27).

Com base na reflexão sobre estes pontos de consenso, Antonello (2005) apresenta sua definição para aprendizagem organizacional:

A aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais. (Antonello, 2005, p. 27).

Se a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, apesar de estarem diretamente relacionadas, apresentam definições distintas, qual seria então o conteúdo construído a partir deste processo de aprendizagem? Fiol e Lyles (1985) parecem compreender tal conteúdo associado ao desenvolvimento cognitivo e comportamental apresentado pelos membros de uma organização. Estas autoras, contudo, destacam que o cognitivo e o comportamental não podem ser confundidos já que mudanças naquele podem não influenciar este bem como mudanças comportamentais podem não afetar o sistema cognitivo. Trata-se, portanto, de fenômenos distintos que são diretamente afetados pelo processo de aprendizagem organizacional.

2.1.2

Níveis de aprendizagem organizacional

Fiol e Lyles (1985) apresentam dois níveis de aprendizagem organizacional baseados em uma hierarquia de construção de associações e níveis de *insights*. As categorias são Alto nível de aprendizagem e Baixo nível de aprendizagem.

Baixo nível de aprendizagem: Neste nível estariam incluídas todas as aprendizagens que são frutos de ações rotineiras e repetitivas. Envolve, portanto, a construção de associações cognitivas.

Alto nível de aprendizagem: Não se aplica a um comportamento em particular. Este nível de aprendizagem envolve a criação de modelos de referência capazes de se aplicarem a diversas situações similares.

Não se deve confundir o baixo e o alto nível de aprendizagem com a posição ocupada pelo empregado na organização. Ambos os níveis de aprendizagem podem ocorrer em altos e baixos escalões corporativos.

Argyris (2001) entende que a aprendizagem nas organizações acontece basicamente de duas formas: em *single-loop* e em *double-loop*. A aprendizagem em *single-loop* seria aquela que busca respostas para resolver problemas imediatos. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem objetiva, com foco a resolução de desafios ligados às atividades executadas nas organizações. A aprendizagem em *double-loop* corresponderia a uma ou várias etapas somadas à forma anterior. Neste modelo de aprendizagem, não se buscaria somente a resposta para a resolução de um problema imediato. O entendimento da razão que originou a situação, o questionamento quanto à resposta mais adequada para tratá-la e a construção dos conceitos abstratos que direcionam à resposta tida como correta seriam fundamentais. Em outras palavras, “(...) a aprendizagem em *double-loop* depende do questionamento do comportamento e suposições de cada um (...)” (Argyris, 2001, p. 89).

Argyris (2000) destaca que a aprendizagem em *single-loop*, estando diretamente focada na resolução de problemas, é a mais frequentemente utilizada nas organizações, o que pode representar um problema, já que como não há aprendizagem em *double-loop*, as organizações perdem a capacidade de refletir acerca das verdadeiras causas que impedem a aprendizagem.

Antonello (2005) também utiliza o termo “níveis de aprendizagem organizacional” para definir outra perspectiva do assunto. Esta autora busca entender como acontece a transferência da aprendizagem individual para a aprendizagem grupal, organizacional e interorganizacional. Para isso, recorre à dimensão ontológica proposta por Nonaka e Takeuchi (1997), que postulam ser a aprendizagem organizacional a socialização da aprendizagem individual. Há que se considerar que tal transferência ocorre para além do processo individual, o que significa que o indivíduo não tem total domínio sobre este processo.

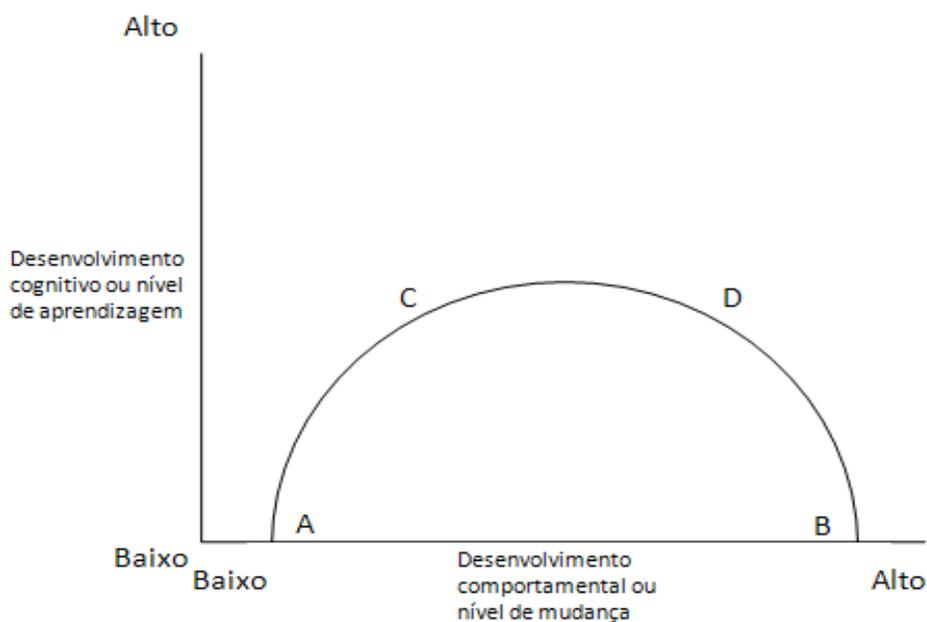
Além da divisão dos níveis de aprendizagem entre baixo e alto nível, Fiol e Lyles (1985) apresentam outros autores que não fazem tal distinção. Em seu quadro de revisão de literatura, as autoras mostram, também, a separação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento comportamental.

Desenvolvimento cognitivo: Está diretamente associado a mudanças estruturais, frequentemente individuais, que modificam a forma de se perceber o ambiente.

Desenvolvimento comportamental: Associa-se às alterações de comportamento ligados à execução da estratégia da organização.

Como tais desenvolvimentos não ocorrem de forma totalmente isolada, há níveis de combinação de ambos. Para tal combinação, Fiol e Lyles (1985) apresentam o seguinte gráfico:

Figura 2: Aprendizagem e mudança²



Fonte: Fiol e Lyles (1985, p. 807)

Fiol e Lyles (1985) consideram quatro possibilidades na relação entre comportamento e cognição, do ponto de vista da aprendizagem organizacional. Estes pontos aparecem marcados na figura acima.

Ponto A: Empresas em que há pouca necessidade de aprendizagem ou mudança. Aplica-se a estratégias nas quais há a intenção de manter o nível de operação, como, por exemplo, indústrias que já dominam o mercado.

Ponto B: Representa empresas que mudam estratégias, se adaptam, mas como pouco nível de aprendizagem. Se tais mudanças não são baseadas em

² Tradução do autor. Texto original: Learning and change

aprendizagens, Fiol e Lyles supõem que estas empresas vivem momentos de crise.

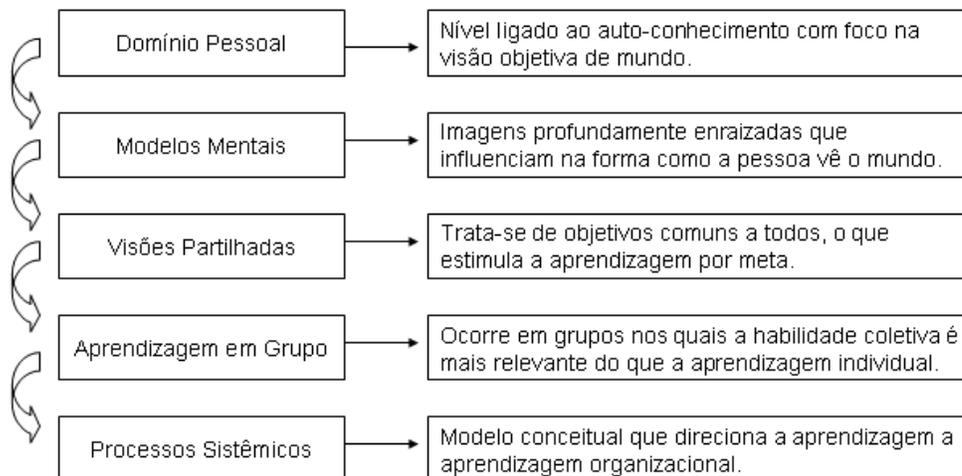
Ponto C: Empresas que produzem poucas mudanças, mas apresentam um alto nível de aprendizagem. Trata-se de organizações que produzem constantemente novos modelos de interpretação do ambiente. Aplica-se a empresas que exigem alto nível de inovação. Contudo, muitas mudanças poderiam gerar certa instabilidade em seus negócios.

Ponto D: Organizações altamente propensas a mudar e a aprender. Trata-se de empresas com poucas regras definidas, focadas na solução de problemas.

Fiol e Lyles (1985) esclarecem que para diferenciar o baixo nível de aprendizagem do alto nível, é necessário saber se houve desenvolvimento de associações e criação de modelos de referência. Argumentam que esta necessidade está diretamente ligada ao nível de sobrevivência da organização já que é no alto nível de aprendizagem que deve estar calcada a estratégia da empresa.

Senge (1990, *apud* Fleury e Fleury, 2006) apresenta cinco níveis de aprendizagem, que vão do individual ao organizacional, conforme figura 2.

Figura 3: Níveis de Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Fleury e Fleury (2006)

Estes níveis não são interdependentes. Ou seja, o domínio pessoal ocorre com base nos modelos mentais de determinado indivíduo ou grupo. Senge (1990, *apud* Fleury e Fleury, 2006) esclarece que tal distribuição é feita por questões meramente didáticas e visam explicitar como se dá o processo de aprendizagem.

2.2.

Educação a Distância em Universidades Corporativas

A literatura possui várias definições para a educação a distância. Neste trabalho, consideraremos a definição que consta no Decreto n. 5.692, de 19/12/2005 (BRASIL, 2005):

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A educação a distância começa a ser utilizada largamente em universidades corporativas, Najjar (2001) entende a universidade corporativa (UC) como última resposta contemporânea das organizações às necessidades de desenvolvimento dos empregados. Trata-se de um novo paradigma estrutural que surge em prol de um modelo de gestão do desenvolvimento de pessoas que direcione e concentre esforços ligados à capacitação. Grandes empresas já adotaram este modelo e estima-se que em pouco tempo, o número de universidades corporativas ultrapassará o número de universidades regulares (MEISTER, 1998).

2.2.1

A Educação a Distância no contexto das Universidades Corporativas

A educação a distância tem uma longa história de transformações e adaptações (BERTRAND e FREITAS, 2006; VERGARA, 2007). Com a invenção da escrita e, principalmente da tipografia, a EAD surge, ainda que de forma assistemática. Keegan (1991) destaca que as cartas de Platão já poderiam ser consideradas veículos ligados ao ensino a distância. Só no século XX, o mundo iria presenciar o nascimento de uma universidade que investiria nesta modalidade de ensino (GARRIDO, 1989). A Illinois Wesleyan University, de Bloomington era uma universidade regular (reconhecida como instituição

educacional) e utilizava o ensino por correspondência como principal metodologia de ensino (GARRIDO, 1989).

Menos de três décadas separam o surgimento da Illinois Wesleyan University (da década de 30) da primeira universidade corporativa: a Universidade da General Electric em 1955 (TAVARES FILHO e BERNARDES, 2006). Neste sentido, as Universidades Corporativas já iniciaram suas atividades no contexto da Educação a distância e evoluíram com esta em seus modelos metodológicos e de funcionamento.

Da criação da primeira universidade corporativa até os dias de hoje houve grandes mudanças, representadas principalmente pelo avanço tecnológico com o advento da internet. Atualmente, quase todos os programas de educação a distância contam com o suporte computacional (GHEDINE e FREITAS, 2003; MOORE e KEARSLEY, 2007). Há quem afirme que já não é mais possível se falar em EAD sem se vislumbrar os cursos virtuais, oferecidos via web (TESTA *et al.*, 2007). Acredita-se, ainda, que a utilização da educação a distância esteja diretamente relacionada ao fenômeno de globalização do mercado, pois se trataria de uma “globalização da educação” (TESTA *et al.*, 2001; BELLONI, 2006). Peters (*apud* BELLONI, 2006) destaca que esta forma de ensino (a distância) parece ser compatível com a era industrial e tecnológica correspondendo, portanto, a um modelo industrial de educação. Justifica tal perspectiva por meio de três das principais características destes cursos: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa.

Belloni (2006) destaca que a EAD tende a se tornar, cada vez mais, um sistema regular para o atendimento às demandas educacionais, principalmente em se tratando da população adulta. Esta autora acredita ainda que tal tendência parece estar atrelada ao conceito de *lifelong education* (educação ao longo da vida) atuando cada vez mais de forma integrada ao local de trabalho dos alunos.

2.2.2

A Opção pelo Ensino a Distância nas Universidades Corporativas

Marchese (1998, *apud* MOORE e KEARSLEY, 2007) destaca que 85% das empresas presentes na lista da Fortune 500 investem em cursos de especialização profissional a distância para seus empregados. Tal fato denota a

importância atribuída pelas organizações à formação de seus profissionais bem como a aceitação deste modelo de aprendizagem. A crença de que a construção do conhecimento dos empregados pode se dar de forma efetiva por meio de programas de ensino a distância parece se estabelecer na estrutura das organizações (TESTA e FREITAS, 2003; JOIA e COSTA, 2007). Vários fatores podem ser considerados para compreender esta crença.

Agilidade, baixo custo, alto retorno sobre o investimento, facilidade de acesso, autonomia e maior facilidade na gestão do tempo de estudo são alguns fatores frequentemente citados na literatura para justificar a crescente aceitação das empresas em relação à educação a distância em geral (VEIGA *et al.*, 1998; DALMAU *et al.*, 2002; GHEDINE e FREITAS, 2003; VILLARDI e OLIVEIRA, 2005; BERTRAND e FREITAS, 2006; BELLONI, 2006; MOORE e KEARSLEY, 2007; JOIA e COSTA, 2007).

Moore e Kearsley (2007) destacam, em relação à agilidade, que os limites para os que utilizam a internet com banda larga à velocidade de acesso às informações já é praticamente inexistente. Neste sentido, a disponibilização de cursos on-line na web (intranet, extranet ou internet) possibilita que os funcionários de determinada empresa tenham acesso a seu conteúdo imediatamente. Com isso, o acesso às pessoas da organização, até mesmo em lugares remotos, é entendido como um fator-chave na decisão do método (TESTA e FREITAS, 2002; VERGARA, 2007).

Belloni (2006) aponta o surgimento de dois atores principais no modelo de formação continuada com presença no local de trabalho do aluno adulto: o professor coletivo e o estudante autônomo (p. 7). Estes atores estariam diretamente ligados a duas vertentes que apontam para tal modelo de formação: a autonomia no processo de aprendizagem e a redução de custos no processo de formação dos trabalhadores.

Ives e Javenpaa (1996, *apud* VEIGA *et al.*, 1998) destacam alguns benefícios do ponto de vista do aluno. Dentre eles, redução da dificuldade de deslocamento gerando comodidade e flexibilidade, heterogeneidade de culturas e experiências, percepção de que os cursos são mais personalizados do que aqueles na modalidade presencial e destaque do aspecto visual em relação ao textual. Estes benefícios parecem sinalizar a necessidade de ações contextualizadas em ambientes interativos (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005; FREITAS e BERTRAND, 2006; DALMAU *et al.*, 2007) e provocam certa empolgação, ainda que inicial, por parte do participante do curso (FREITAS e BERTRAND, 2006).

Dalmau *et al.* (2007) enfatizam a questão do custo de realização de um curso on-line em relação a um curso presencial. A vantagem competitiva desta modalidade de ensino parece residir na economia com a questão logística bem como em evitar a paralisação da mão-de-obra para atividades de capacitação. Este ponto de vista é corroborado por Linosi e Loyolla (2002) que, em sua pesquisa para determinar a vantagem econômica entre cursos on-line e presenciais, concluíram que, frequentemente, os cursos presenciais apresentam maior custo, tanto em sua criação quanto em sua manutenção. Estes autores destacam ainda que, devido a esta vantagem econômica, os cursos on-line devem ser percebidos como uma solução para a questão da acessibilidade de profissionais a uma capacitação mais condizente com suas necessidades.

Zerbini (2007) propõe uma reflexão social acerca da decisão de empresas para a utilização da educação a distância. Acredita que sua aplicação vem atender às necessidades atuais do mercado de trabalho na medida em que as inúmeras mudanças obrigam as organizações a buscarem estratégias de atualização contínua de suas competências. Ghedine e Freitas (2003) reforçam esta visão afirmando que a necessidade de aprendizagem contínua, fruto do mercado de trabalho atual e do processo de globalização, figura como fator-chave na implementação do ensino a distância nas organizações. Neste sentido, Belloni (2006) destaca que os cursos a distância costumam ser bem aceitos pelos empregados, já que permite que estes dêem seqüência a seu processo de formação no seu tempo disponível

2.2.3

Fatores de Sucesso em Cursos a Distância Desenvolvidos por Universidades Corporativas

Jóia e Costa (2006) alertam para o fato de que uma tecnologia de ponta não é capaz, por si só, de garantir o sucesso de um programa de ensino a distância. Haveria a necessidade de se considerar aspectos pedagógicos e didáticos na elaboração de um curso que, dentre outras expectativas, terá que lidar com a de que foi desenvolvido de forma customizada para o público que se propõe a atender. Por conta disso, há autores que defendem que a educação via cursos on-line não será capaz de substituir o papel do professor na tentativa de reduzir o peso dos aspectos tecnológicos na decisão das empresas (TESTA, LUCIANO e FREITAS, 2001). Romiszowski (2003) destaca que é este o ponto

que congrega as maiores dificuldades: a super valorização da tecnologia em detrimento do foco nos aspectos cognitivos e da participação do instrutor. Belloni (2006) afirma que o foco na questão tecnológica tem em sua base a crença de que estes cursos devem ser construídos com base no processo de ensino, não condizente com a percepção de um aluno autônomo, que deveria ter uma estrutura direcionada para os processos de aprendizagem. Complementa sua crítica apresentando características que deveriam ser consideradas em um processo centrado no aluno: domínio das características sócio-culturais do aluno, conhecimentos e experiências prévias e entendimento das demandas e expectativas do público.

Parece haver um imperativo tecnicista que direciona as empresas quanto à escolha da utilização de cursos a distância para o desenvolvimento de competências de seus empregados. Entretanto, pesquisadores alertam que só seria possível atingir o objetivo final de um programa desenvolvido via *web* por meio de um planejamento adequado, com a identificação das melhores práticas e metodologias, suportadas por teorias de aprendizagem e tecnologias condizentes com o objetivo do curso a ser desenvolvido (ROMISZOWSKI, 2003; JOIA e COSTA, 2007).

Testa *et al.* (2001) identificaram quatro atributos, tratados como essenciais para o aproveitamento dos cursos on-line: valorização do raciocínio do aluno na estrutura dos cursos, existência e manifestação clara dos objetivos a serem atingidos, vontade pessoal de aprender e o domínio do conteúdo, por parte do professor. Em pesquisa posterior, identificaram sete categorias que congregam as percepções de especialistas em EAD sobre fatores de sucesso. Dentro destas categorias, destacam-se algumas variáveis por sua representatividade. São elas (TESTA e FREITAS, 2002).:

- Verificação da disposição e disciplina dos alunos para trabalho com EAD;
- Trabalho para evitar que o aluno se sinta abandonado;
- Adaptação cultural (do presencial para o virtual);
- Conhecimento do público-alvo.

Além destas, são também considerados o modelo pedagógico do curso e o modelo de educação corporativa da organização.

Bertrand e Freitas (2006) destacam que o que diferencia o ensino a distância do presencial é o peso atribuído à organização e estrutura do curso, sendo ambos, portanto, processos-chave para o atingimento do objetivo traçado. Nesta mesma linha, Moore e Kearsley (2007) destacam que o sucesso do aluno adulto em um curso a distância deve ser analisado pela integração de suas

atividades de estudo com as demais atividades que exerce na empresa e em outros ambientes. Com isso, Moore e Kearsley (2007) acreditam que os fatores de sucesso estão no empenho e na dedicação do aluno, resumidos em três variáveis: intenção de concluir o curso, entrega antecipada de atividades pedagógicas e conclusão de outros cursos (suas pesquisas mostram que quanto mais o aluno é aprovado em um curso a distância, maior a probabilidade de ser aprovado nos demais). Testa *et al.* (2001) corroboram esta idéia a partir do momento em que afirmam que, devido ao aluno ser o personagem ativo no processo de construção do conhecimento em cursos a distância, desenvolvem-se aspectos como iniciativa, atitudes, interesses, além de valores e hábitos educacionais.

Em contrapartida, Jóia e Costa (2007) destacam alguns aspectos que parecem não interferir no atingimento dos objetivos segundo os estudos de caso dos autores: filosofia pedagógica e flexibilidade estrutural, teoria do aprendizado, orientação para tarefas, papel do professor, aprendizado colaborativo e sensibilidade cultural.

Em uma pesquisa de comparação de dois cursos realizados com base na *web* em organizações distintas, Jóia e Costa (2007) dão destaque a três aspectos: objetivos do programa, teorias de aprendizado e tecnologias a serem aplicadas na construção deste aprendizado. O caso da empresa que não teve um bom desempenho na utilização de seu curso, descrito pelos pesquisadores, é compreendido exatamente pela má formulação dos três aspectos citados, o que poderia indicar mais um ponto de atenção.

2.2.4

Educação a distância: Limitações do Método

A primeira grande limitação da utilização da EAD é a falta de crença de que é possível construir conhecimento por meio de uma relação mediada por recursos tecnológicos (FREITAS e BERTRAND, 2006). Nakayama *et al.* (2000) acreditam que isso aconteça por causa da sensação de que não é possível se prover um atendimento individualizado ao aluno.

Belloni (2006) aponta, com base em suas pesquisas, os seguintes aspectos limitantes quanto à EAD: desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições, desumanização do ensino com a mediatização,

burocratização das tarefas de ensino aprendizagem e o excesso de conteúdos trabalhados em um único curso, o que leva os alunos a batalharem pela absorção das informações em detrimento do significado e da aplicação dos conhecimentos. Além disso, destaca que programas a distância precisam ter um currículo construído com extrema coerência entre seus módulos, já que a modularização é um princípio que facilita o estudo autônomo.

Belloni (2006) chama a atenção ainda para a questão da autonomia. Vista como um diferencial positivo no processo educacional, esta autora a trata por vezes como um mito. Tal entendimento deve-se ao fato de muitos alunos encontrarem dificuldades seríssimas em conduzir cursos sem uma supervisão direta. Os problemas mais comuns, segundo Belloni são dificuldades na gestão do tempo, de planejamento e auto-direção (p.45).

Testa e Freitas (2003) alertam para o fato de que as organizações ainda têm muitos obstáculos a enfrentar para a utilização de cursos a distância. Dentre eles, destacam-se o alto índice de abandono, a falta de estratégias de avaliação adequadas e a necessidade de conhecimentos prévios para a utilização de novos recursos instrucionais. Dão destaque, ainda, à possibilidade de estes cursos tornarem-se meramente divulgadores de informações perdendo, portanto, seu caráter educativo. A concepção da *web* apenas como um canal de distribuição de informações é especialmente apontado como um dos fatores que mais limita o uso desta modalidade educacional. (GHEDINE e FREITAS, 2003; BELLONI, 2006). Nesta busca de modernização exigida pela sociedade, encontram-se cursos que são meramente a transposição de uma informação ou um material didático presencial para o ambiente virtual, sem qualquer base pedagógica e, ainda, sem recursos interacionais (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005).

Devido à cultura brasileira atribuir um forte peso à questão do relacionamento interpessoal, um curso sem este contato pode ser limitado. Neste mesmo sentido, pode-se supor, também, que a ausência do processo de *feedback*, dificultando a correção de rumos a tempo de garantir a aprendizagem no período planejado, pode ser percebida como uma razão para a desmotivação do aluno (TESTA e FREITAS, 2002; FREITAS e BERTRAND, 2006; VERGARA, 2006). Freitas e Bertrand (2006) perceberam em sua pesquisa que o aluno brasileiro está habituado a estabelecer uma relação mais íntima com o professor, o que pode ser explicado pela exigência da disciplina, já que em cursos on-line sem mediação não haverá a figura do professor para um acompanhamento mais próximo.

Romiszowski (2003) acredita que há uma forte mudança nos papéis exercidos por professores e alunos em EAD, mas este papel ainda não é claro. Esta visão é reforçada por Villardi e Oliveira (2005) ao alertar para o perigo da crença de que a relação entre aluno e professor deva ocorrer, em cursos baseados na *web*, exclusivamente por meio de mídias, o que ocasiona a interpretação de uma mensagem sem uma relação direta entre sujeitos, deixando-a passível de múltiplas interpretações.

Os recursos tecnológicos representam outro aspecto a ser considerado (TESTA e FREITAS, 2002; ROMISZOWSKI, 2003; VERGARA, 2006). Na medida em que aplicativos e programas não tenham o desempenho esperado, é possível haver uma frustração por parte do aluno, limitando, mais uma vez, seu processo de construção do conhecimento. Villardi e Oliveira (2005) destacam ainda a existência de recursos tecnológicos que poderiam ser utilizados, mas não são conhecidos por instrutores e alunos.

Além dos aspectos diretamente ligados à tecnologia, Romiszowski (2003) destaca o peso dado à tecnologia em detrimento do processo de construção do conhecimento. Um exemplo disso seria a classificação das “eras da EAD”, a saber:

1. CBT (computer based-training);
2. on-line CBT;
3. on-line CBT with mentoring and tutoring;
4. LMS (learning management systems);
5. eClassroom with simulations;
6. Synergy e-learning with live labs³.

Nota-se que a definição do modelo de EAD no tempo está única e exclusivamente baseada na tecnologia que suporta os cursos, negligenciando-se aspectos ligados à metodologia de ensino e à construção do conhecimento.

A questão da falta de prática com a leitura, bem como com outros códigos lingüísticos, por parte dos alunos, também pode ser um fator limitante (VERGARA, 2006). Afinal, a elaboração de mídias que farão a mediação entre o professor distante e o aluno estará a cargo exclusivamente deste.

³ Tradução do autor: 1 – Treinamento baseado no computador; 2 – Treinamento baseado no computador on-line; 3 - Treinamento baseado no computador on-line com mentoraçãõ e tutoria; 4 – Sistemas de gerenciamento de aprendizagem; 5 – Salas de aula virtuais com simulações; 6 – Aprendizado on-line sinérgico com laboratórios em tempo real.

2.3.

Desenvolvimento de Competências Individuais comportamentais

2.3.1

O que é competência?

Ruas *et al* (2007) entendem que o conceito de competência e o modelo de sua implementação nas organizações brasileiras tem sido um dos temas mais discutidos no ambiente acadêmico e empresarial. Sinalizam que das 100 melhores empresas pra se trabalhar (lista da Great Place to Work), 55% delas situam tal conceito como 2º mais importante dentre os que orientarão a gestão de pessoas os próximos anos. Contudo, destacam que apesar de o conceito de competência estar se encaminhando para um consenso, a dificuldade ainda parece residir na forma como sua aplicação será realizada.

Zarifian (2001) entende o conceito de competência como um conceito extremamente amplo. Para defini-lo, utiliza a conceituação do Medef⁴:

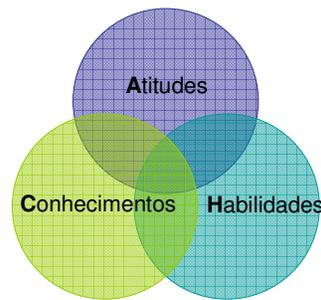
A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir. (ZARIFIAN, 2001, p. 66)

Zarifian (2001), com base na definição do Medef concluía a sua própria, afirmando que “a competência é o ‘tomar a iniciativa’, é o ‘assumir a responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (p. 68).

Fae (2006) esclarece que as competências só podem ser entendidas a partir da relação de três aspectos: (a) saber, (b) saber-fazer, (c) saber-agir.

⁴ Movimento das Empresas da França

Figura 4 – O que é competência?



Fonte: Desenvolvido pelo autor com base em Fleury e Fleury (2004)

O saber corresponderia aos conhecimentos adquiridos por determinado indivíduo (a); o saber-fazer equivaleria às suas habilidades; o saber-agir corresponderia às atitudes. Portanto, para Fae (2006), a competência reside na interseção destes três aspectos. Nota-se que sua conceituação resume a competência a uma característica individual. Streit (2001), por sua vez, entende a competência como fruto de um processo de aprendizagem coletivo, que se dá no contexto organizacional. Por conta disso, as competências profissionais de uma organização representariam sua verdadeira vantagem competitiva.

Ochôa e Amante (2004) esclarecem que o saber de uma organização pode ser dividido em três grupos: tecnologias, *know-how* e competências. Ou seja, entendem a definição de competências como algo que se dá em nível organizacional. A este respeito, Baggio *et al.* (2007) destacam que o conhecimento organizacional é criado e processado internamente, gerando novas competências organizacionais.

Boterf (1999, *apud* STREIT, 2001) destaca que só é possível falar em competência a partir de uma análise individual situada em um contexto organizacional, seja qual for a competência. Neste sentido, seria preciso analisar os recursos individuais e os ambientais para compreender a definição.

1. Recursos pessoais: conhecimentos, aptidões ou qualidades pessoais e a experiência acumulada pela pessoa.
2. Recursos ambientais: informações, rede de relações, instalações e materiais.

Para ilustrar o entendimento das competências como um conceito que só é pertinente do ponto de vista de um contexto, Streit (2001) apresenta o seguinte quadro:

Quadro 5: Conceitos de Competência

Autores	Conceito	Ênfase
Boterf (1999, p. 109)	“Saber mobilizar e combinar os recursos pessoais (conhecimentos, habilidades e atitudes) e os recursos de seu ambiente, de maneira pertinente, em uma situação específica”	Combinação de recursos para ação em contextos variados.
Fleury e Fleury (2000, p. 21)	“Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”	Agregação de valor econômico e social
Parry (1990, p. 60)	“Cluster de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas que influem na realização de uma atividade”	Performance no trabalho
Zarifian (2001, p.68)	“A competência é o tomar a iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”	Entendimento prático de situações complexas.

FONTE: STREIT (2001, p. 59)

A análise do quadro de Streit (2001) mostra que a ênfase de todas as definições é diretamente ligada ao entendimento do contexto no qual determinada competência é manifestada. É possível inferir, portanto, que a competência individual (relacionada ao trabalho) só poderia se manifestar em um contexto que a demandasse.

Kuenzer (2002) concorda com a perspectiva da competência situada em um contexto e sua definição para competência valoriza esta relação:

O conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. KUENZER (2002, p. 1)

Com isso, Kuenzer (2002) além de defender a necessidade de contextualização para a geração e identificação de uma competência, ainda postula que esta, apesar de organizacional, manifesta-se exclusivamente no âmbito individual.

A análise das definições apresentadas por Streit (2001), Zarifian (2001), Kuenzer (2002) e Fae (2006) tem sua interseção na compreensão de que a competência é a mobilização de atitudes, habilidades e conhecimentos em nível individual, manifestando-se em um contexto num dado momento no qual é demandada sua manifestação.

Ruas *et al* (2007) fazem um estudo sobre o conceito de competência nas publicações nacionais entre 2004 e 2007 buscando comparar as diferentes conceituações atribuídas à competência. Esclarecem que há basicamente duas abordagens sobre o assunto: a primeira, baseada na corrente *Resource Based View*, sinalizando que os recursos internos da organização são seus principais fatores de diferenciação. A segunda, que vem sendo mais difundida no meio empresarial, é a que entende o conceito de competência como mola mestra para o sistema de gestão de pessoas.

Ruas *et al* (2007) identificam alguns aspectos que parecem ser comuns quanto à definição do conceito de competência nos artigos pesquisados. Dentre estes se destacam: intangibilidade, diferenciação, heterogeneidade, articulação complexa ou mesmo um conceito em construção. Destacam ainda que a década de 90 é marcada pela migração do simples conceito para o entendimento de que a competência só se manifesta em uma ação, em um comportamento.

Para categorizar as competências com base na recente literatura acerca do tema, Ruas *et al* (2007) apresentam o quadro com os autores mais citados nos quarenta e sete artigos que pesquisam.

Quadro 6: Os 20 autores mais citados como referências bibliográficas

Autores	N° de citações	Autores	N° de citações
HAMEL	37	NONAKA	14
PRAHALAD	33	TEECE	14
ZARIFIAN	33	BOYATZIS	12
FLEURY, M. T.	30	HIEENE	12
LE BOTERF	24	ROPÉ	12
FLEURY, A.	21	BARNEY	11
DUTRA	19	BITTENCOURT	11
RUAS	18	PORTER	11
TANGUY	16	SPENCER	11
SPENCER	15	SENGE	10

Fonte : RUAS *et al* (2007, p. 5)

Com base em tal revisão, Ruas *et al* (2007) apresentam a seguinte categorização de competências:

- Competências individuais e/ou gerenciais: entrega é resultado do trabalho individual;
- Competências coletivas e/ou grupais: entrega é resultado do trabalho coletivo;
- Competência organizacional: dizem respeito à estratégia da empresa.

A maior parte dos trabalhos, na pesquisa de Ruas *et al* (2007) dizem respeito às competências individuais. Estes trabalhos visam, com freqüência, levantar, definir ou caracterizar tais competências.

Fernandes e Fleury (2007) apresentam o conceito de competências dividido em apenas duas correntes: organizacionais e individuais. Esclarecem que a primeira situa-se mais no campo da estratégia das organizações enquanto a segunda no campo de recursos humanos. Dutra e Fleury e Fleury (2001, *apud* Fernandes e Fleury, 2007) parecem equilibrar estas duas visões a partir do momento em que postulam que a competência reside em uma entrega que deve agregar valor não somente à organização, mas também ao indivíduo.

Le Boterf (1994, *apud* Fleury e Fleury, 2007) percebe a competência como a interrelação entre três eixos: a formação da pessoa (compreendendo a biografia e história social), a formação educacional e as experiências vividas.

2.3.2

Competências Individuais comportamentais

Domingues (2003, *apud* FAE, 2006) classifica as competências em quatro grupos: teóricas, práticas, relacionais e estratégicas. A competência relacional na definição deste autor converge com a chamada competência social, descrita por Zarifian (2001). Em ambas, a ênfase da definição encontra-se no comportamento e na atitude do sujeito frente a uma situação com a qual ele se depara. Esta categoria de competência é descrita por Ruas *et al.* (2005) como um competência individual que, na perspectiva de seus estudos, faz convergir todas as questões relacionais abordadas pela teoria das competências. Zarifian (2001) associa a competência social ao saber ser. Esta dimensão sustentaria os comportamentos sob três domínios: autonomia, responsabilização e comunicação.

A definição de competência comportamental então poderia ser entendida como aquela que demanda a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes manifestando-se em comportamentos ligados diretamente a uma determinada situação (ZARIFIAN, 2001; RUAS, 2005; FAE, 2006). Zarifian (2001) destaca ainda que “*O conceito de atitude vem sustentar o conceito de comportamento. A atitude traduz o que sustenta e estabiliza o comportamento. É a maneira pela qual um indivíduo se conduz em face da realidade em geral*” (p.

147). Este mesmo autor faz questão de destacar ainda que estas competências possam ser desenvolvidas por meio de planos educacionais estruturados.

Zarifian (2001) e Ruas (2005) concordam que as competências ligadas ao comportamento podem ser identificadas por meio da análise de três campos: o da autonomia, o da tomada de decisão e o da comunicação. Isto porque se tratam de atitudes que sustentam um comportamento que só pode se manifestar em um contexto no qual seja exigido. A este respeito, Zarifian (2001) destaca que as competências individuais comportamentais (ou sociais) dão destaque à questão do tornar-se. Em outras palavras, não seria adequado que um profissional “estivesse autônomo” na medida em que esta competência demanda certa alteração estrutura do comportamento, indo para além da atitude. A questão da responsabilidade para a tomada de decisão, bem como do desenvolvimento de uma habilidade adequada de comunicação encontram-se no mesmo âmbito. Não quer dizer, sob hipótese alguma, que a competência esteja ligada ao indivíduo. A este respeito, Zarifian (2001) afirma que *“não se avaliar uma competência pela personalidade ou pelo “ser”. Só se pode avaliar uma competência profissional por meio de comportamentos concretos, visíveis e socialmente avaliáveis”* (p. 149).

Streit (2001) utiliza Zarifian (2001) e Ruas (2005) para definir seu conceito de competência gerencial. Cita como exemplos de competências: saber agir com pertinência e saber mobilizar atitudes e habilidades em um contexto na medida em que focam nas atitudes do profissional.

Fleury e Fleury (2007) trazem a definição de Zarifian (2001) para categorizar os diversos tipos de competência. As competências individuais parecem se dividir em cinco:

- Competências sobre processos: conhecimento sobre processos de trabalho.
- Competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado.
- Competências sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho.
- Competências de serviço: alinhamento da competência técnica às necessidades do cliente.
- Competências sociais: envolvem os comportamentos das pessoas no trabalho.

As competências sociais, que dizem respeito aos comportamentos adotados no trabalho, são as competências que serão entendidas nesta pesquisa como competências individuais comportamentais.