

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

LAIS PEREIRA DE OLIVEIRA

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA
BANCO DO BRASIL**

Brasília

2014

LAIS PEREIRA DE OLIVEIRA

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA
BANCO DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares.

Brasília

2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1014549.

Oliveira, Lais Pereira de.

O48g Gestão do conhecimento na Universidade Corporativa Banco
do Brasil / Lais Pereira de Oliveira. -- 2014.
201 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade
de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em
Ciência da Informação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares.

1. Banco do Brasil. 2. Gestão do conhecimento. 3.
Instituições financeiras. I. Alvares, Lillian Maria
Araújo de Rezende. II. Título.

CDU 002.6:658

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título: "Gestão do conhecimento na Universidade Corporativa Banco do Brasil".

Autor (a): Laís Pereira de Oliveira

Área de concentração: Gestão da informação

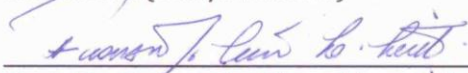
Linha de pesquisa: Organização da Informação

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Faculdade em Ciência da Informação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre** em Ciência da Informação.

Dissertação aprovada em: 11 de Fevereiro de 2014.



Prof^ª. Dr^ª. Lillian Maria Araújo de Rezende Álvares
Presidente (UnB/PPGCINF)



Prof. Dr. Fernando César Lima Leite
Membro Interno (UnB/PPGCINF)



Prof^ª. Dr^ª. Isa Aparecida de Freitas
Membro Externo (BB)

Prof^ª. Dr^ª. Sofia Galvão Baptista
Suplente - (UnB/PPGCINF)

À minha família, minha fortaleza, minha sustentação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade de Brasília, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCIInf/UnB) da Faculdade de Ciência da Informação (FCI), onde tive a oportunidade de receber importante formação no contato diário com os professores e colegas. Também à assistência concedida pela Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e pelo Decanato de Ensino da Graduação (DEG) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – consubstanciada respectivamente na forma de moradia estudantil e bolsa de assistência ao ensino.

Agradeço ao Banco do Brasil, especificamente à sua Universidade Corporativa, pela abertura concedida para a realização da pesquisa e o amparo necessário para sua concretização. Imprescindível à continuidade do estudo a atenção dispensada pela Gerência Regional Gestão de Pessoas (GEPES Brasília), quando na condução dos primeiros contatos da pesquisadora junto aos departamentos envolvidos no fazer diário da Universidade Corporativa Banco do Brasil.

Do mesmo modo, essenciais à pesquisa: o acolhimento inicial da pesquisadora pela então Assessora Master do Segmento de Educação Corporativa, Senhora Vânia Souza, que gentilmente apresentou o *locus* de estudo e foi o caminho para o primeiro reconhecimento deste; a atenção dispensada pelo Gerente da Divisão de Planejamento da Educação Empresarial e da Gestão do Conhecimento (DIPLA), Senhor Marco Alfredo Sardi, em cada visita de reconhecimento e nos constantes contatos para esclarecimento e obtenção de novas informações; o apoio do Assessor da DIPLA, Senhor Fabrício Foganhole, já na validação do instrumento de coleta e no fornecimento de dados complementares acerca da Universidade; por fim, a importante assistência e contribuição do Gerente Executivo da Universidade, Senhor Hugo Pena Brandão, na ocasião de realização das entrevistas junto aos sujeitos selecionados.

Agradeço aos mestres responsáveis por minha formação escolar e posteriormente aos que fizeram parte da minha formação acadêmica na graduação em Biblioteconomia; com todos muito aprendi, cresci, evoluí e dei os primeiros passos rumo à profissão que escolhi seguir. Ainda aos que recentemente contribuíram com o desenvolvimento da faceta de pesquisadora e de uma visão mais sólida da arte de produzir conhecimento científico, na pós-graduação em Ciência da Informação.

Na graduação, agradeço em particular à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sonia Cruz-Riascos, exemplo de profissional, de pessoa, e grande incentivadora para que investisse no

Mestrado. Também excelente professora, com quem tive a oportunidade de aprender no convívio diário de sala de aula e nos momentos de orientação quando na execução do trabalho de conclusão de curso. Trago carinhosamente comigo cada conversa, lição, conselho, estímulo e prática ensinada, além de especial afeto construído e cultivado nestes anos de convivência.

Ao longo do curso de Biblioteconomia tive nos estágios um enorme complemento e importante vivência prática das teorias absorvidas em aula, além de grande sorte por ter em meu caminho chefes e supervisoras que muito me ensinaram; antes deles passei por relevante experiência profissional durante a qual adquiri valores que ainda trago comigo, além de estima e respeito pela equipe com a qual convivi, a começar pela chefia direta, sempre presente e companheira. Expresso então minha gratidão à Meirytânia, Cássia, Aline, Sheila e Márcia, profissionais nas quais me espelhei ao longo dos trabalhos e estágios da vida e às quais sou eternamente grata.

Já no Mestrado, agradeço aos professores com os quais tive oportunidade de ter aula – pela atenção dedicada, pelo fomento das discussões em sala e pela contribuição em minha formação como pesquisadora da área de Ciência da Informação – e mesmo aos que participaram indiretamente da minha vida de mestranda, nas conversas de corredor, nos conselhos e esclarecimentos e na atenção dispensada no dia-a-dia da FCI.

Agradecimento especial à minha orientadora do Mestrado, Prof.^a Dr.^a Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares, pela dedicação, atenção e apoio ao longo da execução da pesquisa. Além disso, pela paciente condução e direcionamento das atividades complementares por mim realizadas a partir do Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino. Atravessei um longo caminho – da seleção ao ingresso no Programa e no decurso de cada disciplina cursada – durante o qual surgiu uma convivência respeitosa e harmônica na relação de orientadora e orientanda, que me permitiu ter contato com as várias facetas de guia, professora, mãe, coordenadora e profissional, assumidas por minha orientadora.

Agradeço ainda à Dr.^a Isa Aparecida de Freitas, ao Prof. Dr. Fernando César Lima Leite e à Prof.^a Dr.^a Sofia Galvão Baptista, membros avaliadores das bancas de qualificação e de defesa final, que em muito contribuíram com uma nova ótica sobre a pesquisa e com o ensejo de questões enriquecedoras para o texto.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação, Martha, Jucilene e Elaine, pelos esclarecimentos, direcionamentos e alertas acerca dos prazos e obrigações acadêmicas. Acima de tudo por me aturarem no decorrer do Mestrado, cada vez com uma dúvida diferente, um problema de ordem institucional ou um questionamento a ser feito.

À Suzana e Alessandra, que juntamente comigo formaram a “patotinha de Goiânia” do curso, carinhosamente apelidada pelos colegas. Agradeço pelos bons momentos vividos em sala e nos corredores da FCI, também pelas angústias divididas e pelo simples compartilhar, ouvir, ajudar, conviver e confortar.

À Cléria, grata surpresa do Mestrado, pela presença sempre companheira, pelas conversas e conselhos. Também aos demais colegas do Mestrado – Rodrigo, Julio, Vivianne, João, Daniela, Carlos, Cristiane, Lorena, Michelli, Ferretti, Rômulo, Kelly, Paulo e tantos outros – muitos dos quais me acompanharam ao longo do curso, outros que fizeram parte de bons momentos e seguiram caminhos distintos, mas todos notadamente importantes, companheiros representativos no decorrer da pós-graduação.

Agradeço finalmente a todas as pessoas com as quais convivi na Colina, das colegas de contato diário e convivência direta no apartamento – Rosana, Bilka, Jeane, Vânia e Ada – aos funcionários responsáveis pela administração e boa convivência no prédio – Marcelo, Rubens e Raimunda – estes ao mesmo tempo conselheiros, psicólogos e amigos da grande turma de alunos de Mestrado e Doutorado da UnB das mais diversas áreas, moradores do Bloco K.

Antes disso, agradeço a Deus pela condução e abertura dos caminhos que percorri até chegar à ocasião de realizar o Mestrado, nos quais tive ao meu lado pessoas que talvez não tenham a dimensão do quanto foram, são e serão importantes na minha vida. Na tentativa de expressar minha gratidão agradeço carinhosamente à minha família, pai, mãe e irmã, essencialmente minha base, fonte de amor, apoio, força e significado maior de valores que cultivei desde que nasci. Meu muito obrigado por me fazerem tornar quem eu sou.

“Investir em educação corporativa, também é realizar gestão do conhecimento, ajudar as pessoas a aprenderem, a compartilharem, a criarem e a se reinventarem, é ser competitiva.”

Eleonora Jorge Ricardo

RESUMO

Trata da relação existente entre universidades corporativas e o processo de gestão do conhecimento nas organizações. O universo de investigação é o Banco do Brasil, instituição financeira pública brasileira. O estudo avança sobre a identificação do modelo de gestão do conhecimento (GC) da Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB), na perspectiva dos processos envolvidos. Na pesquisa, estabelece-se quadro comparativo entre o núcleo comum de processos de gestão do conhecimento presentes nos modelos da literatura, e os viabilizados nas ações de educação e capacitação da Universidade *locus* de estudo. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, com abordagem qualitativa, e emprega o método de estudo de caso em sua execução. Foram utilizadas a análise documental, a observação sistemática e a entrevista estruturada na coleta dos dados. Conclui-se que a Universidade Corporativa Banco do Brasil fomenta, por meio de suas ações de educação e capacitação, o núcleo comum de criação, compartilhamento e uso do conhecimento, processos estes recorrentes nos modelos analisados na literatura. Promove ainda, processos adicionais de gestão do conhecimento, e o resultante disto compõe o modelo de gestão do conhecimento da Universidade Corporativa Banco do Brasil.

Palavras-chave: Universidade corporativa. Gestão do conhecimento. Processos de gestão do conhecimento. Setor financeiro.

ABSTRACT

This work is about the relation between corporate universities and process of knowledge management in organizations. The research universe is Banco do Brasil, a brazilian public financial institution. The study advances on the model of knowledge management identification of Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB), in perspective of the involved processes. In the research is established a table comparing the common core of knowledge management processes present in models of literature, and the processes made possible in the actions of education and training in University studied. The research is characterized as descriptive, with a qualitative approach, and employs the method of case study. It is used the documentary analysis, the systematic observation and the structured interviews to collect data. It concludes that Universidade Corporativa Banco do Brasil, by actions of education and training, promotes the common core of creation, sharing and use of knowledge, the processes recurring in the models analyzed in literature. It also promotes additional processes of knowledge management. The result composes the model of knowledge management of Universidade Corporativa Banco do Brasil.

Keywords: Corporate university. Knowledge management. Processes of knowledge management. Financial sector.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Tendências na sociedade do conhecimento.....	27
Figura 2	As cinco disciplinas da organização que aprende.....	34
Figura 3	Um modelo simples de aprendizado organizacional.....	36
Figura 4	Principais atividades do ciclo de gestão do conhecimento.....	45
Figura 5	Ciclo da evolução do conhecimento.....	46
Figura 6	Quatro modos de conversão do conhecimento.....	48
Figura 7	Espiral de criação do conhecimento organizacional.....	49
Figura 8	Etapas da gestão do conhecimento.....	52
Figura 9	Gestão do conhecimento: planos e dimensões.....	54
Figura 10	Os quatro pilares da gestão do conhecimento.....	56
Figura 11	Níveis da estrutura conceitual de gestão do conhecimento.....	57
Figura 12	Modelo genérico de gestão do conhecimento.....	58
Figura 13	Modelo de gestão do conhecimento.....	60
Figura 14	Estruturação do processo de gestão do conhecimento.....	62
Figura 15	Modelo de gestão do conhecimento estratégico.....	63
Figura 16	O ciclo do conhecimento organizacional.....	64
Figura 17	Processos essenciais da gestão do conhecimento.....	66
Figura 18	Quatro elementos fundamentais da gestão do conhecimento.....	67
Figura 19	Modelo de gestão do conhecimento.....	68
Figura 20	A estrutura de implementação da gestão do conhecimento.....	69
Figura 21	Ciclo integrado de gestão do conhecimento.....	70
Figura 22	Treinamento e Desenvolvimento X Universidade Corporativa.....	77
Figura 23	Dez componentes fundamentais do projeto de uma universidade corporativa.....	84
Figura 24	Universidade Corporativa como laboratório de aprendizagem.....	86
Figura 25	Modalidades de aprendizagem na universidade corporativa e suas tecnologias.....	86
Figura 26	Mapa mental do referencial teórico.....	89
Figura 27	Estrutura organizacional do Banco do Brasil.....	94
Figura 28	Estrutura organizacional da Universidade Corporativa Banco do Brasil.....	104
Figura 29	Ordem de ocorrência dos processos de gestão do conhecimento.....	126

Figura 30	Fatores que influenciam o estabelecimento de uma cultura de aprendizagem no Banco.....	155
Figura 31	Macro representação do modelo de gestão do conhecimento da UniBB.....	167
Figura 32	Representação dos processos fomentados pela UniBB.....	169
Figura 33	Aspectos que fomentam a criação do conhecimento.....	170
Figura 34	Aspectos que fomentam o compartilhamento do conhecimento.....	171
Figura 35	Aspectos que fomentam o uso do conhecimento.....	172
Figura 36	Aspectos que fomentam o armazenamento do conhecimento.....	172
Figura 37	Aspectos que fomentam a aquisição do conhecimento.....	173
Figura 38	Aspectos que fomentam a aplicação do conhecimento.....	173
Figura 39	Aspectos que fomentam a retenção do conhecimento.....	174
Figura 40	Aspectos que fomentam a explicitação do conhecimento.....	174
Figura 41	Aspectos que fomentam a identificação do conhecimento.....	175
Figura 42	Aspectos que fomentam a sistematização do conhecimento.....	175
Figura 43	Aspectos que fomentam a socialização do conhecimento.....	176
Figura 44	Processos centrais e adicionais do modelo de GC da UniBB.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os princípios da organização baseada no conhecimento.....	30
Quadro 2	Modelos de gestão do conhecimento analisados.....	44
Quadro 3	Matriz de gestão do conhecimento.....	47
Quadro 4	Diferentes tipos de projetos de educação corporativa.....	73
Quadro 5	Sete princípios de sucesso da educação corporativa e suas práticas.....	74
Quadro 6	Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem.....	78
Quadro 7	Segmentos de atuação do Banco do Brasil.....	93
Quadro 8	Composição das Vice-Presidências.....	95
Quadro 9	Distribuição dos recursos humanos da Universidade.....	104
Quadro 10	Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	109
Quadro 11	Procedimentos de registro dos dados.....	111
Quadro 12	Desenho da pesquisa.....	115
Quadro 13	Forma de apresentação dos modelos de gestão do conhecimento.....	117
Quadro 14	Tipos de conhecimento tratados nos modelos.....	120
Quadro 15	Perspectiva central dos modelos.....	122
Quadro 16	Processos de gestão do conhecimento dos modelos.....	123
Quadro 17	Processos recorrentes nos modelos de gestão do conhecimento.....	124
Quadro 18	Blocos de questões do roteiro de entrevista.....	128
Quadro 19	Relação entre os cargos, funções e responsabilidades dos entrevistados.....	146
Quadro 20	Tempo de atuação.....	148
Quadro 21	Características da Universidade Corporativa Banco do Brasil.....	150
Quadro 22	Aspectos atendidos pela Universidade Corporativa Banco do Brasil.....	152
Quadro 23	Convergência das ações de educação e capacitação e a contribuição com o conhecimento.....	153
Quadro 24	Tipos de participação da Universidade no processo de gestão do conhecimento.....	156
Quadro 25	Quadro resumo das contribuições da Universidade para o processo de gestão do conhecimento.....	157
Quadro 26	Aspectos de contribuição com o processo de gestão do conhecimento.....	158
Quadro 27	Aspectos que contribuem com a criação de novos conhecimentos.....	160
Quadro 28	Aspectos que contribuem com o compartilhamento de conhecimento.....	161

Quadro 29	Aspectos que contribuem com o uso de conhecimento.....	162
Quadro 30	Processos adicionais de gestão do conhecimento viabilizados pela Universidade.....	164
Quadro 31	Abrangência dos processos de gestão do conhecimento destacados pelos entrevistados.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Aprendizagem Organizacional
BB	Banco do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CI	Ciência da Informação
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
DEG	Decanato de Ensino da Graduação
DESED	Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal
DINEG	Divisão de Capacitação para o Negócio
DIPEC	Divisão de Educação Continuada
DIPES	Diretoria Gestão de Pessoas
DIPLA	Divisão de Planejamento da Educação Empresarial e da Gestão do Conhecimento
DIPRO	Divisão de Programas Educacionais
DIREC	Diretoria de Recursos Humanos
EC	Educação Corporativa
FCI	Faculdade de Ciência da Informação
GC	Gestão do Conhecimento
GEDEP	Gerência de Desenvolvimento Profissional
GEDUC	Gerência de Educação Corporativa
GEPES	Gerência Regional Gestão de Pessoas
IQPC	International Quality & Productivity Center
LNT	Avaliação de Necessidades
PDC	Plano de Desenvolvimento de Competências
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PFANS	Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior
PLD	Prevenção e Combate à Lavagem de Dinheiro
PPGCInf	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
PROFI	Programa Profissionalização
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAPSE	Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos, Processos e Serviços
TAO	Talentos e Oportunidades
TBC	Treinamento Baseado em Computador
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TVBB	TV Corporativa Banco do Brasil
UC	Universidade Corporativa
UFRH	Unidade de Função Recursos Humanos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniBB	Universidade Corporativa Banco do Brasil
VICRI	Vice-Presidência de Controles Internos e Gestão de Riscos
VIFIN	Vice-Presidência de Gestão Financeira e de Relações com Investidores
VIGOV	Vice-Presidência de Governo
VINEG	Vice-Presidência de Negócios de Varejo
VIPAG	Vice-Presidência de Agronegócios e Micro e Pequenas Empresas
VIPES	Vice-Presidência de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Sustentável
VIPIN	Vice-Presidência de Atacado, Negócios Internacionais e <i>Private Bank</i>
VITEC	Vice-Presidência de Tecnologia
VIVAR	Vice-Presidência de Varejo, Distribuição e Operações

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	JUSTIFICATIVA.....	21
1.2	PROBLEMA.....	23
1.3	OBJETIVOS.....	23
	1.3.1 Objetivo geral.....	23
	1.3.2 Objetivos específicos.....	23
1.4	PRESSUPOSTOS DA PESQUISA.....	23
1.5	RESTRICÇÕES DA PESQUISA.....	24
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2.1	A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....	25
2.2	O CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL.....	28
2.3	A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	31
2.4	OS TRABALHADORES DO CONHECIMENTO.....	36
2.5	A GESTÃO DO CONHECIMENTO.....	39
	2.5.1 Os modelos de gestão do conhecimento.....	42
2.6	A EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	71
2.7	A UNIVERSIDADE CORPORATIVA.....	74
	2.7.1 Origens.....	78
	2.7.2 Objetivos.....	81
	2.7.3 Estrutura e concepção.....	82
	2.7.4 Modalidades de ensino.....	85
	2.7.5 Abrangência da atuação e sistema de parcerias.....	87
3	METODOLOGIA.....	91
3.1	AMBIENTE DA PESQUISA.....	91
	3.1.1 O Banco do Brasil.....	92
	3.1.2 A Universidade Corporativa Banco do Brasil.....	95
3.2	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	100
3.3	MÉTODO DE PESQUISA.....	101
3.4	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	103
3.5	UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA.....	105
3.6	ETAPAS DA PESQUISA.....	106

3.6.1	Etapa 1 – Sondagem da viabilidade da pesquisa.....	106
3.6.2	Etapa 2 – Estabelecimento da pesquisadora no ambiente estudado..	107
3.7	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	107
3.8	PRÉ-TESTE.....	111
3.9	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	112
3.9.1	Plano de análise dos dados.....	112
3.9.2	Desenho da pesquisa.....	114
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	116
4.1	RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	116
4.2	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....	127
4.2.1	Dados de identificação do respondente.....	128
4.2.2	Caracterização da Universidade Corporativa.....	130
4.2.3	Ações da Universidade e aspectos de contribuição com o conhecimento.....	132
4.2.4	Universidade Corporativa e gestão do conhecimento.....	134
4.2.5	Processos de gestão do conhecimento.....	138
4.2.6	Conclusão.....	143
4.2.7	Comentários abertos.....	144
4.3	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	145
4.4	O MODELO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO DA UNIBB.....	166
5	CONCLUSÃO.....	177
5.1	SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	181
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICES.....	192
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	193
	ANEXOS.....	196
	ANEXO A – Linha do tempo da educação no Banco do Brasil.....	197
	ANEXO B – Mapa demonstrativo das Gerências e Plataformas da UniBB.....	201

1 INTRODUÇÃO

De tempos em tempos, grandes ciclos de mudança acontecem na sociedade, podendo resultar em novos paradigmas ou em novas formas de ver o mundo e de explicar a realidade vivida. De acordo com Kuhn (1997, p. 13), paradigmas representam “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Segundo o autor, toda e qualquer ciência – que à época de seu surgimento é considerada imatura – evolui a partir do momento em que concebe um paradigma próprio, quando passa a constituir ideias hegemônicas e comuns entre parte expressiva de seus praticantes.

Capurro (2003) explora o conceito de paradigma de Kuhn – no contexto das ciências – e amplia-o com a conclusão de que, detendo-se à própria etimologia do termo, originalmente do grego *paradeigma*, pode-se conceber um paradigma como um modelo de uma coisa como referência para outra. Na acepção de Tarapanoff (2001, p. 33):

Novos paradigmas ocorrem quando são iniciados novos ciclos científicos, econômicos e tecnológicos, dentre outros, que por sua vez afetam e provocam mudanças em cascata: sociais, comportamentais e culturais, nas pessoas e nas organizações. A principal tese é a de que a inovação provoca esses ciclos.

É o que se tem observado nos últimos anos, diante das enormes transformações socioeconômicas, que impactaram o processo produtivo e resultaram em mudanças no cenário das organizações modernas. O desenvolvimento dos negócios depende não mais apenas de capital, trabalho e matéria-prima, mas está intrinsecamente ligado ao modo como os estoques de informação e o próprio conhecimento são empregados nas organizações.

Revela-se assim, a importância do conhecimento e também dos processos de tratamento e disseminação da informação, capazes de propiciar o alcance efetivo desta pelos sujeitos, em vias de gerar novos conhecimentos no ambiente corporativo. O conhecimento emerge como verdadeiro ativo econômico, de valor agregado, representando a forma por meio da qual uma organização se adianta frente aos concorrentes, em condições de aperfeiçoar processos e ampliar negócios.

Tal cenário explicita uma mudança de paradigma – considerando-se o alcance das variações econômicas e sociais – em que se transita de uma sociedade antes pautada pela industrialização e a produção de bens tangíveis, para outra de serviços (BELL, 1977; DE MASI, 2000), cuja força de trabalho se volta muito mais para desenvolvimento do

conhecimento, da aprendizagem e da inovação. É uma sociedade que tem na informação e no conhecimento sua fonte de riqueza e seu diferencial competitivo.

Por seu caráter intangível, de difícil alcance e mensuração, o conhecimento precisa ser tratado, administrado e tornado verdadeiramente produtivo, como é feito com os ativos tangíveis da organização. O aproveitamento efetivo dos ativos de conhecimento, de modo a extrair deles valor e reverter isso em benefício da própria organização, é propiciado pelo processo de gestão do conhecimento (GC).

Por meio das etapas focadas na geração, identificação, tratamento, compartilhamento e aplicação da expertise individual no cenário coletivo organizacional, a gestão do conhecimento viabiliza a composição de novas práticas de trabalho pautadas pela constante integração e troca, reciclagem de ideias, curiosidade pelo conhecer e busca do aprendizado contínuo. Desse modo, a GC acaba se relacionando com diferentes perspectivas e amparando-se em outros processos e práticas organizacionais das quais adquire importante contribuição.

Um instrumento de apoio às ações de gestão do conhecimento nas organizações, que atua inclusive no fomento desta, é a universidade corporativa (UC), compreendida como um veículo de capacitação, de desenvolvimento de talentos e de educação da cadeia de valor de uma organização, em conformidade com os propósitos e as estratégias do negócio. Enquanto processo contínuo de educação corporativa, a UC contribui com a geração de uma cultura aprendiz e com o estabelecimento da prática de educar continuamente, para incrementar e desenvolver a expertise coletiva da organização.

De certa forma, a universidade corporativa é uma estrutura de gestão que atua no desenvolvimento de oportunidades variadas de aprendizagem nos funcionários (PILLAY; WIJNBEEK, 2006), bem como na viabilização de ações de criação, compartilhamento e aplicação de conhecimento, contribuindo e promovendo a gestão do conhecimento organizacional. Há, portanto, estreita relação entre as UCs e a GC, e é exatamente nessa vertente que se enquadra a investigação.

A presente pesquisa surgiu na intenção de investigar a relação existente entre as universidades corporativas e a gestão do conhecimento em uma instituição financeira pública brasileira: o Banco do Brasil (BB). O setor financeiro tem investido consideravelmente em educação corporativa, e em consequência potencializa o conhecimento, posto que fomenta uma ambientação pautada pelas trocas, pelo aprendizado e pela construção de novos saberes e práticas.

A Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB), que é o ambiente do estudo, é analisada em seus aspectos específicos, para mapeamento das ações de educação e capacitação desenvolvidas, e dos processos de gestão do conhecimento viabilizados a partir destas.

Mediante prospecção na literatura dos principais modelos de GC no período temporal de 1993 a 2005, depreende-se um núcleo comum de processos neles representados: a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento. Esse núcleo fundamental, enquanto referencial derivado dos modelos de gestão do conhecimento, é o suporte de comparação com a prática vigente na UniBB.

Notadamente, a intenção da pesquisa é identificar o modelo de gestão do conhecimento da Universidade Corporativa Banco do Brasil na perspectiva dos processos envolvidos, tendo como suporte a comparação entre o núcleo comum presente nos modelos da literatura, e os processos viabilizados nas ações de educação e capacitação do *locus* de estudo.

Apresenta-se, na sequência, a justificativa para a investigação, o problema e os objetivos da pesquisa. Também os pressupostos que norteiam o estudo e as restrições ao mesmo.

1.1 JUSTIFICATIVA

A UniBB promove a aprendizagem e a construção coletiva de saberes, fomentando ainda as trocas de conhecimento entre os indivíduos e a amplificação deste pela organização, em consonância com as práticas buscadas pela GC. Logo, a pesquisa em questão representa a oportunidade de aprofundar as investigações sobre a relação entre as UCs e a GC, na perspectiva contributiva e integrada de ambas.

No decurso da associação entre a prática vigente no *locus* de estudo e a teoria explicitada na literatura, viabiliza-se a apreensão do conjunto de processos envoltos nas ações de educação e capacitação da Universidade Corporativa Banco do Brasil que, por sua vez, alavancam e impulsionam o conhecimento na instituição, colaborando diretamente com a GC. Nesse sentido, há contribuições de ordem teórica e prática por parte da pesquisa.

Inicialmente, a presente investigação vem contribuir com a identificação, a organização e a disseminação de conhecimentos estruturados e não estruturados até o momento acerca do tema definido para estudo, no que diz respeito às pesquisas e proposições feitas sobre as universidades corporativas e a atuação destes verdadeiros espaços de

aprendizagem e de desenvolvimento de talentos, no fomento da gestão do conhecimento organizacional. Na linha de estudo integrada da UC e da GC, a pesquisa foca no setor financeiro, o qual tem dispensado grandes esforços de investimento em educação e capacitação de pessoal. A opção de abordagem foi por um banco nacional com sólidas atividades no país e com mais de 200 anos de atuação – o Banco do Brasil – com a finalidade de aprofundar no entendimento de sua universidade corporativa, já consolidada, sendo resultado de extensa e antiga política educacional e formativa da instituição.

Em termos teóricos, portanto, viabiliza-se pelo estudo a expansão do conhecimento produzido no assunto, abrindo inclusive novas possibilidades e frentes de pesquisa no âmbito do setor financeiro ou mesmo em outros campos, como forma de continuidade da linha de investigação ora proposta. Dessa forma, novas pesquisas podem surgir dentro da perspectiva integrada da universidade corporativa e da gestão do conhecimento organizacional.

Em termos práticos, o estudo traz importante contribuição para a Universidade Corporativa Banco do Brasil, no que concerne à explicitação dos processos que impulsionam o conhecimento na instituição e a representação destes em um modelo de gestão do conhecimento, o que trará clareza e colocará em evidência para o próprio Banco o que vem sendo feito internamente para fomento da GC.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, a pesquisa vem somar aos demais avanços da Ciência da Informação (CI), a partir da exploração de uma das suas vertentes de estudo: a gestão do conhecimento. A inclusão da GC no campo da CI aconteceu, conforme Alvares e Araújo Júnior (2010), na década de 1980, ocasião em que a Administração começou a ser tratada como área de estudo desta e trouxe consigo esta disciplina. Desde então o assunto tem sido alvo de pesquisas na Ciência da Informação tanto em abordagens básicas dos processos que envolve – como identificação, compartilhamento, aplicação e uso do conhecimento – quanto na perspectiva de suas relações com outras frentes como a gestão da informação e a aprendizagem organizacional.

Desse modo, a presente pesquisa enquadra-se dentro do composto interdisciplinar da Ciência da Informação, especificamente no conjunto de disciplinas voltadas à gestão do conhecimento, visando o crescimento do *corpus* teórico do tema sob a ótica da CI. Outro aspecto é a contribuição com o grupo de pesquisa em Inteligência Organizacional e Competitiva, que tem nas universidades corporativas um dos tópicos de investigação, pela

abordagem e delineamento de outros modos de se enxergar esses instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento de talentos nas organizações.

1.2 PROBLEMA

Qual o modelo de gestão do conhecimento da Universidade Corporativa Banco do Brasil?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Identificar o modelo de gestão do conhecimento da Universidade Corporativa Banco do Brasil na perspectiva dos processos viabilizados nas ações de educação e capacitação.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Analisar os modelos de gestão do conhecimento citados na literatura, com ênfase nos processos envolvidos em cada um deles;
- b) Mapear as ações de educação e capacitação desenvolvidas no âmbito da Universidade Corporativa Banco do Brasil e os processos de gestão do conhecimento delas resultante;
- c) Relacionar a prática vigente na Universidade Corporativa Banco do Brasil ao núcleo comum de processos de gestão do conhecimento derivado da literatura.

1.4 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Parte-se do pressuposto que a universidade corporativa promove, por meio de suas atividades e processos, a gestão do conhecimento organizacional, posto que atua na esfera da capacitação e desenvolvimento do potencial individual ao mesmo tempo em que possibilita a construção coletiva, a distribuição e a aplicação do conhecimento nos procedimentos de trabalho.

Como pressuposto específico, tem-se que a educação corporativa desenvolvida no Banco do Brasil e consubstanciada em sua Universidade, está apoiada em um modelo de gestão do conhecimento com características que lhes são próprias. Pelas ações de educação e capacitação são viabilizados processos fundamentais de GC que impulsionam o conhecimento na instituição, passíveis de representação em um modelo.

1.5 RESTRIÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa incide sobre a identificação do modelo de gestão do conhecimento da Universidade Corporativa Banco do Brasil, ainda não explicitado, mas consubstanciado nos processos que impulsionam o conhecimento na instituição e que são viabilizados pelo conjunto de ações de educação e capacitação da Universidade.

Detém-se, porém, à ação de identificação pela comparação com o núcleo comum de processos presentes nos modelos de GC analisados na literatura, de modo que não contemplará a validação do modelo identificado na UniBB – questão que pode vir a ser desenvolvida e aprofundada em pesquisas futuras. Logo, será associada a prática vigente no ambiente de estudo com a teoria apreendida nos modelos de gestão do conhecimento levantados, sem a verificação junto à instituição do *constructo* obtido, para fins de reestruturação ou aperfeiçoamento.

Ressalte-se ainda a opção pelo estudo das práticas da Universidade que impulsionam o conhecimento, sob a ótica dos executores das ações, ou seja, dos funcionários que atuam na Diretoria Gestão de Pessoas (DIPES), responsável pela Universidade Corporativa Banco do Brasil, e não dos sujeitos que recebem os treinamentos e participam como alunos da educação corporativa desenvolvida no Banco do Brasil.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O capítulo aborda os assuntos concernentes à temática da pesquisa, iniciando pela contextualização social e organizacional que permeia a matéria. Para tanto, explora as mudanças vivenciadas no novo modelo de sociedade emergente e a dinâmica inferida às organizações diante da elevação do conhecimento enquanto ativo centralmente importante, que conduz à melhoria dos processos de trabalho e à vantagem de mercado.

Na sequência, explora-se o panorama de mudanças trazido pelo processo de aprendizagem organizacional. Também o resultante nas denominadas organizações de aprendizagem, o que subsidia a discussão seguinte sobre o novo perfil de trabalhadores que se posiciona nas organizações: os denominados trabalhadores do conhecimento.

Exploram-se então os processos sobre os quais se debruçam as organizações contemporâneas, visando ao alcance da excelência no gerenciamento de ativos de conhecimento e no estabelecimento de uma cultura de aprendizagem contínua. Para tanto, são apresentadas as seções intituladas “A Gestão do conhecimento” e “A Educação corporativa”. Complementa-se a abordagem com a apresentação dos principais modelos de gestão do conhecimento trazidos pela literatura, que propiciará o cruzamento das informações obtidas junto ao *locus* de estudo e a identificação do modelo de GC deste.

Abordam-se ainda as universidades corporativas, instrumentos que permitem o desenvolvimento e amplificação do conhecimento na organização. Estas são discutidas em seus aspectos mais pontuais, com vistas à compreensão do contexto de surgimento, das motivações para sua expansão nas organizações, das características principais e das orientações estratégicas existentes, o que viabilizará a apresentação da pesquisa e a discussão sobre os resultados encontrados.

2.1 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A centralidade em ativos intangíveis como o conhecimento, tem conduzido a transformações consideráveis que afetam pessoas e organizações. Diante dessa mudança de paradigma, inúmeras caracterizações vêm sendo conferidas à nova sociedade, tendo como enfoque o cunho econômico, comercial, social ou tecnológico. Da mesma forma, surgem designações diferenciadas para a nova era, caracterizada ora sob o prisma da informação, ora do conhecimento.

Lastres (1999) esclarece que desde a década de 1980, diante das mudanças em termos tecnológicos, organizacionais, geopolíticos, informacionais, comerciais e etc., muitas nomenclaturas têm sido atribuídas à nova ordem mundial. Estas variam conforme a área de origem dos autores. Nas palavras de Silva e Lopes (2011):

Todos os períodos da humanidade tiveram características e peculiaridades que lhes deram uma identidade própria. No século XX grandes transformações provocaram mudanças em todos os setores da sociedade e a sociedade que emergiu nesse período recebeu diferentes denominações. Sociedade pós-industrial (Bell, 1977), sociedade pós-moderna (Lyotard, 1990), sociedade pós-capitalista (Drucker, 1994), sociedade em rede (Castells, 1999), sociedade da modernidade líquida (Bauman, 2001) e sociedade da informação (Mittelstrath, 2002) são algumas das denominações cunhadas pelos estudiosos desse período.

Independente da nomenclatura, porém, está claro o enorme alcance e a magnitude das transformações ora presenciadas, nos aspectos social, econômico e tecnológico. Seja em precursores como Bell (1977), seja em teóricos mais contemporâneos como Castells (1999) e Stewart (1998), a raiz comum é a concepção e o ponto de vista sobre um novo ciclo intrinsecamente pautado por informação e conhecimento com apoio nas novas tecnologias da informação e comunicação. O resultado é a emergência de uma sociedade e uma economia diferente dos padrões até então vivenciados. Na acepção de Teixeira Filho (2001, p. 21) chegamos:

a um estágio em que o conhecimento é um fator decisivo para a sobrevivência da empresa no novo ambiente competitivo, numa economia cada vez maior de serviços. E o conhecimento é a matéria-prima da carreira profissional dos indivíduos, dentro e fora da empresa. Geri-lo bem passa então a ser essencial no estágio atual da história da sociedade, tanto para as organizações quanto para as pessoas.

O trabalho já não apresenta as características do passado, da mesma forma que as estruturas organizacionais, cada vez mais dinâmicas e descentralizadas. Consequentemente há uma mudança generalizada na economia e na sociedade, que precisam se alinhar à cultura do conhecimento e do desenvolvimento deste ativo. Em resumo:

A denominação da sociedade atual, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Informação, Sociedade em Rede, Sociedade Pós-industrial, Sociedade Pós-capitalista, é menos importante do que a compreensão do papel proeminente desempenhado pelo conhecimento frente aos demais recursos econômicos, o que tem provocado grandes transformações na vida das pessoas e das organizações. (PAIVA; ARAGÃO; PEREIRA, 2005, p. 38)

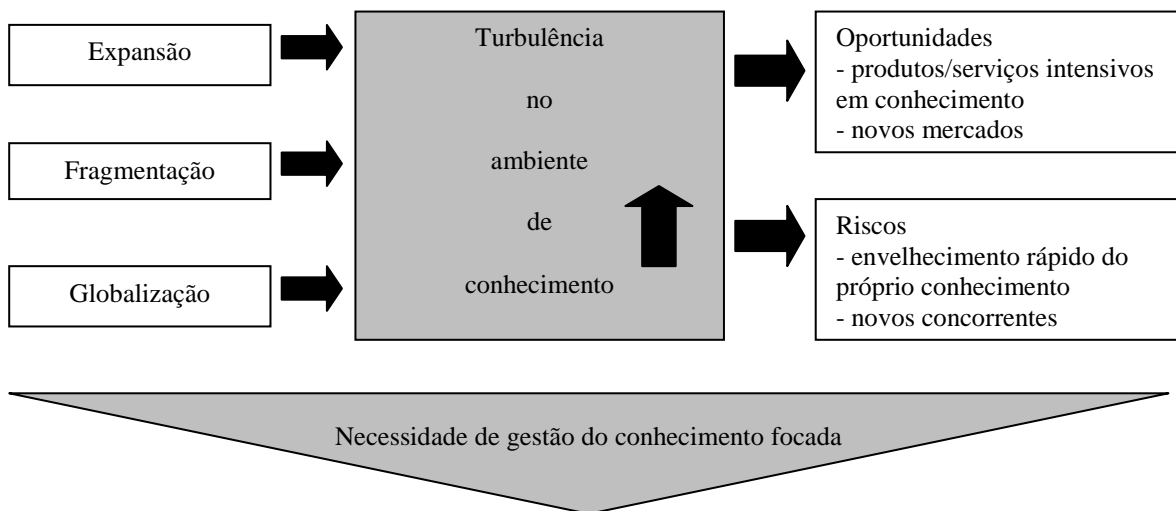
São muitos os sinais de que se vivencia um período diferente, característico. De Masi (2000) elucida que, como aconteceu na transição da época rural para a industrial, atualmente já se vivencia uma sociedade pós-industrial que é, entretanto, considerada pela

maioria como uma época futura, de modo que os cidadãos não se deram conta de que esta é um fato consumado.

Terra (2000) elenca um conjunto de sinais quantificáveis da sociedade do conhecimento: a importância da inovação tecnológica para o crescimento econômico e a competitividade empresarial; a evolução dos setores de informática e telecomunicações; a importância relativa dos ativos intangíveis; e os impactos econômicos e sociais dos níveis de educação e qualificação profissional.

Probst, Raub e Romhardt (2002), por sua vez, apresentam tendências ambientais predominantes na sociedade do conhecimento, quais sejam: a taxa de crescimento do conhecimento, que acontece de forma exponencial, atualmente com forte apoio da tecnologia; o grau em que este ativo se tornou fragmentado, o que conduziu à especialização dentro de disciplinas científicas, sob influência do aumento no volume global de conhecimento; e a globalização do conhecimento, representada pela descentralização de sua produção, que agora acontece nos mais diversos países. Tais tendências podem ser compreendidas pela representação abaixo:

Figura 1 – Tendências na sociedade do conhecimento.



Fonte: adaptado de Probst, Raub e Romhardt (2002).

O conhecimento assumiu o *status* de principal recurso econômico, proeminente, que muitas vezes torna-se mais importante que o próprio capital financeiro (ANTUNES, 2000; STEWART, 1998). Tal questão conduz a uma economia movida pela aplicação do conhecimento, que modifica consideravelmente a sociedade a ponto desta ser considerada

como uma sociedade do conhecimento. Chaparro (2001, p. 19-20, tradução nossa) afirma ser esta uma sociedade capaz de “gerar conhecimento sobre sua realidade e seu ambiente, e com capacidade para utilizar tal conhecimento no processo de conceber, forjar e construir seu futuro”. A sociedade do conhecimento acaba por representar uma combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação (SQUIRRA, 2005).

Na acepção de Drucker (1997), os fatores de produção tradicionais – terra, mão-de-obra e capital – “não desapareceram, mas tornaram-se secundários. Eles podem ser obtidos facilmente, desde que haja conhecimento” (*Ibid.*, p. 21). De fato, “estamos deixando para trás um mundo econômico cujas principais fontes de riqueza eram físicas” (STEWART, 1998, p. xiv).

Compete aos indivíduos lidar com o ativo tácito e intangível do qual são os possuidores; às organizações, trabalhar e gerenciar os estoques de conhecimento, aplicando-os em suas atividades e processos em condições de fomentar o surgimento de novos *insights*. Mesmo porque, diante do esgotamento do padrão econômico anterior, é necessário explorar outras fontes produtivas, situação que favorece a expansão econômica com base no conhecimento (PAIVA; ARAGÃO; PEREIRA, 2005).

2.2 O CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

A ascensão do conhecimento enquanto recurso valioso e indispensável para organizações da nova era acarreta em mudanças estruturais e, mesmo, em alterações significativas na valoração destas, tendo em vista o retorno do mesmo modo intangível e de difícil mensuração dos investimentos em conhecimento. Segundo define Antunes (2000, p. 18), “nas organizações, a aplicação do conhecimento vem impactando, sobremaneira, seu valor, pois a materialização da aplicação desse recurso mais as tecnologias disponíveis e empregadas para atuar num ambiente globalizado produzem benefícios intangíveis”.

Assiste-se, dessa forma, a uma verdadeira mutação dos valores de mercado de grandes organizações. As corporações são mais valiosas do que retrata seu patrimônio físico e palpável, pois nelas estão incorporados bens intangíveis representados por patentes, pelo conhecimento e talento de seus funcionários, entre outras questões (TEIXEIRA FILHO, 2001).

O desafio em lidar com o conhecimento está na própria essência deste, que dificulta seu alcance e manipulação. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento se divide em tácito e explícito. O primeiro é o tipo mais importante, difícil de ser articulado formalmente e que está eminentemente ligado à experiência pessoal. O segundo é passível de transmissão formal e de articulação, por sua característica de conhecimento já codificado, estando muitas vezes registrado em algum suporte.

Segundo diferenciação estabelecida por Valentim e Gelinski (2005, p. 45):

O ‘conhecimento tácito’ está na mente humana, caracteriza-se pelo conhecimento de mundo, pelas experiências vivenciadas, pelo *know-how* adquirido e pelas competências essenciais consolidadas. Qualifica-se ‘conhecimento explícito’ como aquele que está sistematizado em algum tipo de suporte, seja impresso, eletrônico ou digital, por isso mesmo, é de fácil acesso e compartilhamento.

O conhecimento explícito “pode ser articulado na linguagem formal, inclusive em afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações, manuais e assim por diante” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. xiii), enquanto o conhecimento tácito é “incorporado à experiência individual e envolve fatores intangíveis como, por exemplo, crenças pessoais, perspectivas e sistemas de valor” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Em síntese, pode-se afirmar que:

o conhecimento explícito pode ser rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente. O conhecimento tácito, por outro lado, não é facilmente visível e explicável. Pelo contrário, é altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando-se de comunicação e compartilhamento dificultoso. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 19)

Há, portanto, dois aspectos a serem observados: o indivíduo é o detentor do conhecimento, e é por meio de sua predisposição em expor o que sabe, em compartilhar com o grupo, que o ativo é amplificado na organização. Nesse processo acontece o contato com as práticas e crenças já existentes no ambiente organizacional, que conduz à geração de novos conhecimentos. Consolida-se então, o conhecimento que pode ser caracterizado como organizacional, resultante da integração do ativo tácito decorrente das pessoas que fazem parte da organização, com a expertise já em curso e explicitada.

Nessa vertente, o desafio das organizações é converter expertises pessoais em conhecimento organizacional que possa ser utilizado por todos e refletir em novos *insights*, transformando-as em organizações baseadas em conhecimento. Logo:

considerando as constantes mudanças no ambiente organizacional, as emergentes alianças empresariais em busca do diferencial competitivo do mercado, o surgimento de correntes tecnológicas de otimização de recursos frente às promessas de ganho na lucratividade e a obtenção de resultados superiores [...] as empresas não

terão escolha, senão a de se converterem em organizações baseadas em conhecimento. (NERY, 2010, p. 162)

Sveiby (1998) aborda essa mudança nas organizações:

Quadro 1 – Os princípios da organização baseada no conhecimento.

Paradigma da era industrial		Paradigma da era do conhecimento
Geradores de custos ou recursos	Pessoas	Geradores de receitas
Nível hierárquico na organização	Fonte de poder dos gerentes	Nível de conhecimento
Operários <i>versus</i> capitalistas	Luta de poder	Trabalhadores do conhecimento <i>versus</i> gerentes
Supervisionar os subordinados	Principal responsabilidade da gerência	Apoiar os colegas
Instrumento de controle	Informação	Ferramenta para comunicação: recurso
Operários processando recursos físicos para criar produtos tangíveis	Produção	Trabalhadores do conhecimento convertendo conhecimento em estruturas intangíveis
Mediante a hierarquia organizacional	Fluxo de informação	Mediante redes colegiadas
Capital financeiro e habilidades humanas	Gargalos da produção	Tempo e conhecimento
Direcionado pelas máquinas; sequencial	Fluxo de produção	Direcionado pelas ideias; caótico
Economia de escala no processo de produção	Efeito do tamanho	Economia de escopo das redes
Unidirecional através dos mercados	Relações com os clientes	Interativa através de redes pessoais
Uma ferramenta ou recurso entre outros	Conhecimento	O foco do negócio
Aplicação de novas ferramentas	Propósito do aprendizado	Criação de novos ativos
Decorrentes, em grande parte, dos ativos tangíveis	Valores de mercado (de ações)	Decorrentes, em grande parte, dos ativos intangíveis
Baseada em retornos decrescentes	Economia	Baseada em retornos crescentes e decrescentes

Fonte: adaptado de Sveiby (1998).

O autor retrata a transição do paradigma industrial para o paradigma da era do conhecimento e apresenta os princípios da organização baseada no conhecimento. São vários os princípios indicativos de mudança, como se percebe pela representação acima.

Assim sendo, o crescimento das organizações deve estar alinhado a práticas que favoreçam a cultura do conhecer e do aprender sempre. O conhecimento é uma riqueza intangível, mas nem por isso menos importante. Precisa ser trabalhado, consolidado e constantemente renovado por meio de processos de aprendizagem e educação continuada dos trabalhadores; questões estas diretamente ligadas à vantagem de mercado e a ganhos produtivos.

Diante disto, é essencial o estabelecimento de uma cultura do aprendizado, de modo que a organização se disponha à contínua reciclagem e obtenção de novos conhecimentos, que podem, por sua vez, capacitá-la a aprender continuamente e agir com esperteza, com rumos de ação mais favoráveis. “Nessa nova organização que está se estruturando, o trabalho e a aprendizagem são essencialmente a mesma coisa, com ênfase no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender” (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2006, p. 430).

2.3 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A aprendizagem organizacional (AO) representa a oportunidade de constante reciclagem e aprimoramento das bases de conhecimento da organização por sua característica potencial de transformação de antigas práticas e de ascensão do novo. Desse modo, as organizações são impulsionadas a adotar “uma mudança no critério de valorização da mão-de-obra, que passa a ser voltado para a qualificação mental, tornando decisivas a criação e a manutenção do aprendizado como instrumento de obtenção da vantagem competitiva” (OLIVA; ROMAN; MAZZALI, 2010, p. 76).

Vista por alguns autores como um processo com raízes na década de 1980 (CONTE; RAMOS; JANUÁRIO, 2010) e, por outros, com incidência a partir da década de 1990 (VERGARA; RAMOS, 2002) – marcadamente pelas ideias de Peter Senge – a aprendizagem organizacional emerge em um contexto no qual passam a ser cada vez mais exigidos das organizações novos padrões e adaptação a diferentes conjunturas; em suma, renovação.

Para Alperstedt (2001, p. 152) “a aprendizagem deixou de ser um valor agregado para tornar-se uma estratégia de desenvolvimento organizacional, garantindo a sobrevivência da empresa”. Por meio da aprendizagem organizacional fomenta-se o aperfeiçoamento de procedimentos, correções de percurso e atualização de conhecimentos, o que influencia diretamente no desempenho da organização. Conforme Probst, Raub e Romhardt (2002, p. 30), a aprendizagem organizacional “consiste em mudanças na base de conhecimento da organização, na criação de estruturas coletivas de referência e no crescimento da competência da organização para agir e resolver problemas”. A AO atua assim como:

resposta às mudanças enfrentadas pelas empresas em que se busca desenvolver a capacidade de aprender continuamente a partir das experiências organizacionais e a traduzir esses conhecimentos em práticas que contribuam para um melhor desempenho, tornando a empresa mais competitiva. (BITENCOURT, 2004, p. 62)

De acordo com Bitencourt (2004, p. 62) “a aprendizagem organizacional tem como pressuposto o desenvolvimento de estratégias e procedimentos a serem continuamente construídos para se atingirem melhores resultados”. Dessa maneira, por intermédio da AO a organização promove sua própria transformação.

Por meio da aprendizagem organizacional desenvolvem-se novas competências, ou seja, adquirem-se outras capacidades para a atuação em problemas específicos no interior das organizações. Deve-se considerar também a contribuição da AO para a adaptação da organização às mudanças de mercado e da instabilidade do cenário externo a ela. Portanto, “a aprendizagem organizacional configura-se, assim, como uma fonte de vantagem competitiva, fator que num cenário de intensa concorrência é almejado pelas organizações” (VERGARA; RAMOS, 2002).

Segundo Antonello (2005, p. 16) a aprendizagem organizacional “tem sido vista, mais recentemente, como a busca para manter e desenvolver competitividade, produtividade e inovação em condições tecnológicas e de mercado incertas”. A AO é fator realmente importante para a reestruturação interna da organização, em condições de torná-la mais competitiva e operante no ambiente externo, enquanto uma verdadeira organização de aprendizagem.

O termo “organização de aprendizagem” foi cunhado por Peter Senge e caracteriza “organizações inerentemente mais flexíveis, adaptáveis e mais capazes de continuamente reinventarem-se” (SENGE, 2006, p. 12). É representativo das organizações

que promovem a constante reciclagem de conhecimentos, com a capacidade de se transformarem e se ajustarem a novas tendências.

A este respeito, Sandelands (1998) considera que a formação de organizações de aprendizagem acontece por meio da criação, no âmbito corporativo, de estruturas de aprendizagem organizacional que viabilizem a construção e o compartilhamento de conhecimento.

O fato de ser uma organização de aprendizagem representa o condicionamento e ambientação desta em torno da reavaliação e renovação das bases de conhecimento, o que necessariamente depende da predisposição dos indivíduos que atuam nessas estruturas, e de uma visão mais acurada do ambiente interno para detecção de possíveis problemas. De acordo com Wardman (1996, p. 17):

A jornada para instituir organizações que aprendem começa de dentro. Começa pelo compromisso entre as pessoas de uma organização em rever a própria maneira de enxergar o mundo. E requer mudar o tradicional foco no ambiente externo, na economia e na competição, para um foco interno nos sistemas e estruturas organizacionais que nos impedem de alcançar os resultados desejados.

Uma organização que aprende é aquela “hábil em criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e insights” (GARVIN, 1993, tradução nossa). A modificação virá pelo questionamento, pela análise de problemas, o que precisa ser feito de modo integrado entre todas as áreas da organização.

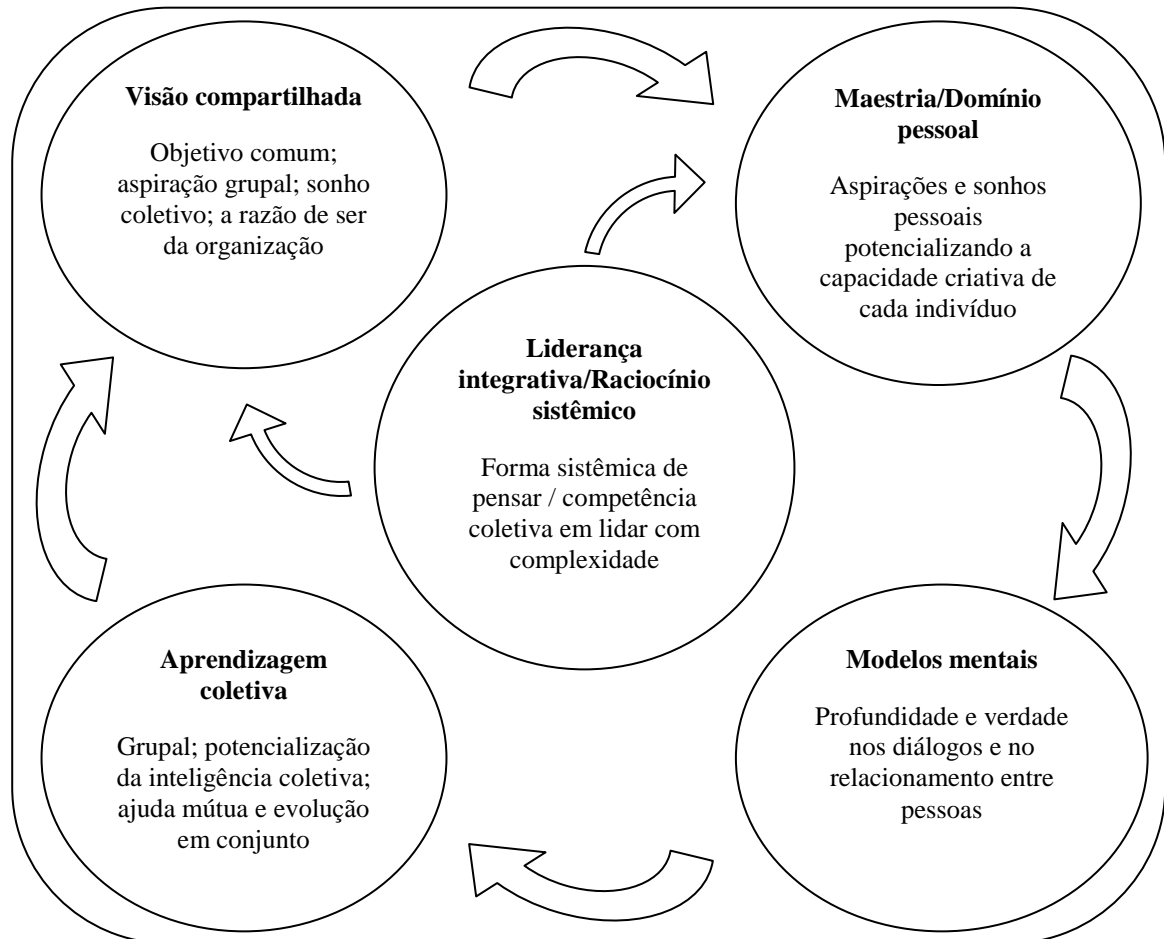
Kim (1996, p. 58) relaciona a aprendizagem organizacional ao pensamento sistêmico, e afirma que “para planejar e implementar diretrizes efetivas e alcançar os resultados desejados, os gerentes precisam enxergar sua organização e seu ambiente como um sistema unificado”. As organizações de aprendizagem podem ser caracterizadas como aquelas nas quais:

as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas. (SENGE, 2006, p. 37)

Garvin (1993) considera como verdadeiras organizações de aprendizagem aquelas hábeis e competentes na resolução sistemática de problemas, na experimentação de novas abordagens, na aprendizagem com a experiência passada, na aprendizagem a partir das melhores práticas de outros, e na transferência de conhecimento com rapidez e eficiência em

toda a organização. Senge (2006) concebe cinco disciplinas essenciais para a construção de organizações voltadas à aprendizagem, abaixo representadas:

Figura 2 – As cinco disciplinas da organização que aprende.



Fonte: adaptado de Senge (2004).

Como concebem Martins e Fuerth (2008) as cinco disciplinas formam um “ciclo contínuo de aprendizado, que constitui a essência das organizações direcionadas ao processo generativo da aprendizagem e dispostas a trilhar um novo caminho de desenvolvimento”.

A primeira delas, o domínio pessoal, diz respeito ao desenvolvimento das capacidades individuais, estando diretamente ligado à aprendizagem singular do indivíduo. A segunda, os modelos mentais, consiste em ideias que influenciam e interferem na composição de visões de mundo, também limitados à singularidade do sujeito. A terceira, a visão compartilhada, já no aspecto do grupo, centra-se no engajamento dos indivíduos em torno de um compromisso comum. A quarta, a aprendizagem coletiva, envolve padrões de interação e

ajuda em grupo, voltando-se para o desenvolvimento de capacidades que superem aptidões pessoais.

Por fim, a quinta disciplina é representada pelo pensamento sistêmico – que fecha o ciclo da aprendizagem – o qual “torna compreensível [...] a nova forma pela qual os indivíduos se percebem e ao seu mundo” (SENGE, 2006, p. 46), sendo o responsável pela integração das demais disciplinas. Isso, entretanto, não torna as quatro disciplinas restantes menos importantes, pois:

Construir uma visão compartilhada estimula o compromisso com o longo prazo. Os modelos mentais concentram-se na abertura necessária para revelar as limitações em nossas formas atuais de ver o mundo. A aprendizagem em equipe desenvolve a habilidade dos grupos de buscarem uma visão do quadro como um todo, que está além das perspectivas individuais. E o domínio pessoal estimula a motivação pessoal de aprender continuamente como nossas ações afetam nosso mundo. (*Ibid., loc. cit.*)

Na verdade, as disciplinas precisam atuar em conjunto, pois formam um ciclo de aprendizagem. Tendo na base o pensamento sistêmico, que possibilita a visão integrada do todo, as cinco disciplinas se conectam e juntas conduzem a organização ao aprendizado, envolvendo para tanto, o aspecto individual e o coletivo.

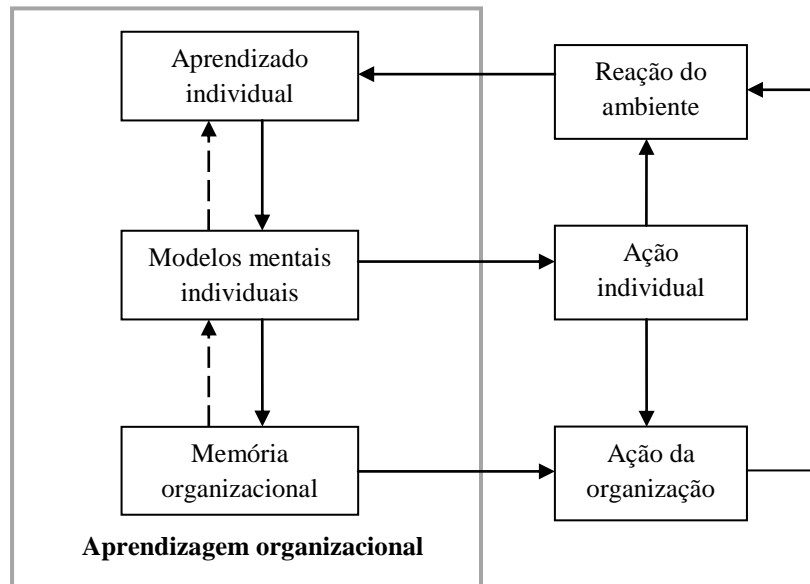
Basicamente, as esferas indivíduo, grupo e organização empenham-se na aquisição de expertise para fomentar novos pensamentos, entendimentos e correções de possíveis erros que possibilitarão o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das atividades de trabalho. O envolvimento do indivíduo é, de fato, essencial, posto que a organização aprende por meio das pessoas.

Nesse contexto alguns autores retratam a interdependência entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Senge (2006, p. 167), por exemplo, esclarece que “as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional. Entretanto, sem ela, a aprendizagem organizacional não ocorre”.

Kim (1996) apresenta um modelo de aprendizado organizacional que explora o aprendizado individual e se ampara neste, como pode ser observado na figura abaixo. O modelo demonstra a intersecção entre o aprendizado individual e o organizacional. Conforme explica o autor, o aprendizado organizacional é composto pelas etapas de aprendizado individual, modelos mentais individuais e memória organizacional. Os modelos mentais produzem ação individual que se transforma em ação da organização, e ambas geram uma reação do ambiente. Tal reação conduz ao aprendizado individual e este influencia nos

modelos mentais individuais e na memória organizacional – componentes do aprendizado organizacional (KIM, 1996).

Figura 3 – Um modelo simples de aprendizado organizacional.



Fonte: adaptado de Kim (1996).

2.4 OS TRABALHADORES DO CONHECIMENTO

As organizações de aprendizagem dependem, como visto acima, do fator humano, que detém o conhecimento e no qual tem início a prática do aprendizado. Portanto, estão diretamente ligadas à capacidade de aprender de seus trabalhadores, que já não são os mesmos do passado. Conforme Probst, Raub e Romhardt (2002, p. 27) “as capacidades individuais dos trabalhadores do conhecimento formam a base da atividade da empresa bem-sucedida”.

Os novos profissionais que atuam neste cenário são agora desafiados pela necessidade de criar, de aplicar conhecimento ao trabalho e acima de tudo transformarem-se em sujeitos de ação e pensamento. Tal transição é influenciada pelo impacto da sociedade do conhecimento no escopo das organizações contemporâneas.

Conforme explicação de Freire e Lima (2007, p. 39) “a rígida divisão entre trabalho mental e manual por meio da execução de tarefas fragmentadas e padronizadas cedeu lugar a estruturas integrais e complexas, que exigem um novo perfil de profissional”. A demanda é por um trabalhador não mais preso a ofícios mecânicos e atividades rotineiras de

desempenho físico, mas eminentemente capacitado a pensar, a fazer uso de suas cognições para o aperfeiçoamento de atividades e a criar.

Obviamente, atividades mecânicas e dependentes da força física continuarão a existir, do mesmo modo que trabalhadores para desempenhá-las. Falar no surgimento de trabalhadores do conhecimento não significa que:

todos nós estejamos destinados a ser trabalhadores itinerantes do conhecimento, vagando com *laptops* nos ombros. Muitos empregos ainda precisam e sempre precisarão de máquinas caras e grandes, adquiridas por outra pessoa. No entanto, na era do capital intelectual, as partes mais valiosas desses trabalhos tornaram-se essencialmente tarefas humanas: sentir, julgar, criar, desenvolver relacionamentos. Longe de estar alienado das ferramentas de seu ofício e do fruto de seu trabalho, o trabalhador do conhecimento os leva consigo, com seu cérebro. (STEWART, 1998, p. 47)

A grande mudança impingida no conceito é a transformação dos profissionais em trabalhadores da sociedade do conhecimento, que devem estar aptos a “cumprir as requisições cada vez mais elevadas de sua capacidade intelectual, uma vez que, na sociedade atual, a força braçal perde espaço para o conhecimento” (RICARDO, 2007, p. 5).

Como concebe Eboli (2004, p. 36) “[...] tarefas fragmentadas e padronizadas tornam-se integrais e complexas, exigindo, em todos os níveis organizacionais, pessoas com capacidade de pensar, decidir e executar simultaneamente”. O trabalhador desta nova era enfrenta também novas demandas. Para Ricardo (2009, p. 4), é preciso:

um novo homem, não mais centrado no paradigma da produção mecânica, em série ou fragmentada; as demandas, hoje, são diferentes. É preciso estar conectado, fazer parte de múltiplas conexões, interagir e compartilhar em rede as tarefas e a resolução de problemas, entender a diversidade cultural, enfim, esta é uma sociedade que requer vivenciar a coletividade.

Drucker (1997) substitui as classes até então predominantes na sociedade capitalista – capitalistas e proletários – pelos trabalhadores do conhecimento e os trabalhadores em serviços. O autor caracteriza os primeiros pela capacidade de aplicação do conhecimento em suas atividades, e por possuírem tanto os meios quanto as ferramentas de produção.

Em outras palavras, os trabalhadores do conhecimento podem ser definidos como “executivos que sabem como alocar conhecimento para usos produtivos, assim como os capitalistas sabiam como alocar capital para isso, profissionais do conhecimento e empregados do conhecimento” (DRUCKER, 1997, p. xvi).

O produto resultante do novo tipo de trabalhador deixa de ser a força física para dar lugar ao conhecimento e ao emprego deste nas atividades de trabalho. É um cenário em que ganha espaço o trabalhador pensante e ativo, dotado de criatividade e capacidade de aprimorar seu próprio desempenho. Para Alvarenga Neto (2007, p. 9-10), os trabalhadores da organização do conhecimento podem ser caracterizados como:

profissionais altamente qualificados e com alto grau de escolaridade e, dentre suas habilidades, destarte reunidas em modelos ou portfólios de competências de conhecimento, destacam-se o desenvolvimento e a consolidação de boas habilidades organizacionais, boas habilidades em tecnologia de informação e capacidade analítica de solução de problemas.

De acordo com Drucker, a sociedade pós-capitalista tem na produtividade dos trabalhadores do conhecimento e dos trabalhadores em serviços seu novo desafio, considerando-se que mudanças serão exigidas na estrutura das organizações a fim de atingir tal produtividade. E completa:

[...] na sociedade do conhecimento na qual estão se movimentando, os indivíduos são fundamentais. [...] O conhecimento está sempre incorporado a uma pessoa, é transportado por uma pessoa, é criado, ampliado ou aperfeiçoado por uma pessoa, é aplicado, ensinado e transmitido por uma pessoa e é usado, bem ou mal, por uma pessoa. Portanto, a passagem para a sociedade do conhecimento coloca a pessoa no centro. (DRUCKER, 1997, p. 165)

Torna-se explícito o novo caráter do indivíduo na sociedade do conhecimento, bem como da valorização deste, tendo em vista ser ele o detentor do ativo conhecimento. Como afirma Rezende (2002, p. 79) “experimenta-se um novo renascimento da importância do ser humano como principal personagem da economia, pois é ele quem detém o principal recurso competitivo das organizações: o conhecimento”.

Nota-se que o verdadeiro trabalho sobre as bases de conhecimento da organização acontecerá por meio da contribuição do indivíduo, ou seja, o fator humano é de fato essencial no processo. Até porque “o conhecimento dentro da organização é construído por meio da coletividade, as pessoas compartilham informações e experiências que são transformadas em conhecimento, concebendo desta forma, o aprendizado e o desenvolvimento organizacional” (AMORIM; TOMAÉL, 2011, p. 8).

Para trabalhar o conhecimento, aproveitando sua base tácita pertencente ao indivíduo, aplicando-o a organização, ou seja, para torná-lo produtivo de modo que agregue valor da mesma forma que ativos tangíveis, é preciso gerenciá-lo. Para Teixeira Filho (2001, p. 19) “algumas características do ambiente de negócios hoje empurram as empresas e os profissionais para o interesse em Gestão do Conhecimento”.

A gestão do conhecimento possibilita o incremento do conhecimento na organização, o que vai de encontro às demandas da nova era, cuja base de excelência é este ativo transformador da sociedade, das organizações e dos trabalhadores que delas fazem parte: o conhecimento.

2.5 A GESTÃO DO CONHECIMENTO

A gestão do conhecimento surge no contexto da valorização crescente de ativos intangíveis por parte das organizações, tornando-se fundamental para a sobrevivência destas (ALVARES; BATISTA, 2007). O diferencial está em quão efetivamente o conhecimento é trabalhado e amplificado, de modo a agregar valor e gerar riqueza como matéria-prima e capital financeiro por si só geravam no passado. Na acepção de Canongia et. al. (2004, p. 234) a GC emerge:

a partir do deslocamento do eixo de produção de setores industriais tradicionais (intensivos em mão-de-obra, matéria prima e maquinaria) para setores cujos produtos e/ou processos são cada vez mais intensivos em tecnologias de informação e conhecimento, nos quais os fluxos de informação, *know how* tecnológico e gerencial são fatores críticos de sucesso.

Para Amorim e Tomaél (2011, p. 8) “a Gestão do Conhecimento (GC) tem se tornado o principal objetivo das organizações que almejam melhor administrar seu capital intelectual e adotar medidas que controlem a criação de conhecimento organizacional”. Em termos práticos, a GC se apresenta como um processo envolvendo a identificação e o mapeamento dos ativos intelectuais, além da divulgação e geração de novos conhecimentos e o compartilhamento das melhores práticas (REZENDE, 2006).

A gestão do conhecimento não é, porém, qualquer processo, posto que compreende fatores estratégicos na organização, ligados tanto a alta administração quanto a cultura interna e a gestão de pessoas (FURLANETTO, 2007). A GC não se concretiza se não houver consciência de sua importância por parte dos gestores, um trabalho efetivo envolvendo investimento nos trâmites de informação e conhecimento de forma adequada, em tecnologias de apoio e mesmo no fator humano, essencial para o desenvolvimento do processo.

Assim, a gestão do conhecimento acaba por envolver fatores humanos, tecnológicos, de inovação, enfim, precisa ser sustentada por um conjunto de procedimentos e práticas organizacionais, sem que seja confundida com estas. Teixeira Filho (2001, p. 12) explica da seguinte forma:

Gestão do Conhecimento não é tecnologia. Mas pode se beneficiar, e muito, das novas tecnologias de informação e comunicação. Gestão do Conhecimento não é criatividade e inovação, mas tem a ver com usar, de forma sistemática, as inovações geradas na empresa para um melhor posicionamento de mercado. Gestão do Conhecimento não é qualidade, mas usa técnicas e ferramentas que já foram muito aplicadas na modelagem de processos, nos círculos de qualidade e na abordagem de melhoria contínua. Gestão do Conhecimento não é marketing, mas pode ajudar muito na inteligência competitiva da empresa. Gestão do Conhecimento não é documentação, mas tem tudo a ver com uma memória organizacional coletiva, dinâmica e compartilhada. Gestão do Conhecimento também não é gestão de recursos humanos, mas só se realiza com as pessoas da organização.

Santos et. al. (2001, p. 32) definem a GC como um “processo sistemático de identificação, criação, renovação e aplicação dos conhecimentos que são estratégicos na vida de uma organização”. Enquanto processo corporativo está focada na estratégia empresarial, e acaba por envolver gestão por competências, gestão do capital intelectual, aprendizagem organizacional, inteligência empresarial e educação corporativa (*Ibid., loc. cit.*).

O processo de gestão do conhecimento funciona como um verdadeiro apoio para as organizações, sustentando o aprimoramento da expertise intelectual e a sua amplificação no espaço corporativo. Por meio da GC o conhecimento é consolidado, gera valor e irradia ações sistemáticas que alavancam as experiências, os saberes e os *insights* eminentemente pessoais em âmbito coletivo, atuando como um diferencial competitivo para a organização.

Conforme exposição de Furlanetto (2007, p. 24) acerca da GC, as empresas “alinham o conhecimento ao seu processo estratégico e operacional com objetivo de criar diferenciais competitivos. O desafio é gerir com eficácia esse ativo e criar um ambiente que suporte a sua disseminação e compartilhamento interno”.

O trabalho da gestão do conhecimento é, de fato, sobre os fluxos de conhecimento de que a organização dispõe, para extrair deles valor, fazendo com que sejam realmente produtivos e valorosos. Por isso Teixeira Filho (2001) concebe a GC enquanto uma maneira de olhar a organização, buscando pontos dos processos de negócio nos quais seja possível utilizar o conhecimento como vantagem competitiva.

E nessa empreitada de aproveitamento efetivo dos ativos de conhecimento de uma organização, precisam ser considerados tanto os conhecimentos formalmente explicitados e disponíveis, bem como os implícitos e de difícil articulação. Mesmo porque, a GC representa a capacidade de lidar criativamente com as diversas dimensões do conhecimento (ROSSETTI et. al., 2008).

Com essa orientação, Leite e Costa (2007) definem a gestão do conhecimento como ações que governam o fluxo do conhecimento em suas vertentes explícita e tácita. Para

eles, o planejamento e controle de tais ações pressupõem “a identificação, a aquisição, armazenagem, compartilhamento, criação e uso do conhecimento tácito e explícito, com o fim de maximizar os processos organizacionais em qualquer contexto” (*Ibid.*, p. 95).

Assim sendo, a GC pode ser caracterizada como “o conjunto de processos e meios para se criar, utilizar e disseminar conhecimento dentro de uma organização” (SILVA; SOFFNER; PINHÃO, 2004, p. 177). Para Ricardo (2009, p. 37) a gestão do conhecimento é o princípio “que envolve a sistematização, o armazenamento e a disseminação do conhecimento organizacional”.

Na visão de Gutiérrez (2006) a gestão do conhecimento é uma disciplina, sendo esta encarregada pela projeção e implementação de um sistema voltado para as ações de identificação, captação e compartilhamento sistemático de conhecimento, visando à conversão deste em valor para a organização. Moresi (2001, p. 139-140) vai além, e aponta um conjunto de ações que devem ser executadas a partir da gestão do conhecimento organizacional. São elas:

- a) descobrir conhecimentos (experiências, práticas otimizadas) de modo que todo indivíduo possa usá-los no contexto dos papéis da organização;
- b) assegurar que o conhecimento esteja disponível com oportunidade nos locais de tomada de decisão;
- c) assegurar que o conhecimento esteja disponível com oportunidade sempre que for necessário no contexto dos processos organizacionais;
- d) facilitar o desenvolvimento efetivo e eficiente de conhecimentos novos (aprendizado baseado em casos históricos);
- e) assegurar que os conhecimentos novos sejam distribuídos a todos os segmentos da organização envolvidos em sua utilização;
- f) assegurar que todo o público interno da organização saiba onde os conhecimentos estão disponíveis e como acessá-los.

Em bases gerais, por meio da gestão do conhecimento são propiciadas desde a visibilidade e clareza dos ativos de conhecimento de que dispõe a organização, como também ações que impulsionam e amplificam o conhecimento organizacional, mediante sua identificação, criação, compartilhamento, disseminação e uso. Em resumo, pode-se afirmar que a GC:

tem o propósito tanto de permitir o balanço das riquezas intelectuais disponíveis (“saber o que se sabe”) quanto de ampliar constantemente essas riquezas, seja pela disseminação do conhecimento existente para o maior número possível de integrantes da organização, seja pela aquisição de novos conhecimentos a serem incorporados a seu capital intelectual. (BEAL, 2008, p. 125)

De modo geral, é possível afirmar que a gestão do conhecimento “permite a criação, a comunicação e a aplicação do conhecimento de todos os tipos, com a finalidade de

se atingir metas e objectivos traçados para a organização” (SILVA; SOFFNER; PINHÃO, 2004, p. 177). Terra (2000, p. 70) complementa, vinculando a GC “à capacidade das empresas em utilizarem e combinarem as várias fontes e tipos de conhecimento organizacional para desenvolverem competências específicas e capacidade inovadora”.

Os processos envolvidos variam em cada abordagem da GC; alguns, entretanto, são comuns entre vários autores, como é o caso da criação do conhecimento. Alguns dos processos destacados nas definições estão presentes em representações que consistem em modelos de gestão do conhecimento, enquanto exposição descritiva da prática nas organizações.

2.5.1 Os modelos de gestão do conhecimento

A literatura apresenta modelos de gestão do conhecimento desenvolvidos tanto por autores nacionais, como é o caso de Stollenwerk, Terra e Teixeira Filho, quanto no exterior. Estes últimos de origem ocidental, como é o caso do modelo de Davenport e Prusak, e também oriental, como o de Nonaka e Takeuchi.

Modelos podem ser definidos como representações de dado fenômeno ou processo, de caráter descritivo, que apresentam, explicam ou simulam um elemento de existência real. Sua origem, portanto, advém da própria necessidade humana de entender a realidade (SAYÃO, 2001). Para Chorley e Haggett (1975, p. 4), modelo é uma “estruturação simplificada da realidade que apresenta supostamente características ou relações sob forma generalizada”.

Badiou (1989) delinea duas instâncias epistemológicas da palavra “modelo”, quais sejam: noção descritiva da atividade científica e conceito da lógica matemática. No caso do presente estudo, a ideia de modelo proposta na primeira definição torna-se mais adequada, tendo em vista não ser trabalhada aqui a noção de modelo no campo das ciências exatas, mas sim nas ciências sociais aplicadas, no que diz respeito à formalização e estruturação de conceitos no escopo da Ciência.

Esta diferenciação incorre na especificação dos diferentes tipos de modelos, cada qual enfatizando um dado aspecto. No caso dos modelos matemáticos, por exemplo, são expressas relações e variáveis por meio do uso de fórmulas e equações. Já em se tratando de modelos científicos propriamente no âmbito das ciências sociais, o produto são representações e descrições de conceitos que proporcionam melhor entendimento de fenômenos e processos.

Os modelos são, portanto, “representações simplificadas e inteligíveis do mundo, que permitem vislumbrar características essenciais de um domínio ou campo de estudo” (SAYÃO, 2001, p. 83).

De fato, “todas as teorias e modelos científicos são aproximações da verdadeira natureza das coisas” (*Ibid.*, p. 83). Logo, modelos têm estreita semelhança com a realidade, porém, conforme ressaltam Chorley e Haggett (1975, p. 4) “são aproximações altamente subjetivas no sentido de não incluírem todas as observações e medições associadas”.

Até mesmo por isso os modelos precisam de atualização constante; em si próprios carregam a questão da transparência teórica, sendo passíveis de modificações (BADIOU, 1989). Como explica Sayão (2001), os modelos possuem uma dimensão heurística, pois estão sujeitos à evolução.

A construção de um modelo implica na seletividade de informações, envolvendo a eliminação de sinais menos importantes e a observação íntima das coisas (CHORLEY; HAGGETT, 1975). Assim, a opção é pelos aspectos mais representativos e básicos, que darão vazão às questões fundamentais da realidade, por meio de expressão conceitual, gráfica ou visual.

Tendo em vista a noção de modelo enquanto uma representação e descrição dos elementos e características de uma dada área, no caso em questão da GC, pode-se depreender que cada modelo servirá a um propósito e poderá ser aplicado a um formato de organização enquanto um padrão, uma referência. Conforme Leite e Costa (2007, p. 92):

a partir das características do contexto no qual se pretende desenvolver a gestão do conhecimento – organizações empresariais, administração pública, ambiente acadêmico ou outros –, deverão ser delineados modelos de gestão do conhecimento apropriados a cada um deles.

O quadro a seguir sistematiza os modelos analisados na presente pesquisa. Os modelos são o pano de fundo para sustentar a comparação e o conseqüente delineamento do modelo de GC praticado pela Universidade Corporativa Banco do Brasil.

Para tanto, entenda-se o conceito de modelo na presente pesquisa enquanto uma representação ou *constructo* de caráter descritivo no contexto da ciência, que expressa características elementares para entendimento comum de certos processos; no caso em questão, da gestão do conhecimento organizacional praticada em universidades corporativas.

Quadro 2 – Modelos de gestão do conhecimento analisados.

Autores	Denominação do modelo
Wiig (1993)	Modelo de gestão do conhecimento
Nonaka e Takeuchi (1997)	Modelo genérico de criação do conhecimento organizacional
Davenport e Prusak (1998)	Modelo de gestão do conhecimento
Terra (2000)	Modelo sistêmico de sete dimensões da gestão do conhecimento
Stankosky e Baldanza (2001)	Modelo de gestão do conhecimento dos quatro pilares
Stollenwerk (2001)	Modelo genérico de gestão do conhecimento
Teixeira Filho (2001)	Modelo de gestão do conhecimento
Bukowitz e Williams (2002)	Modelo de gestão do conhecimento
Choo e Bontis (2002)	Modelo de gestão do conhecimento estratégico
Probst, Raub e Romhardt (2002)	Modelo de gestão do conhecimento
Rossatto (2003)	Modelo estratégico de gestão do conhecimento
Bennet e Bennet (2004)	Modelo de implementação da gestão do conhecimento
Dalkir (2005)	Modelo de gestão do conhecimento

Fonte: elaborado pela autora (2013).

a) Modelo de gestão do conhecimento de Wiig (1993)

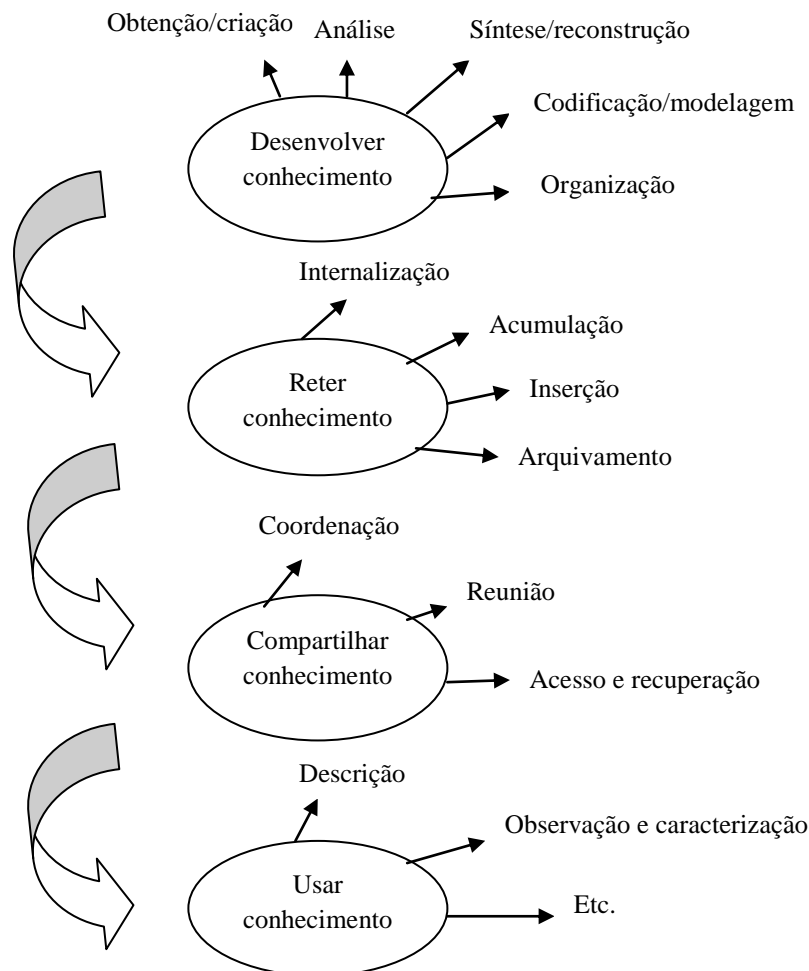
Wiig concebe a gestão do conhecimento em torno de um ciclo de quatro passos: o desenvolvimento, a retenção, o compartilhamento e o uso. Esses passos representam as principais atividades do ciclo da GC.

O passo 1, desenvolver o conhecimento, é composto pelas seguintes fases: obtenção (criação), fomentada por inovações individuais, experimentação, contratação de novos funcionários, entre outros; análise, para extrair o que é relevante pela identificação de padrões, comparações e verificações; síntese ou reconstrução, ocasião em que se geram hipóteses, identificam-se conformidades e atualizam-se conhecimentos existentes; codificação

e modelagem, momento da representação do ativo ou de sua documentação; e organização, pelo uso de padrões, para melhor disposição do conhecimento (BATISTA, 2008).

O passo 2, reter conhecimento, inicia-se com a internalização do ativo pelo indivíduo; passa em seguida pela acumulação, quando a organização armazena o conhecimento criando sua memória organizacional; a etapa de inserção possibilita a integração do ativo em procedimentos internos; ao final o arquivamento garante que seja armazenado o que é relevante e eliminado o conhecimento desnecessário.

Figura 4 – Principais atividades do ciclo de gestão do conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora, baseado em Batista (2008).

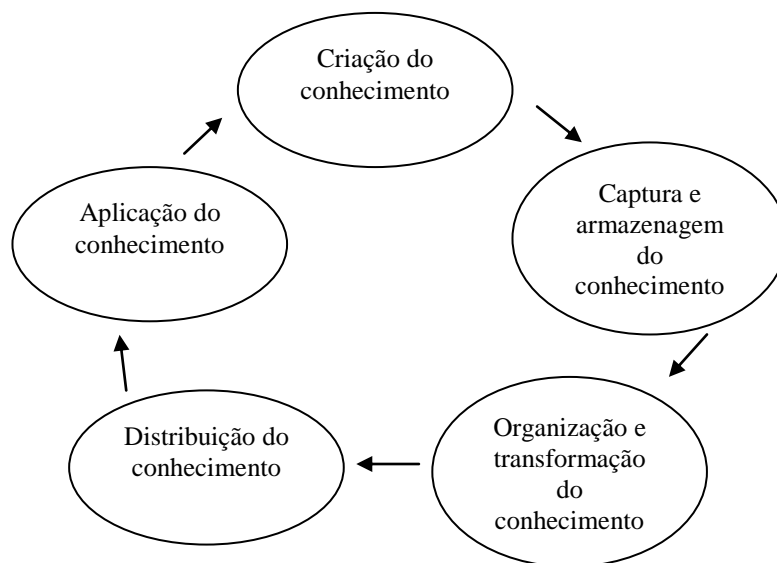
O passo 3, compartilhar conhecimento, engloba a coordenação, que consiste na identificação das fontes de conhecimento; a reunião, quando estas são agrupadas para uso futuro; e o acesso e recuperação do ativo por meio de repositórios ou pessoas.

O último passo concebido pelo autor se refere ao uso do conhecimento de diversas formas pela organização, que encerra o ciclo. A figura acima sistematiza os quatro passos do modelo de Wiig.

Em trabalho posterior Wiig reduz o *constructo* das atividades principais da GC e suas respectivas etapas, e apresenta cinco estágios da evolução do conhecimento: a criação, a captura/armazenagem, a organização e transformação, a distribuição e a aplicação deste ativo.

Há, entretanto, uma equivalência entre os processos envolvidos nas atividades delineadas antes, em torno dos quatro passos do ciclo de gestão do conhecimento – desenvolver, reter, compartilhar e usar conhecimento – e o arquétipo representativo da evolução do conhecimento que o autor apresentou posteriormente, a qual pode ser percebida pela observação detalhada dos processos envolvidos em ambas as representações. O ciclo evolutivo consubstancia-se enquanto representação da lógica evolutiva de cada uma das etapas por que passa o conhecimento, como segue:

Figura 5 – Ciclo da evolução do conhecimento.



Fonte: adaptado de Leite (2006).

O complemento ao modelo de Wiig vem com a concepção de organizar o conhecimento – para validá-lo e torná-lo útil – em torno de uma rede semântica. Conforme o autor essa rede tem como dimensões a integridade, a ligação, a congruência, e a perspectiva e propósito, cada uma com seu nível de importância e influência sobre a organização do conhecimento.

Wiig define ainda, em seu modelo de GC, três formas de conhecimento: o público, já explicitado e em formato mais acessível; as habilidades compartilhadas, que representam conhecimentos pragmáticos; e o conhecimento pessoal, de difícil acesso, por ser de caráter tácito.

Quadro 3 – Matriz de gestão do conhecimento.

Tipos	Conhecimento fatural	Conhecimento conceitual	Conhecimento intuitivo	Conhecimento metodológico
	Formas	(fatos, dados, correntes causais conhecidas)	(perspectivas, conceitos “gestalts”)	(julgamentos, hipóteses, expectativas)
Conhecimento público	Conhecimento de livro texto; modelos matemáticos e modelos de computadores públicos.	Pontos de vista aceitos amplamente; conceitos e perspectivas.	Hipóteses de trabalho e conclusões comumente aceitas.	Metodologias e estratégias ensinadas nas salas de aula.
Habilidade compartilhada	Entendimento especializado sobre “o que é” e “como funciona”.	Conceitos e perspectivas de especialistas e visão geral de situações complexas.	Opinião de especialistas e expectativas em relação a situações muito pouco compreendidas.	Estratégias de especialistas para investigar, analisar, resumir e gerenciar.
Conhecimento pessoal	Observações e informações pessoais e compreensão sobre “como funciona”.	Maneira particular de ver situações sob perspectivas simples ou múltiplas.	Juízos de valor pessoais, expectativas, crenças e concepções erradas.	Noções intuitivas sobre o que fazer, como proceder e como chegar a certas conclusões.

Fonte: adaptado de Wiig (1993).

Como tipologias de conhecimento o autor apresenta o fatural, relacionado com a realidade e que engloba fatos e correntes causais conhecidas; o conceitual, que funciona como imagens construídas pela observação e pode ser representado por perspectivas, conceitos e *gestalts*; o intuitivo, formado por associações e expectativas criadas, que tem como exemplos os julgamentos e as hipóteses; e o metodológico, último tipo, caracteristicamente de cunho racional, que é composto pelo raciocínio lógico, por estratégias e por metodologias.

O conjunto dos conhecimentos público, pessoal e habilidade compartilhada, mais os quatro tipos de conhecimento que Wiig apresenta, originam uma matriz de GC, conforme apresentado no quadro 3. Na visão de Wiig, portanto, a gestão do conhecimento é concebida em torno de um ciclo envolvendo processos específicos para concretização da atividade nas organizações. A matriz de GC integra formas e tipos de conhecimento delineados pelo autor e o modelo se completa com a rede semântica para organização deste ativo.

b) Modelo genérico de criação do conhecimento organizacional de Nonaka e Takeuchi (1997)

O modelo genérico de criação do conhecimento organizacional foi desenvolvido a partir de interações junto a gerentes de grandes empresas japonesas investigadas durante anos por Nonaka e Takeuchi, e engloba duas dimensões: a epistemológica e a ontológica. A dimensão epistemológica trata da dualidade tácito-explícito e das formas de interação entre ambos os tipos de conhecimento e as esferas indivíduo e organização. A dimensão ontológica aborda os quatro níveis de criação do conhecimento – individual, do grupo, da organização e interorganização – que acontecem por meio da conversão do ativo tácito em explícito.

Figura 6 – Quatro modos de conversão do conhecimento.

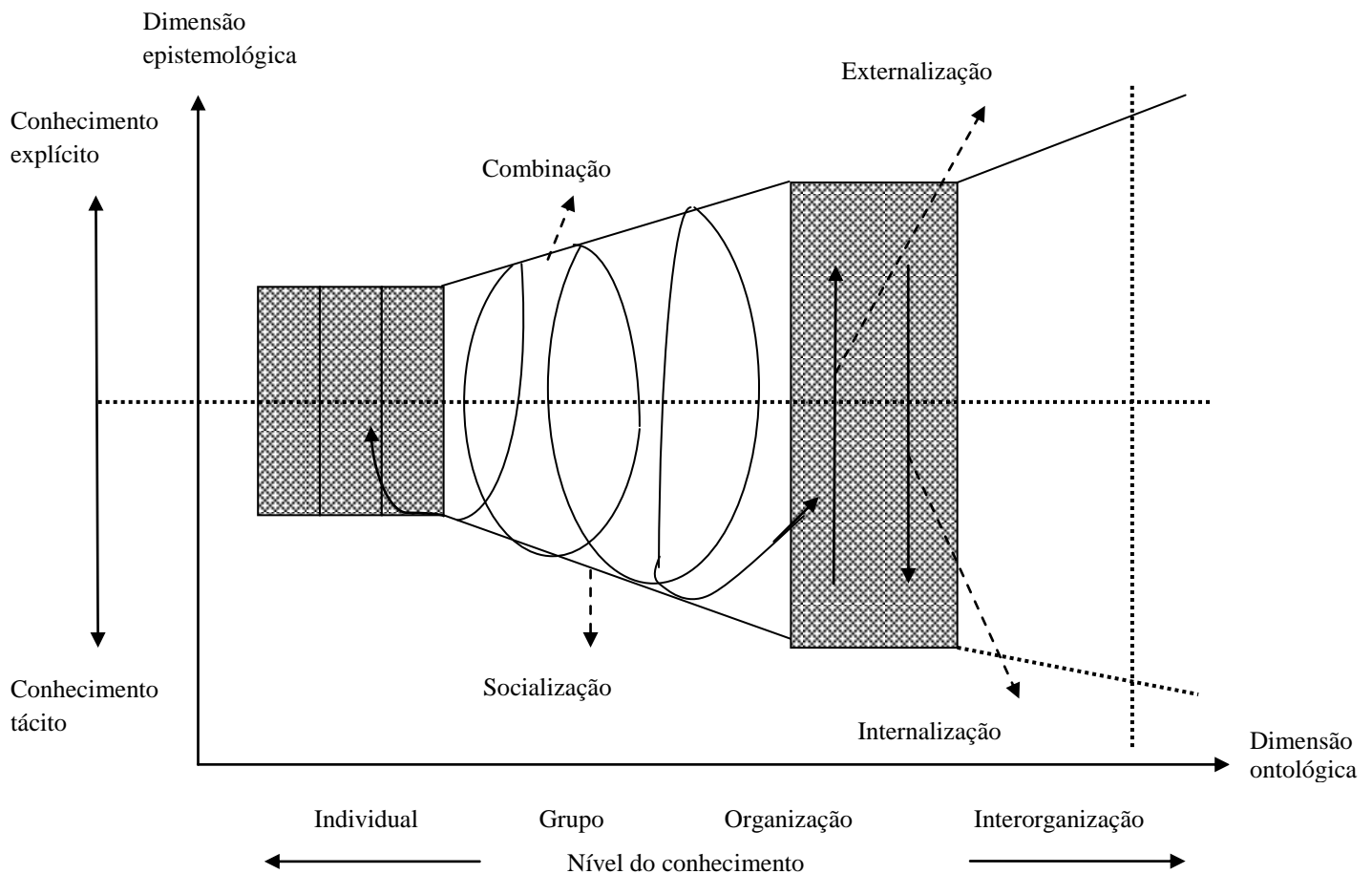
		Conhecimento tácito	em	Conhecimento explícito
Conhecimento tácito	em	SOCIALIZAÇÃO		EXTERNALIZAÇÃO
		INTERNALIZAÇÃO		COMBINAÇÃO
Conhecimento explícito				

Fonte: adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997).

Os processos de conversão do conhecimento (vide figura 6) são: a socialização, de tácito para tácito, em que a troca é entre indivíduos; a externalização, de tácito para explícito, cuja interação é entre indivíduo e grupo; a combinação, de explícito para explícito, que contempla a interface grupo-organização; e a internalização, de explícito para tácito, na qual organização e indivíduo interagem entre si.

Em cada um dos processos de conversão, um tipo diferente de conhecimento é criado. Na socialização geram-se modelos mentais e novas habilidades técnicas, ou seja, conhecimento compartilhado; na externalização forma-se o conhecimento conceitual, representado por novos modelos, hipóteses e conceitos; na combinação acontece a criação de conhecimento sistêmico, que gera produtos tangíveis; e finalmente pela internalização são gerados conhecimentos operacionais que se traduzem em processos produtivos e outros.

Figura 7 – Espiral de criação do conhecimento organizacional.



Fonte: adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997).

A chamada espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi representa a amplificação do conhecimento tácito, por meio dos modos de conversão apresentados, e sua cristalização em níveis ontológicos superiores, com início no plano individual, passando então pelo grupo e finalmente alcançando a organização, como exposto na figura acima.

Para que a espiral do conhecimento se concretize e seja promovida nas organizações para gerar *insights* novos, há cinco condições adequadas, denominadas pelos autores como condições capacitadoras da criação do conhecimento organizacional. São elas: intenção, autonomia, flutuação e caos criativo, redundância e variedade de requisitos.

A intenção, entendida como a aspiração da organização às suas metas, é carregada de valor e direciona a espiral (NONAKA; TAKEUCHI, 1997); a autonomia considera a necessidade de que cada indivíduo seja autônomo em suas ações e motivado a criar novos conhecimentos; a flutuação e o caos criativo permitem o aprimoramento motivado pelo questionamento e pela crise; a redundância traz o conceito de informação em excesso para a organização, para motivar as trocas entre os indivíduos e gerar conhecimento; por fim, a variedade de requisitos caracteriza-se como “disponibilidade e acessibilidade da maior quantidade de informações com qualidade ao maior número de funcionários, da melhor forma e mais rapidamente” (LEITE, 2006, p. 108-109).

Respeitadas as condições capacitadoras acima, chega-se ao que Nonaka e Takeuchi denominam modelo de cinco fases do processo de criação do conhecimento organizacional. Este representa o exemplo ideal da prática e engloba: o compartilhamento do conhecimento tácito, a criação de conceitos, a justificação de conceitos, a construção de um arquétipo e, por fim, a difusão interativa do conhecimento.

O compartilhamento do conhecimento tácito é a etapa em que se cria um campo de interação para as trocas; a criação de conceitos ocorre quando há partilha de modelos mentais e o ciclo criativo; a justificação de conceitos é a ocasião na qual os conceitos criados na etapa anterior são validados; a construção de um arquétipo representa a fase de transformação em um *constructo* tangível, ou seja, um produto; e a difusão interativa do conhecimento consiste em um processo interativo em espiral no qual o conceito recentemente transformado em modelo, passa para outro ciclo de criação de conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Percebe-se no modelo japonês a centralidade da GC em torno da criação de conhecimento, que possibilita às organizações lidar com a rápida obsolescência deste ativo

intangível, mantendo-se fortes e competitivas, sempre amparadas por *insights* renovados e ampliados em sua capacidade contributiva e transformadora da realidade organizacional.

c) Modelo de gestão do conhecimento de Davenport e Prusak (1998)

Davenport e Prusak desenvolveram um *constructo* de gestão do conhecimento apoiado em pesquisas e discussões com gerentes corporativos, julgando conhecimento como uma mistura de vários elementos, que pode ser considerado como um processo ou um ativo, derivando da informação e esta dos dados, mas extremamente valioso para as organizações. Conforme os autores, a GC pode ser vista como um esforço para aumentar a eficiência dos denominados mercados do conhecimento, onde compradores, vendedores e corretores estabelecem transações, como agentes de um mercado tradicional.

Os compradores de conhecimento buscam por respostas que tenham caráter de sentido e possam auxiliar no julgamento ou tomada de decisão. Os vendedores são os agentes que fornecem seus estoques aos primeiros, às vezes em troca de um salário. Os corretores são responsáveis pela ponte entre compradores e vendedores de conhecimento; é o caso dos gerentes, bibliotecários e especialistas da organização, que são usados como exemplo (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Além do papel frente aos mercados de conhecimento a GC precisa passar, na concepção dos autores, por etapas específicas de geração, codificação e transferência de conhecimento, vistas sob uma perspectiva processual que apesar de rara, representa “tentativas de aprimorar a operação dos mercados do conhecimento” (*Ibid.*, p. 61). As três etapas são a forma pela qual os autores entendem a gestão do conhecimento, e cada uma delas pode ser desempenhada com base em um grupo de atividades (vide figura 8).

A geração do conhecimento representa as iniciativas empreendidas por uma organização para aumentar os estoques deste ativo, mas tem sido a atividade menos sistemática de GC, apesar de sinalizar organizações saudáveis (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Podem-se gerar novos conhecimentos por meio da aquisição, de recursos dirigidos, da fusão, da adaptação e via redes do conhecimento.

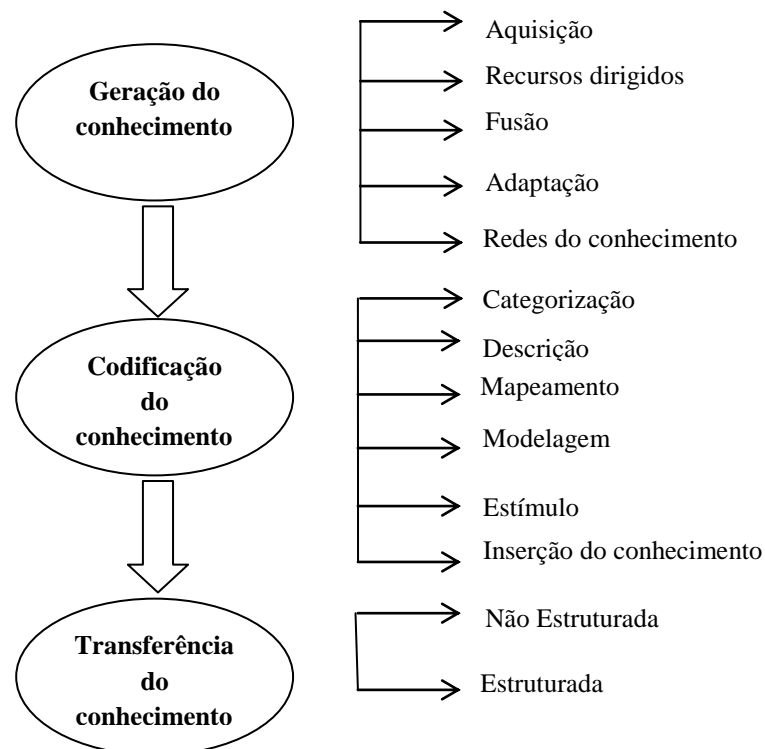
A atividade de aquisição representa conhecimentos obtidos pela organização ou mesmo desenvolvidos por ela, pela compra – seja de uma organização ou mesmo de indivíduos detentores deste ativo – e pelo aluguel ou financiamento, viabilizados pela contratação de especialistas e consultores, por exemplo. Os recursos dirigidos consistem em

ações e soluções concebidas para gerar conhecimentos novos. Já a fusão acontece pela junção de pessoas, que são levadas a trabalhar juntas e inovam, como consequência natural do processo.

Pela adaptação a organização também gera conhecimento, ou seja, quando colocada diante de certas situações, direcionada a mudanças e levada a conceber ajustes em seus processos, ela acaba por se adaptar e evolui nessa constante, gerando conhecimentos e inovações.

A última forma de se gerar conhecimento é representada pelas redes existentes nas organizações. Sejam formais ou informais, tais redes reúnem comunidades de possuidores do conhecimento, as quais se aproximam devido a interesses comuns e mantêm contato pessoalmente, por telefone, correio eletrônico e *groupware* (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Nesse ínterim, geram nova expertise para a organização.

Figura 8 – Etapas da gestão do conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora, baseado em Davenport e Prusak (1998).

A codificação do conhecimento visa “apresentar o conhecimento numa forma que o torne acessível àqueles que precisam dele” (*Ibid.*, p. 83). Por meio desse processo há uma transformação desse ativo, ou seja, ele é convertido em formato apresentável e compreensível,

empregando-se para tanto atividades de categorização, descrição, mapeamento, modelagem, estímulo ou inserção do conhecimento em regras e receitas.

Do mesmo modo importante para a codificação é o mapeamento das fontes de conhecimento de que dispõe a organização, o que possibilita a localização de conhecimentos importantes e sua estruturação em uma espécie de mapa ou guia indicador. Entretanto, há conhecimentos já codificados e explícitos, como as patentes, relatórios e outros documentos estruturados. Ainda assim, conforme os autores, apenas pela codificação não significa que sejam utilizáveis, sendo importante a avaliação para torná-los acessíveis, o que irá garantir sua permanência na organização (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

A transferência do conhecimento consiste no repasse deste, e pode ser de dois tipos: espontânea e não estruturada, que envolve processos naturais de transferência, tais como: contatos pessoais, conversas informais, interação via fóruns e feiras, etc; e estruturada, em que o conhecimento é transmitido formalmente entre os indivíduos, como, por exemplo, por meio de documentos, treinamentos e etc.

As trocas informais precisam ser complementadas por transferências de conhecimento de forma estruturada, em seu formato já explícito, pois apenas conversando ou utilizando narrativas não há garantia de que conhecimentos sejam repassados e alcancem toda a organização. Transferir conhecimento intencional e formalmente é também extremamente importante.

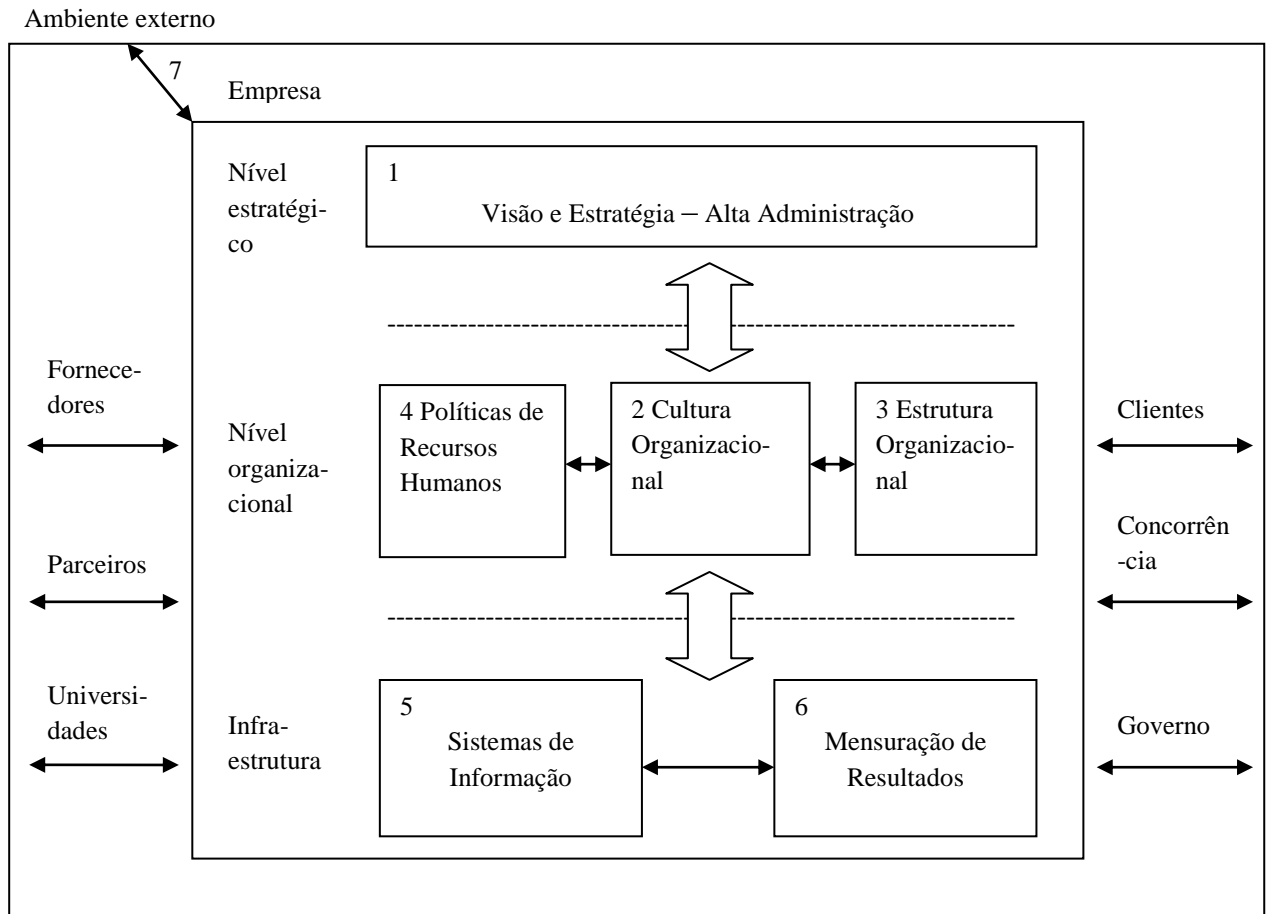
Em resumo, o modelo de Davenport e Prusak é sustentado pela concepção dos autores acerca da importância do conhecimento para a sobrevivência das organizações, sendo necessário promover esse ativo altamente dinâmico no mercado do conhecimento, onde, perpassando pelas etapas de geração, codificação e transferência, ganha movimento, ação e se transforma em valor corporativo.

d) Modelo sistêmico de sete dimensões da gestão do conhecimento de Terra (2000)

Terra (2000) apresenta um modelo sistêmico de sete dimensões da gestão do conhecimento – relacionadas a diferentes áreas da prática gerencial – necessárias para a alavancagem das organizações em torno do conhecimento, tendo estas uma gestão de antecipação frente aos problemas e de característica empreendedora acerca deste ativo. O modelo está focado nas etapas de aquisição, geração, armazenamento e difusão do

conhecimento individual e organizacional, tendo as sete dimensões enquanto facilitadoras desses quatro processos. A figura abaixo apresenta os planos e dimensões do modelo:

Figura 9 – Gestão do conhecimento: planos e dimensões.



Fonte: adaptado de Terra (2000).

A primeira dimensão do modelo é representada pelo papel da alta administração em termos de visão e estratégia, sendo esta responsável pela definição dos campos de conhecimento em que os funcionários focalizarão seus esforços de aprendizado.

A segunda dimensão, da cultura organizacional, é responsabilidade da alta administração e engloba a predisposição da organização à inovação, experimentação, aprendizado contínuo e compromisso com resultados de longo prazo e com o aperfeiçoamento de todas as suas áreas (TERRA, 2000).

Na dimensão estrutura organizacional contempla-se a necessária mudança nas composições e práticas de trabalho em consonância com a inovação, o aprendizado e a geração de novos conhecimentos.

A quarta dimensão do modelo é representada pelas políticas de recursos humanos, nas quais devem ser pensados os processos de recrutamento e seleção e de treinamento, para fomentar a aquisição de conhecimento e estimular a criação e o compartilhamento de novos *insights*.

Os sistemas de informação são a quinta dimensão e trazem consigo novas possibilidades para a geração, difusão e armazenamento de conhecimento, ancorados, porém, nos processos de aprendizado, contato e troca entre os indivíduos.

A mensuração de resultados é a sexta dimensão delineada no modelo que funciona como uma etapa de avaliação de desempenho, o que representa um desafio pelo caráter eminentemente intangível do conhecimento.

A última dimensão é o aprendizado com o ambiente, importante por trazer novas perspectivas pelas alianças estabelecidas com outras organizações ou no aprendizado com os próprios clientes.

Como se pode observar o autor sistematiza a gestão do conhecimento sobre vertentes específicas que possibilitam sua ocorrência de forma equilibrada e concreta. Por meio das sete dimensões a organização se posiciona e assume práticas que lhe direcionam para a GC, viabilizada nas etapas de aquisição, geração, armazenamento e difusão do conhecimento.

e) Modelo de gestão do conhecimento dos quatro pilares de Stankosky e Baldanza (2001)

Stankosky e Baldanza (2001) apresentam o Modelo de Gestão do Conhecimento dos Quatro Pilares, centrado nos seguintes elementos: liderança/administração, organização, tecnologia e aprendizagem. “A gestão do conhecimento é vista como uma arquitetura de engenharia empresarial que sofre influências políticas, sociais, governamentais e econômicas do ambiente externo e é apoiada pelos quatro pilares” (BATISTA, 2008, p. 139).

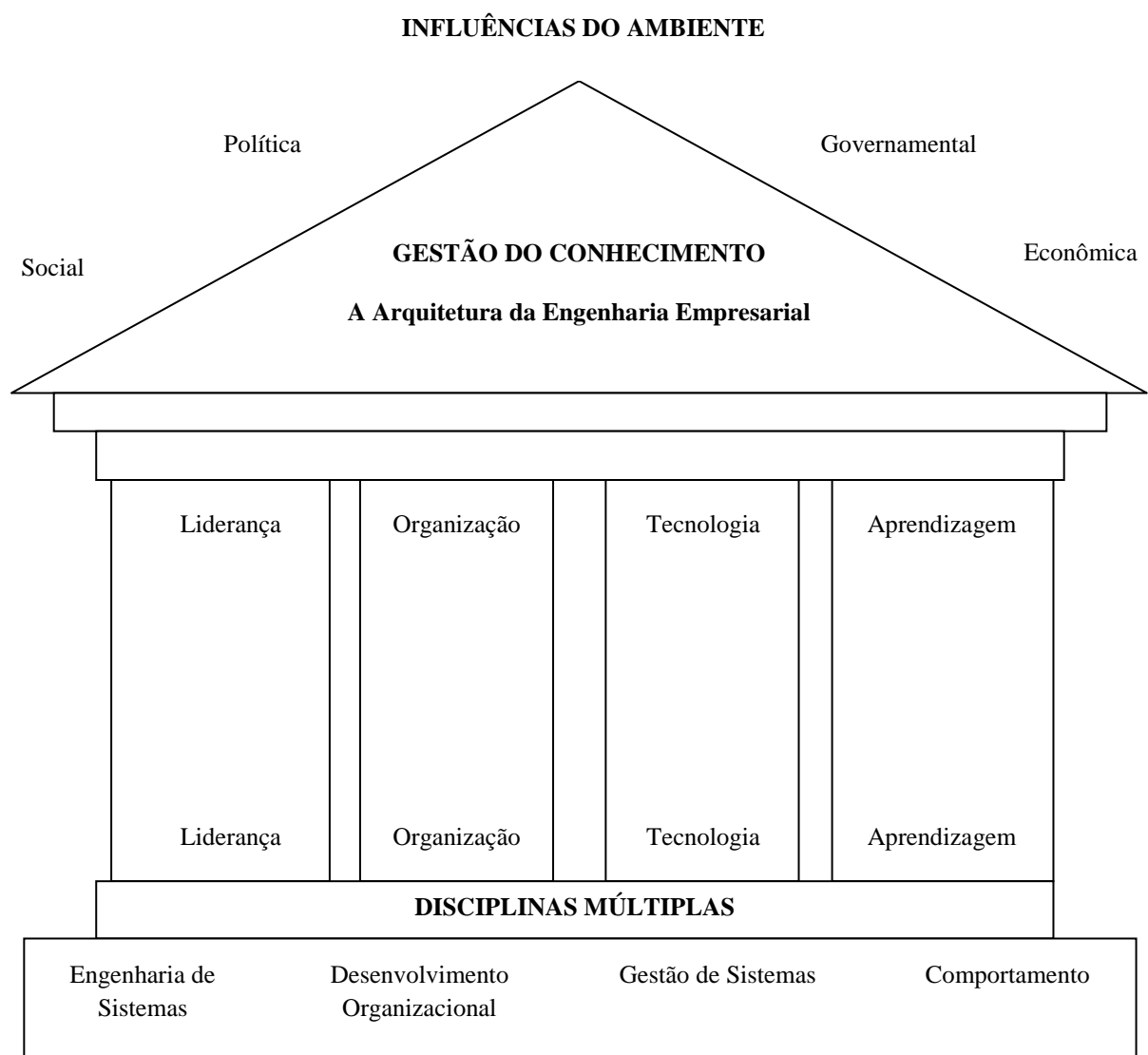
O pilar liderança/administração enfoca a necessidade de princípios e técnicas gerenciais integradas com base em abordagem e pensamento sistêmicos. Abarca os requisitos, objetivos, valores e fontes de conhecimento.

O pilar organização representa aspectos operacionais do conhecimento, fundamentando-se em técnicas e princípios de engenharia de sistemas, suporte ao livre fluxo do ativo.

O pilar tecnologia viabiliza as estratégias e atividades da GC, tendo como base disciplinas e elementos de suporte como engenharia e gestão de sistemas, desenvolvimento e comportamento organizacional.

O pilar aprendizagem se concentra em princípios e práticas para a colaboração e o compartilhamento do conhecimento. Enfoca a necessidade de existência de uma organização que aprende, pelos atributos que se façam necessários.

Figura 10 – Os quatro pilares da gestão do conhecimento.



Fonte: adaptado de Stankosky e Baldanza (2001).

Na base do modelo, como é possível observar acima, estão as disciplinas de suporte à gestão do conhecimento. As funções da GC ressaltadas pelos autores são: proteção,

criação, codificação, transferência e uso do conhecimento. Estas compõem mais tarde, uma estrutura conceitual de gestão do conhecimento, que pode ser vista a seguir:

Figura 11 – Níveis da estrutura conceitual de gestão do conhecimento.

Uso do conhecimento	Cultura e comportamento	Indicadores e avaliação		Implementação	Retroalimentação	Aplicação
Transferência do conhecimento	Estruturas sociais	Compartilhamento e disseminação		Infraestrutura de comunicação	Protocolos de transferência	Apresentação
Codificação do conhecimento	Modelos conceituais	Estrutura superior	Linguística	Ontologia	Artefatos	Retenção
Criação do conhecimento	Percepção	Semiótica aplicada	Visualização	Raciocínio e inferência	Descoberta e inovação	Transformação
Proteção do conhecimento	Confidencialidade	Não rejeição	Identificação e autenticação	Disponibilidade	Integridade	Confiança

Fonte: adaptado de Batista (2008).

Basicamente o modelo de Stankosky e Baldanza estrutura-se em torno de quatro pilares, dentro da concepção de uma arquitetura de engenharia empresarial, complementada por uma estrutura conceitual de gestão do conhecimento. Neste composto são destacadas etapas de proteção, criação, codificação, transferência e uso do conhecimento.

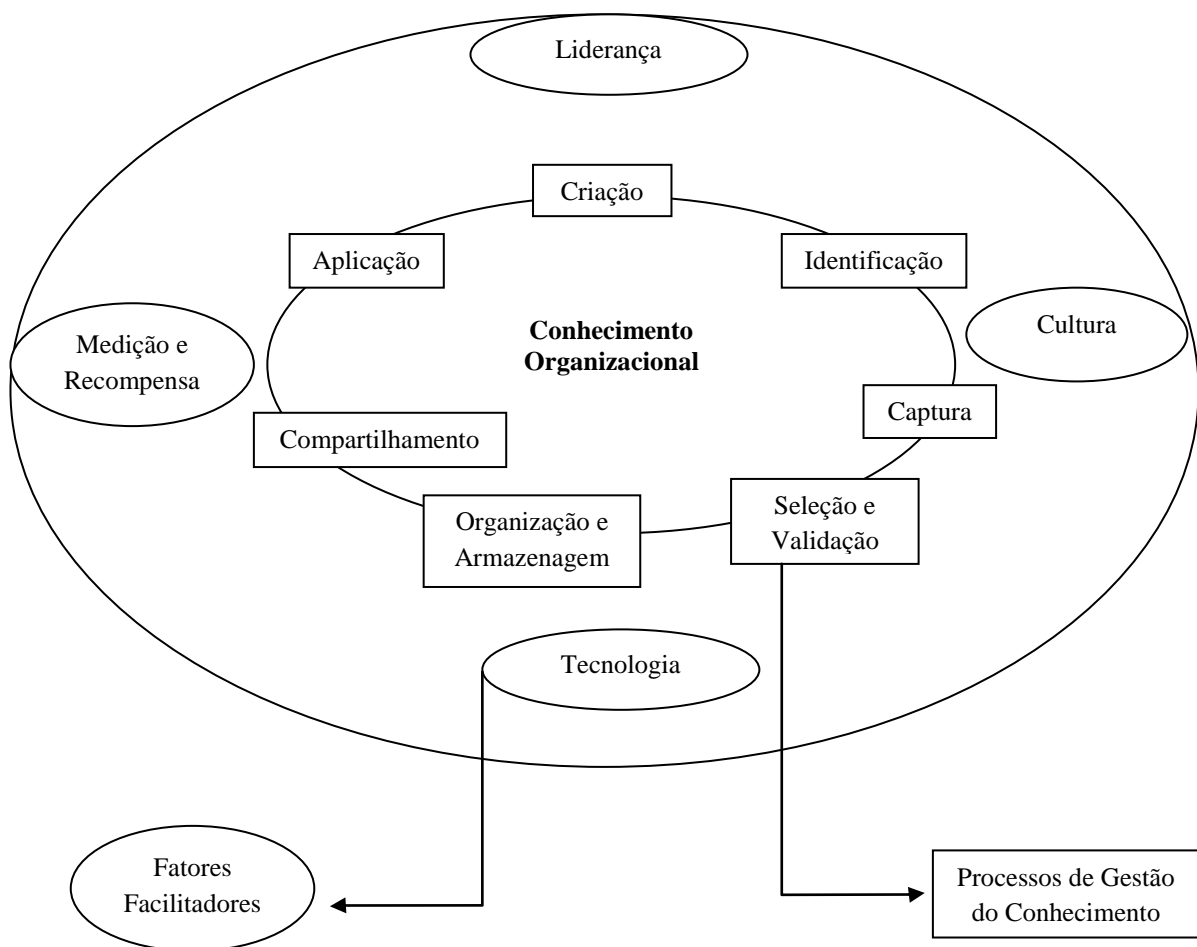
f) Modelo genérico de gestão do conhecimento de Stollenwerk (2001)

Stollenwerk (2001) baseou-se em outros modelos de gestão do conhecimento da literatura, extraindo o essencial de cada proposta, e estruturou seu modelo genérico de GC para aplicação nas organizações. Foram agrupados os processos comuns entre os modelos levantados, o que originou os elementos e dimensões para composição do arquétipo proposto pela autora.

Segundo afirma, “com base na análise comparativa dos modelos, pode-se deprender que existem ideias básicas que permeiam todos eles, apesar das especificidades e das contribuições individuais de cada modelo” (STOLLENWERK, 2001, p. 147-148).

Assim, são destacados os processos de identificação, captura, seleção e validação, organização e armazenagem, compartilhamento, aplicação e criação, os quais devem ser considerados na gestão do conhecimento. Como fatores facilitadores são elencados: a liderança, a cultura organizacional, a medição e recompensa, e a tecnologia – elementos incluídos no modelo pela contribuição dada por O’Dell em seu trabalho “*A current review of knowledge management best practice*”, de 1996. A figura abaixo apresenta o modelo:

Figura 12 – Modelo genérico de gestão do conhecimento.



Fonte: adaptado de Stollenwerk (2001).

A identificação, enquanto primeiro processo do modelo, se volta para questões estratégicas como identificar competências essenciais para o negócio. Cada competência é sustentada por uma área do conhecimento cuja identificação ilustra o que ainda precisa ser desenvolvido, caso a organização não tenha a expertise necessária (STOLLENWERK, 2001).

A captura “representa a aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências necessárias para criar e manter as competências essenciais e áreas de conhecimento

selecionadas e mapeadas” (*Ibid.*, p. 150). Seu uso dependerá da explicitação e de clareza das fontes de conhecimento disponíveis.

No processo de seleção e validação o conhecimento passa pela filtragem, avaliação e síntese para que possa ser aplicado. Isso envolve a determinação da relevância e do grau de confiabilidade do ativo, que em seguida é consolidado em estoque útil para dar vazão à criação de *insights* não disponíveis.

A etapa de organização e armazenagem visa uma recuperação eficaz do conhecimento pelo emprego de sistemas efetivos na sua guarda. O grau de eficácia do processo depende da formalização do conhecimento, que o torna mais facilmente organizável e armazenável pela organização.

O compartilhamento torna o conhecimento disponível, evitando sua restrição a um grupo de indivíduos (STOLLENWERK, 2001). Assim, possibilita-se o emprego efetivo deste, já na etapa subsequente, de aplicação. O aproveitamento do conhecimento conduz a benefícios para a organização.

O último processo, de criação, envolve as dimensões de aprendizagem, externalização do conhecimento, lições aprendidas, pensamento criativo, pesquisa, experimentação, descoberta e inovação (STOLLENWERK, 2001). É uma ocasião em que se fomentam novas práticas e comportamentos, em suma, inovação.

Quanto aos fatores facilitadores da GC, tem-se conforme a autora: a liderança como a responsável pela eficácia do processo, que depende do aval e direcionamento dos líderes corporativos; a cultura organizacional como um suporte para viabilização das ações da gestão do conhecimento; a medição e avaliação enquanto instrumentos para medir e acompanhar o processo; e a tecnologia de informação com todo o potencial contributivo para disseminação do conhecimento, facilitando o acesso ao mesmo.

Percebe-se na proposta da autora uma gestão do conhecimento composta pelos processos de identificação, captura, seleção e validação, organização e armazenagem, compartilhamento, aplicação e criação, que garantem sua aplicabilidade, importância e melhor conceituação. A GC é amparada, ainda, na liderança, cultura, tecnologia, medição e recompensa, conjunto de fatores que a viabilizam.

g) Modelo de gestão do conhecimento de Teixeira Filho (2001)

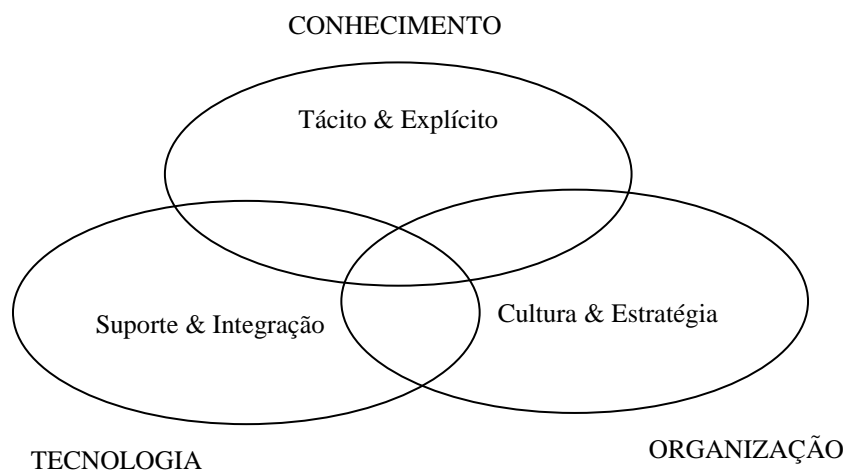
Teixeira Filho (2001) concebe a gestão do conhecimento como um processo apoiado nos pilares conhecimento, tecnologia e organização (vide figura 13). A GC é assim, um processo que abrange conhecimentos tácitos ou não registrados, representados por informações, experiências e *insights*; e conhecimentos explícitos, que estão registrados e se encontram disponíveis para uso (TEIXEIRA FILHO, 2003).

Na tecnologia a gestão do conhecimento encontra suporte importante, pelo fato das empresas atuarem cada vez mais em redes e devido ao deslocamento do emprego tradicional para novas formas, tendo-se agora uma maior flexibilidade de horários e uma expansão do trabalho feito em casa (TEIXEIRA FILHO, 2001).

O processo de gestão do conhecimento também encontra reforço em outro pilar, da cultura e estratégia organizacional. Conforme o autor a relação da GC com a estratégia é profunda, considerando-se tanto o conhecimento coletivo quanto aquele que a organização tem de si mesma, ambos fundamentais para a evolução desta.

Do mesmo modo, uma visão integrada, influências mútuas e relações entre os indivíduos atuantes na empresa são destacadas como importantes. A cultura, por sua vez, representa a ponte da GC para a administração de recursos humanos (TEIXEIRA FILHO, 2001).

Figura 13 – Modelo de gestão do conhecimento.



Fonte: adaptado de Teixeira Filho (2001).

Teixeira Filho concebe ainda – com base na experiência acumulada na prática profissional e acompanhamento de projetos de GC – uma metodologia centrada em cinco

etapas, para a implantação da gestão do conhecimento. São elas: preparação, explicitação, socialização, divulgação e avaliação.

A preparação é o momento da discussão e do nivelamento para implementação da gestão do conhecimento, e representa a base do processo. Na explicitação acontece a transformação dos conhecimentos tácitos, sendo estes registrados e na sequência disseminados, já na etapa de socialização. Em seguida a etapa de divulgação atua como fortalecedora do processo de GC implementado, pela amplificação deste, evitando resistências. Por fim, a avaliação funciona como a medição para que se tenha retorno do que vem sendo feito e visibilidade sobre erros e acertos do projeto de gestão do conhecimento (TEIXEIRA FILHO, 2003).

Teixeira Filho aborda pilares sob os quais a gestão do conhecimento se estabelece e vislumbra um modelo no qual as etapas de preparação, explicitação, socialização, divulgação e avaliação são a base de implementação e realização da GC.

h) Modelo de gestão do conhecimento de Bukowitz e Williams (2002)

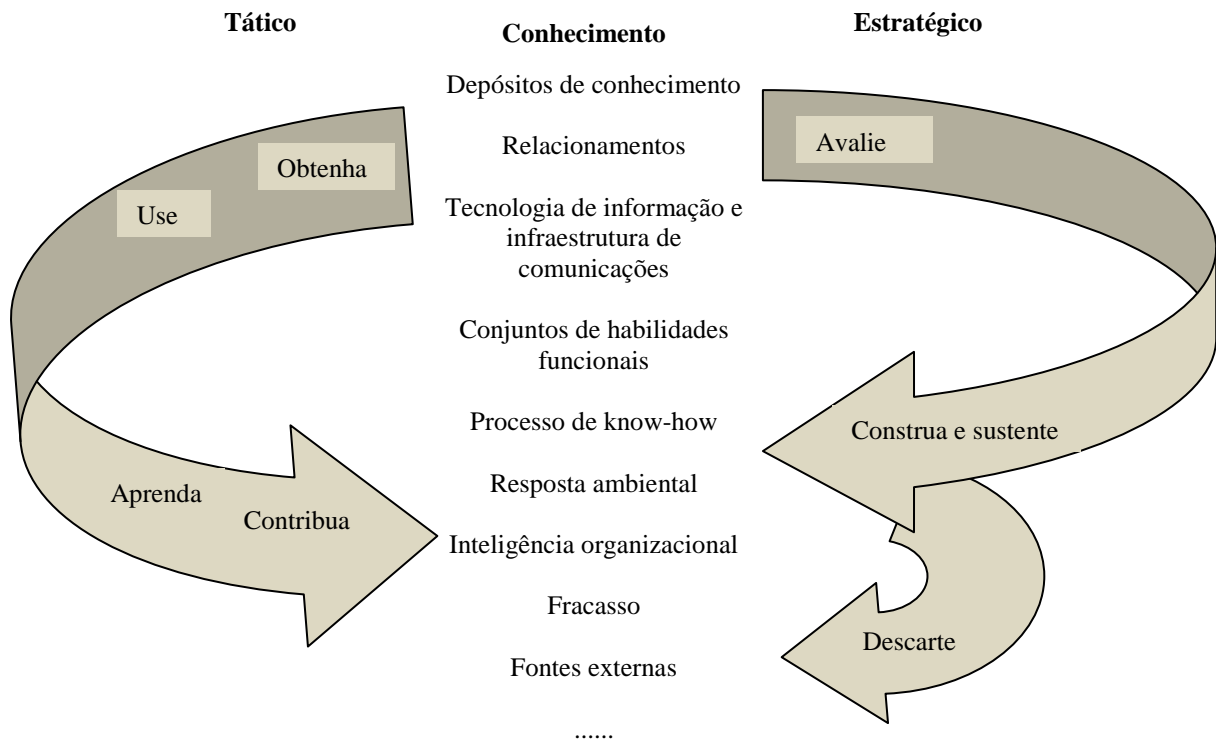
Bukowitz e Williams concebem a gestão do conhecimento em torno de um ciclo estruturado em dois planos: o tático, que engloba os processos de obtenção, uso, aprendizado e contribuição do conhecimento; e o estratégico, composto por avaliação, construção e sustentação, e descarte.

No nível tático – centrado nos quatro passos citados acima – é requerida a participação de todos da organização, para garantir a coerência entre as atividades. No nível estratégico a meta é alinhar a estratégia de conhecimento da organização e a de negócios, de modo que a preocupação é com o papel dos grupos e lideranças na gestão do conhecimento (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002).

A estruturação de gestão do conhecimento de Bukowitz e Williams segue dois cursos de atividades: a curto prazo, a utilização de conhecimento como resposta às demandas, e a longo prazo, a combinação do intelectual com as exigências estratégicas.

Os autores centralizam, portanto, o modelo de GC em torno dos níveis tático e estratégico, cada um com processos específicos mediante os quais o conhecimento é obtido, usado, conduz ao aprendizado, contribui, é avaliado, construído e sustentado e, por fim, descartado. Na sequência é exposta a representação dos autores, com os dois planos por eles concebido e os respectivos processos de GC:

Figura 14 – Estruturação do processo de gestão do conhecimento.



Fonte: adaptado de Bukowitz e Williams (2002).

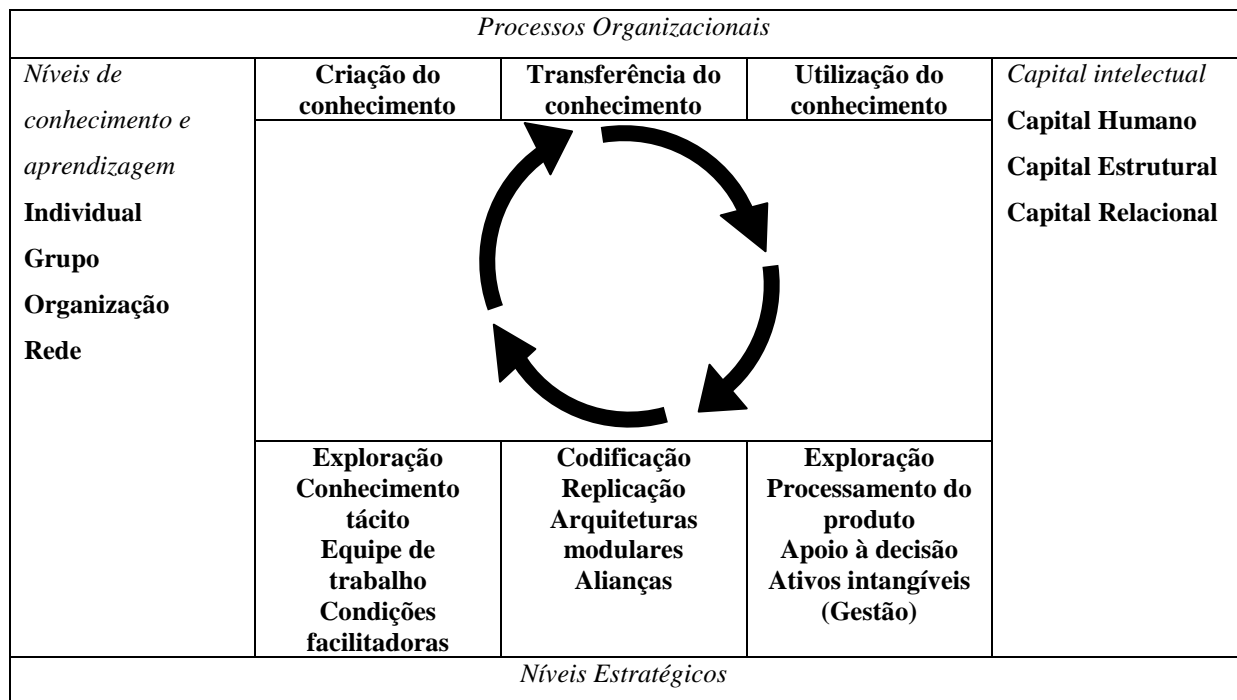
i) Modelo de gestão do conhecimento estratégico de Choo e Bontis (2002)

Choo e Bontis concebem um modelo de gestão do conhecimento estratégico, que compreende os processos organizacionais de conhecimento que são a criação, a transferência e a utilização do ativo; os locais ou níveis de aprendizado; os tipos de capital intelectual; e os níveis estratégicos (vide figura 15).

Os processos organizacionais de criação, transferência e utilização do conhecimento representam a forma pela qual a organização gera novos conhecimentos, nos quatro níveis de aprendizado existentes: indivíduo, grupo, organização e rede. A geração de conhecimento nesses níveis ontológicos acontece pela dinâmica da conversão do ativo tácito em explícito.

Nesse processo de geração de conhecimento acontece o acúmulo do ativo, resultando em três tipos diferentes de capital intelectual: o capital humano, o capital estrutural e o capital relacional. O complemento para a efetiva gestão do conhecimento vem dos níveis estratégicos, que representam ações como exploração, codificação, replicação e processamento do conhecimento.

Figura 15 – Modelo de gestão do conhecimento estratégico.



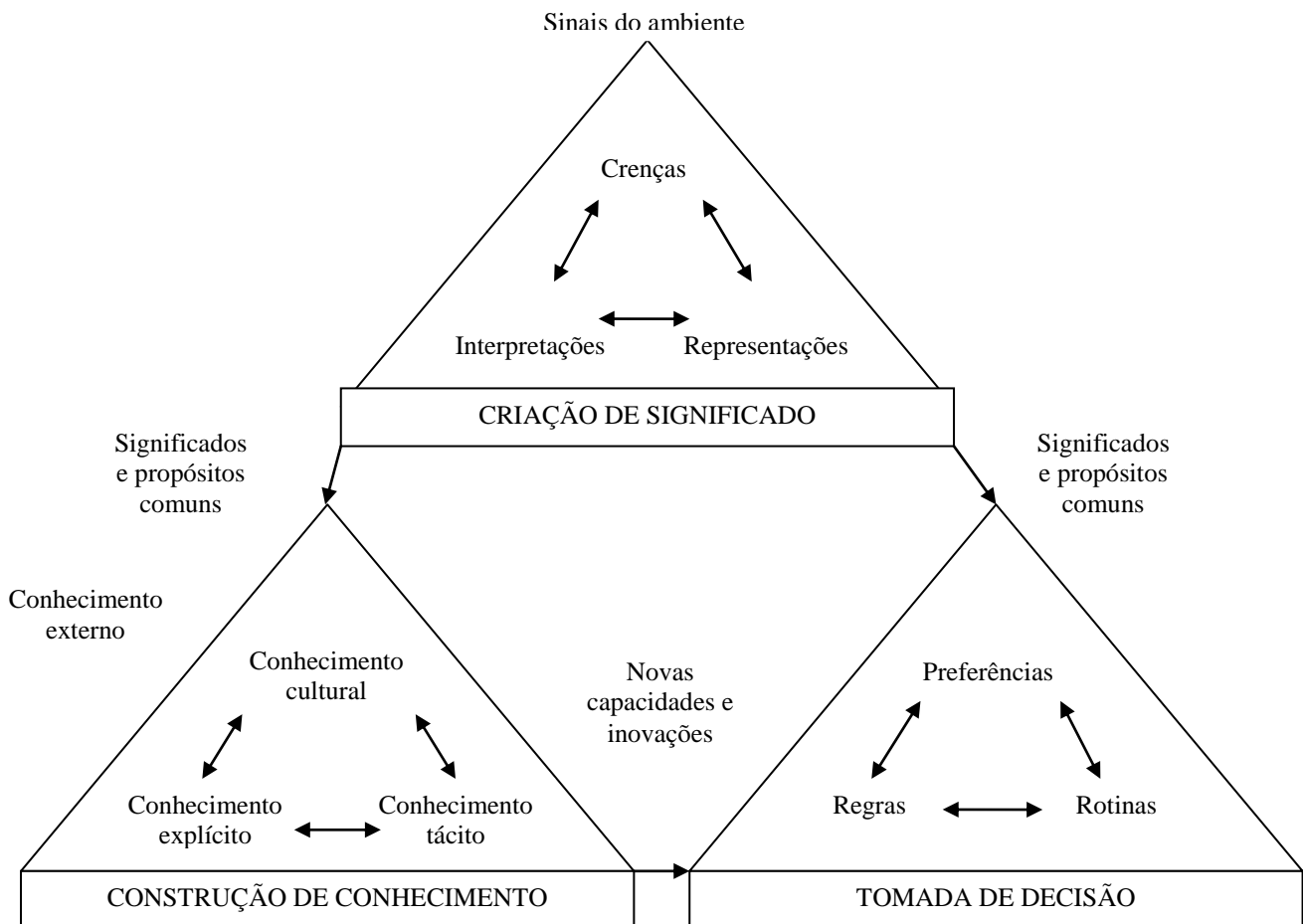
Fonte: adaptado de Choo e Bontis (2002).

Choo concebe ainda, em obra posterior, um ciclo do conhecimento organizacional, que representa a alimentação das atividades da organização pelos elementos de informação. Estes buscam subsídio nas ações de criação de significado, construção de conhecimento e tomada de decisão.

A criação de significado consiste na negociação de crenças e interpretações, que conduz à construção de um entendimento comum dos indivíduos acerca da organização de modo que esta crie uma identidade. Na construção de conhecimento a organização adquire e processa informação para gerar novos conhecimentos por meio da aprendizagem. Estes, por sua vez, permitem o desenvolvimento de habilidades e capacidades, a criação e o aperfeiçoamento de práticas. A tomada de decisão é a ocasião em que a organização opta pelo melhor cenário e vai em busca deste, guiada pela estratégia (CHOO, 2003).

Segundo o autor, com base na criação de significado, na construção de conhecimento e na tomada de decisão, novos conhecimentos são gerados, em um ciclo contínuo de interpretação, aprendizado e ação. Como é possível observar no modelo abaixo, a criação de significado é resultado da interação entre crenças, interpretações e significados; a construção de conhecimento advém das lacunas existentes de tal ativo; e a tomada de decisão é produto da interação de preferências, rotinas e regras.

Figura 16 – O ciclo do conhecimento organizacional.



Fonte: adaptado de Choo (2003).

Depreende-se da proposta de Choo uma gestão do conhecimento amparada nos processos de criação, transferência e uso do conhecimento que fomentam o surgimento de novos *insights* a nível individual, grupal, organizacional e em redes, a ponto de conduzir à formação de estoques de capital intelectual com suporte de diversas ações estratégicas.

Mais do que isso, o conhecimento organizacional se movimenta em um ciclo de três arenas que consideram os ativos tácito, explícito e cultural e as diferentes interpretações e crenças individuais, para conduzir à tomada de decisão e ao desenvolvimento de verdadeiras organizações do conhecimento, estas entendidas pelo autor como as que possuem informação e conhecimento que lhe conferem vantagem.

j) Modelo de gestão do conhecimento de Probst, Raub e Romhardt (2002)

O modelo de gestão do conhecimento de Probst, Raub e Romhardt consiste em uma composição integrada para servir de diretriz a intervenções para estruturação de recursos de conhecimento, e resulta de uma pesquisa-ação apoiada por entrevistas com gerentes de diversos ramos industriais. Pelo agrupamento e categorização dos problemas encontrados nas empresas pesquisadas, os autores chegaram a um núcleo comum de atividades, que consideraram como os processos essenciais da gestão do conhecimento.

O primeiro processo é a identificação do conhecimento, que propicia a visibilidade dos conhecimentos importantes para a organização, o que acaba por evitar o desperdício de tempo e esforço. O apoio para tanto vem de ferramentas como mapas do conhecimento e páginas amarelas.

Em um segundo momento vem à tona a aquisição do conhecimento. Esse processo efetiva-se pela obtenção do ativo pelas mais diversas vias de que a organização dispõe. Conforme colocam os autores, há fontes externas consubstanciadas na cadeia de valor – clientes, fornecedores, concorrentes e parceiros – e também outro caminho representado pela compra de conhecimento, viabilizado pelas contratações de especialistas e aquisições de outras empresas.

O processo de desenvolvimento do conhecimento funciona como um complemento ao anterior, e vai em direção à criatividade e ao fomento de novas capacidades, representando mesmo a produção de novos conhecimentos na organização. “O desenvolvimento do conhecimento inclui todos os esforços administrativos conscientemente direcionados para produzir capacidades que ainda não existem dentro nem fora delas” (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002, p. 34).

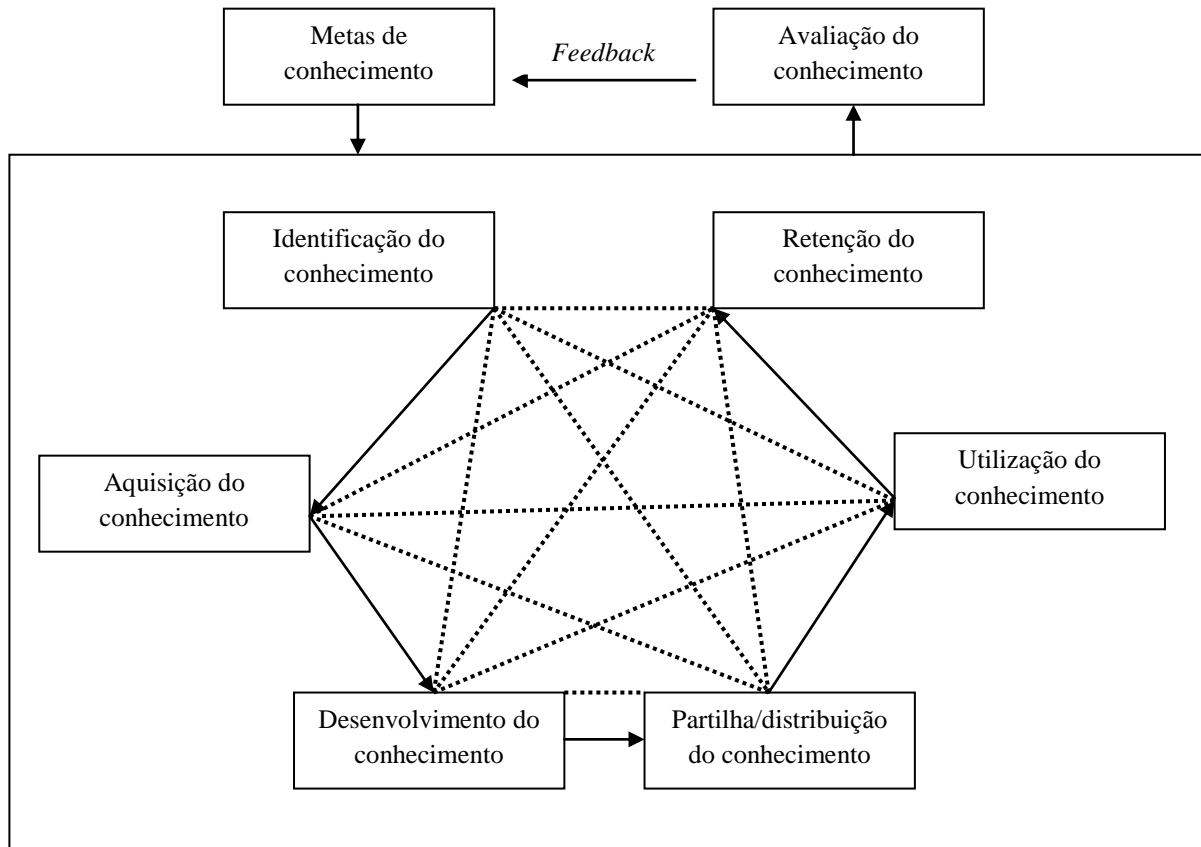
O compartilhamento/distribuição do conhecimento, quarto processo essencial do modelo, funciona como uma amplificação deste ativo, de modo que todos tenham acesso e possam utilizá-lo. É uma ocasião de distribuição democrática, que em muito contribui com a gestão do conhecimento, evitando que haja restrição ou empecilho à sua livre circulação pela organização.

No processo de utilização do conhecimento prima-se pela aplicação produtiva do ativo em benefício da organização, até porque na etapa anterior não se garante que o ativo será utilizado e aproveitado de fato (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002).

A retenção do conhecimento, processo que fecha o ciclo, se caracteriza pela posse estruturada de informações e conhecimentos importantes para a organização, para que não lhe

seja requerida seleção e busca de conteúdos sempre que necessitar. Pela retenção formam-se estoques, ou seja, armazenam-se conhecimentos para que deles seja feito uso futuro.

Figura 17 – Processos essenciais da gestão do conhecimento.



Fonte: adaptado de Probst, Raub e Romhardt (2002).

Os seis processos essenciais da gestão do conhecimento apresentados acima são complementados por outros dois elementos construtivos: as metas e a avaliação do conhecimento. O conjunto amplia, segundo os autores, seu conceito de GC, transformando-o em um sistema de gestão.

No caso das metas de conhecimento, estas fornecem uma orientação estratégica à gestão do conhecimento, estabelecendo “as habilidades que devem ser desenvolvidas e em que níveis” (*Ibid.*, p. 35). A avaliação do conhecimento atua como um controle estratégico da GC pela mensuração deste ativo, ou seja, é a ocasião em que as metas são medidas para verificar se alcançaram o almejado.

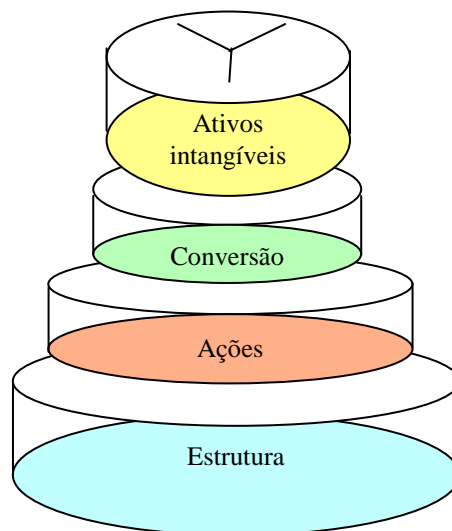
Pelo modelo dos autores a GC se constitui, portanto, em torno de oito elementos construtivos: identificação, aquisição, desenvolvimento, compartilhamento/distribuição,

utilização, retenção, metas e avaliação do conhecimento. Estes compõem sua abordagem integrada da gestão do conhecimento, enquanto ponte entre indivíduos, grupos e organização.

k) Modelo estratégico de gestão do conhecimento de Rossatto (2003)

O modelo estratégico de gestão do conhecimento de Rossatto foi desenvolvido em sua tese de doutorado e retrata quatro elementos fundamentais para o processo (vide figura 18), quais sejam: estrutura, ações, conversão do conhecimento e ativos intangíveis.

Figura 18 – Quatro elementos fundamentais da gestão do conhecimento.



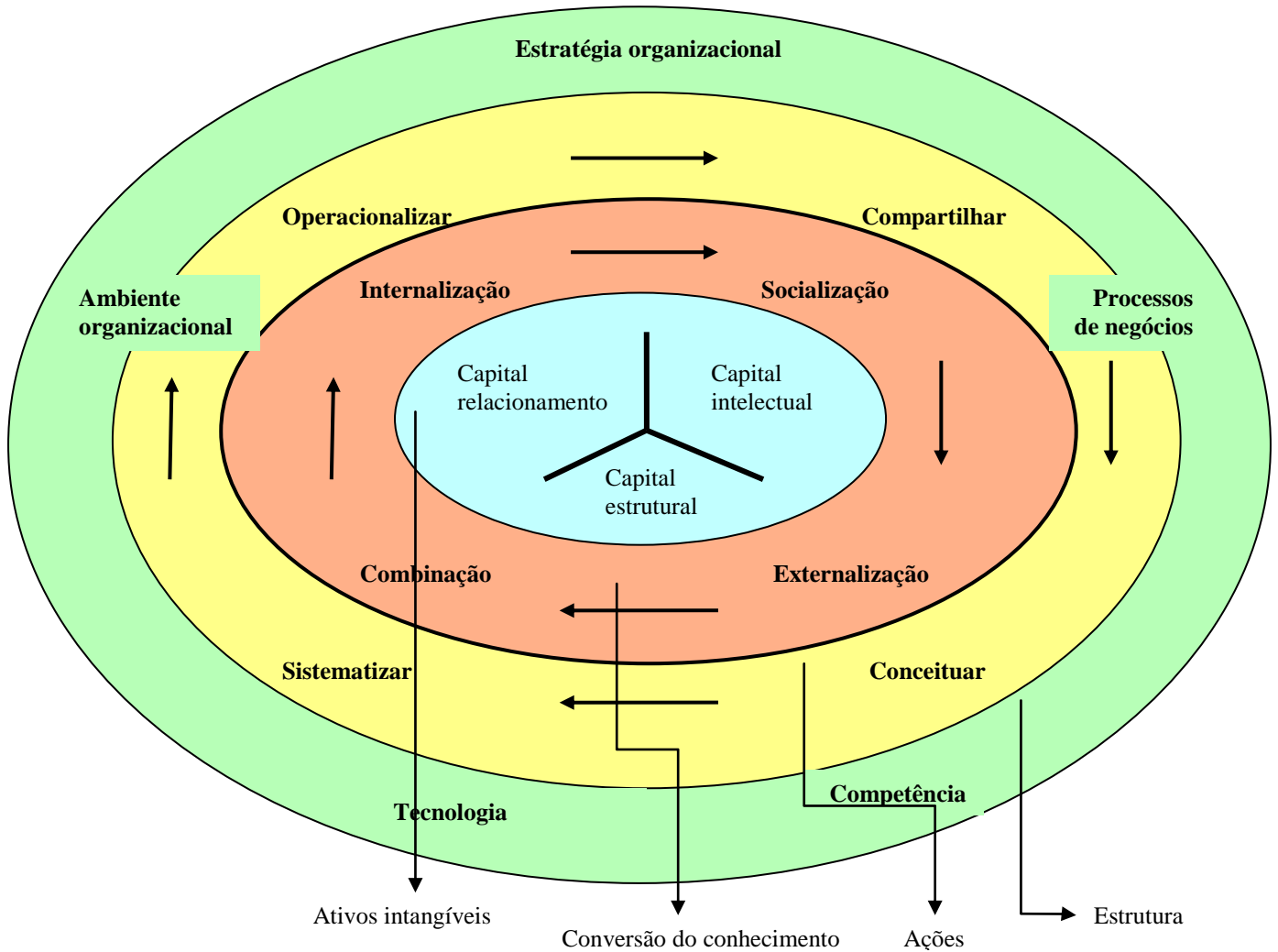
Fonte: adaptado de Rossatto (2003).

A estrutura é a base da gestão do conhecimento e engloba as seguintes características organizacionais: estratégia, que consiste em um conjunto de normas e regras norteadoras da organização; processos de negócios, que representam atividades táticas por área de negócio; competência dos colaboradores, representada pelos conhecimentos tácitos que auxiliam na realização de atividades e na tomada de decisão; tecnologia, consubstanciada em recursos e ferramentas que possibilitam a automatização de processos; e ambiente organizacional, enquanto o conjunto das características que guiam o funcionamento da organização.

As ações – compartilhar, conceituar, sistematizar e operacionalizar – são o subsídio da GC, ligadas cada qual a um dos processos de conversão do conhecimento (vide figura 19). O compartilhamento se relaciona com a socialização; a conceituação com a

externalização; a sistematização com a combinação; e a operacionalização com a internalização. Cabe às quatro ações viabilizar o processo de gestão do conhecimento.

Figura 19 – Modelo de gestão do conhecimento.



Fonte: adaptado de Rossatto (2003).

Os ativos intangíveis são representados pelo capital intelectual ou conhecimento tácito dos indivíduos; capital estrutural ou conhecimentos internos da organização; e capital de relacionamento ou conjunto de intangíveis ligados a influências de que a organização se utiliza para resolver problemas.

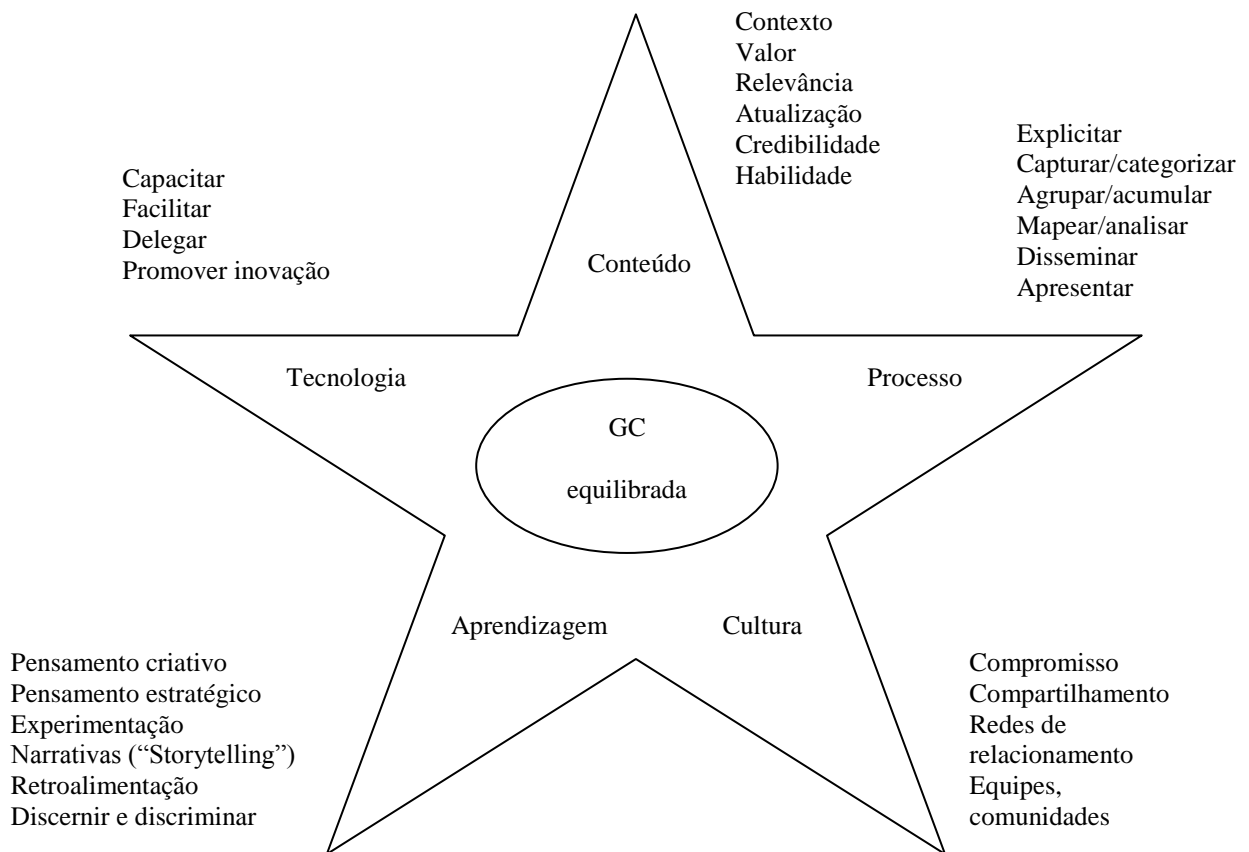
A composição proposta por Rossatto trabalha integrada na condução do conhecimento. A autora vai, portanto, em direção a um modelo amplo de GC fundamentado em quatro camadas: estrutura, ações, conversão do conhecimento e ativos intangíveis, cada

uma das quais composta por atividades e processos específicos. Esse *constructo* estratégico é a via de realização da gestão do conhecimento nas organizações, consubstanciada nas ações de compartilhamento, conceituação, sistematização e operacionalização do conhecimento.

1) Modelo de implementação da gestão do conhecimento de Bennet e Bennet (2004)

O modelo de Bennet e Bennet (2004) fundamenta-se em aspectos centrais para a GC, tendo esta uma abordagem equilibrada ao considerar cinco aspectos, como segue:

Figura 20 – A estrutura de implementação da gestão do conhecimento.



Fonte: adaptado de Bennet e Bennet (2004).

A combinação dos cinco aspectos – conteúdo, processo, cultura, aprendizagem e tecnologia – garante, conforme os autores, a eficiência da gestão do conhecimento. A GC em si, vista pelos autores sob uma abordagem sistemática, atua a partir dos processos de explicitação, captura/categorização, agrupamento/acúmulo, mapeamento/análise,

disseminação e apresentação do conhecimento. O modelo centra-se, portanto, nos aspectos tecnologia, conteúdo, processo, cultura e aprendizagem, sendo a execução propriamente dita viabilizada em um conjunto de seis processos diferentes.

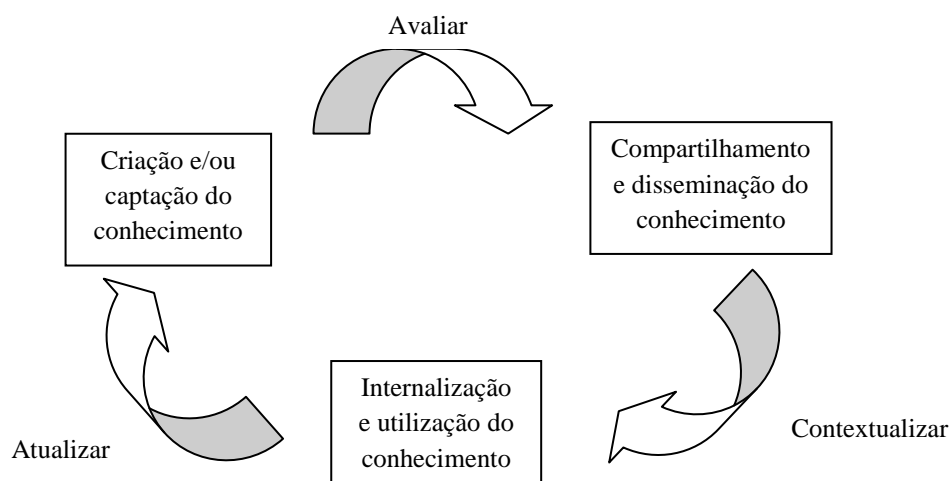
m) Modelo de gestão do conhecimento de Dalkir (2005)

Dalkir, por sua vez, trabalha com um ciclo de gestão do conhecimento que passa pelos estágios de captação/criação, compartilhamento e disseminação, e internalização e utilização do conhecimento.

O estágio de captação/criação diz respeito à identificação e registro do conhecimento, tanto interno quanto externo, seguido por uma ação de inovação. Dessa etapa para a seguinte, de compartilhamento e disseminação, acontece a avaliação do conhecimento, tendo como base os objetivos organizacionais (BATISTA, 2008).

Sendo validado, o conhecimento é na sequência contextualizado e então internalizado e utilizado pelos indivíduos. Neste momento o ciclo reinicia, dando vazão a todas as etapas novamente. A representação do ciclo integrado de Dalkir é exposta abaixo:

Figura 21 – Ciclo integrado de gestão do conhecimento.



Fonte: adaptado de Batista (2008).

A perspectiva é de uma gestão do conhecimento embasada em três processos cíclicos, que iniciam na criação, passam pelo compartilhamento e ao final pela internalização e utilização. Entre uma etapa e outra o conhecimento é avaliado, contextualizado e atualizado.

2.6 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A educação corporativa (EC) atua no desenvolvimento sistematizado e integrado à estratégia organizacional, de novos conhecimentos, competências e habilidades, de modo que se estabelece uma cultura de compartilhamento e trabalho conjunto, em que as expertises geradas são amplificadas e compõem novo estoque de conhecimento da organização.

A EC possibilita a distribuição do conhecimento e se torna um elemento estratégico dentro da própria gestão do conhecimento (GIOVANNINI, 2008). GC e EC têm muito em comum e atuam em prol dos mesmos benefícios.

A educação corporativa pode ser definida como um conjunto de processos cujo compromisso é “a partir da educação do trabalhador do conhecimento, promover a vantagem competitiva da empresa” (RICARDO, 2007, p. 6). Isso porque, “na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. [...] A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício” (DRUCKER, 1997, p. 156). Com uma estrutura de educação corporativa interna a organização cria as condições de capacitação de seu pessoal em conformidade com seus propósitos e as estratégias do negócio, estabelecendo conseqüentemente uma prática frequente e ininterrupta de formação e aprendizagem.

Complementando a colocação acima, é possível alegar com base em Gomes e Starec (2007, p. 14) que “assim como a educação é básica para o desenvolvimento sustentável de qualquer nação, a educação corporativa é um instrumento necessário a toda empresa que busca se diferenciar e sobreviver no mercado cada dia mais competitivo”. As organizações ganham em função de não depender exclusivamente do ciclo de aprendizado estabelecido nos meios formais de ensino, tendo condições de treinar, atualizar e incrementar conhecimentos dos funcionários com a frequência necessária para a otimização das atividades de trabalho e o bom andamento dos negócios.

Para Starec (2009, p. 21), a EC é “um tema que ocupa um papel de destaque na agenda das organizações, por ser apontada como a ponte entre o desenvolvimento de talentos e os objetivos e estratégias organizacionais”. Nery (2010, p. 178) assim considera:

A EC nos parece ser uma grande aliada para que o conhecimento de uma organização possa circular de forma natural para a criação de uma base de desenvolvimento intelectual de líderes e liderados; isso poderá significar uma ampliação desse saber/poder no ambiente corporativo, garantindo, assim, cada vez mais uma posição de competitividade no mercado atual.

A educação corporativa cria, então, “oportunidades de concretização de situações de aprendizagem contínuas, com acesso às inúmeras possibilidades em torno do aprender” (RICARDO, 2009, p. 26-27). Donde se depreende que:

A educação corporativa pode ser analisada a partir de diferentes olhares, mas todos se direcionam para o mesmo ponto: desenvolver processos de aprendizagem continuada que permitam o envolvimento de toda a cadeia de produção com o destino da organização e compromisso com as estratégias de negócios da empresa. (RICARDO, 2007, p. 6-7)

Eboli (2004) vê nos sistemas educacionais não apenas a chance de aquisição de conhecimento técnico e instrumental, mas também a oportunidade de desenvolver atitudes, posturas e habilidades. Para Martins e Fuerth (2008), “o propósito da educação corporativa é desenvolver competências, formas de pensamento, atitudes, hábitos, bem como uma ampla visão do negócio, dotando as pessoas de ferramentas mentais que aperfeiçoem seu trabalho”. Carvalho e Cruz (2001, p. 33) vão além, ao considerarem que:

A educação corporativa representa a energia geradora de sujeitos modernos, capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la continuamente em nome da competitividade e do sucesso. Ela favorece a inteligência e o alto desempenho da organização, na busca incansável de bons resultados.

Percebe-se assim, a amplitude das ações de educação corporativa, que englobam treinamentos e habilitações em conhecimentos tecnicistas, do mesmo modo em que possibilitam uma formação mais ampla e integral do indivíduo, trazendo ao mesmo novos comportamentos e possibilidades de resolução de problemas e uma forma diferenciada de agir e pensar.

Diante dessas várias frentes de atuação, o setor de Educação Corporativa de uma organização acaba por realizar:

- a) Programas (desenvolvimento de lideranças, *trainees*, ciclo de palestras, formação de educadores);
- b) Projetos (cursos sob medida, confecção de *e-learning*, cursos a distância, *coaching* para dirigentes);
- c) Operações rotineiras (cursos de catálogo, reembolso de despesas educacionais, cursos de línguas e de informática) (SABBAG, 2010).

Consequentemente originam-se diferentes tipos de projetos de educação corporativa, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 4 – Diferentes tipos de projetos de educação corporativa.

1	Criação de produtos especiais: programas de <i>trainees</i> , programas para lideranças, política de MBA.
2	Incremento de iniciativas de autodesenvolvimento: <i>e-learning</i> , programa de leituras, <i>coaching</i> .
3	Reagrupamento e atualização do <i>portfólio</i> de cursos frente a novas estratégias empresariais.
4	Reformulação das alianças e parcerias educacionais, incluindo novas instalações de EC.
5	Mudança cultural sobre empregabilidade, papel de EC, novos modelos e tecnologias educacionais.

Fonte: adaptado de Sabbag (2010).

Em simples palavras, a educação corporativa significa levar a dimensão do ensino das pessoas para dentro da organização. Para tanto, são concebidos programas de capacitação, atualização de conhecimentos e desenvolvimento de aptidões dos membros direta ou indiretamente envolvidos com a organização – evidenciando-se, neste caso, a importância de envolver toda a cadeia de valor da organização na prática do educar e aprender continuamente.

Eboli (2004) apresenta sete princípios de sucesso de um sistema de educação corporativa, associando-os às respectivas práticas necessárias. Tais princípios devem ser considerados quando da estruturação de um projeto de EC, para garantia de sua qualidade, sendo eles: a competitividade, a perpetuidade, a conectividade, a disponibilidade, a cidadania, a parceria e a sustentabilidade.

Diante do quadro expositivo da autora e o delineamento de cada um dos sete princípios de sucesso, percebem-se questões como a importância da implementação de um projeto de educação corporativa que tenha o apoio da alta administração. Esse suporte é importante para viabilização das ações de formação e capacitação desenvolvidas, que contarão com o devido apoio para que aconteçam.

Também é importante que o projeto de EC acompanhe as tendências e as novas tecnologias, aproveitando de suas potencialidades para o ensino; que se alinhe à estratégia para, de fato, atuar em conformidade com as necessidades e demandas existentes contribuindo com a organização; que estabeleça parcerias para seu próprio fortalecimento; enfim, um sistema de EC preparado para agir e se sustentar.

Os sete princípios de sucesso de Eboli (2004), juntamente com as respectivas práticas, são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Sete princípios de sucesso da educação corporativa e suas práticas.

PRINCÍPIOS	PRÁTICAS
COMPETITIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Obter o comprometimento e envolvimento da alta cúpula com o sistema de educação; - Alinhar as estratégias, diretrizes e práticas de gestão de pessoas às estratégias do negócio; - Implantar um modelo de gestão de pessoas por competências; - Conceber ações e programas educacionais alinhados às estratégias do negócio;
PERPETUIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Ser veículo de disseminação da cultura empresarial; - Responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem;
CONNECTIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Adotar e implementar a educação “inclusiva”, contemplando o público interno e o externo; - Implantar modelo de gestão do conhecimento que estimule o compartilhamento de conhecimentos organizacionais e a troca de experiências; - Integrar sistema de educação com o modelo de gestão do conhecimento; - Criar mecanismos de gestão que favoreçam a construção social do conhecimento;
DISPONIBILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de forma intensiva tecnologia aplicada à educação; - Implantar projetos virtuais de educação (aprendizagem mediada por tecnologia); - Implantar múltiplas formas e processos de aprendizagem que favoreçam a “aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar”;
CIDADANIA	<ul style="list-style-type: none"> - Obter sinergia entre programas educacionais e projetos sociais; - Comprometer-se com a cidadania empresarial, estimulando: <ul style="list-style-type: none"> • a formação de atores sociais dentro e fora da empresa; • a construção social do conhecimento organizacional.
PARCERIA	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias internas: responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem de suas equipes, estimulando a participação nos programas educacionais e criando um ambiente de trabalho propício à aprendizagem; - Parcerias externas: estabelecer parcerias estratégicas com instituições de ensino superior;
SUSTENTABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Tornar-se um centro de agregação de resultados para o negócio; - Implantar sistema métrico para avaliar os resultados obtidos, considerando-se os objetivos do negócio; - Criar mecanismos que favoreçam a auto-sustentabilidade financeira do sistema.

Fonte: adaptado de Eboli (2004).

2.7 A UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Um dos instrumentos de ação da educação corporativa é a universidade corporativa (UC). Conforme Vergara (2000, p. 183) “a literatura aponta outros termos, todos com o mesmo significado: academia corporativa, instituto de aprendizagem, organização de aprendizagem, faculdade empresarial, escola empresarial”. Para fins deste trabalho, contudo, será mantida a nomenclatura “universidade corporativa”.

Caracterizada como “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” (MEISTER, 1999, p. 29), de certa forma a UC:

personifica a filosofia de aprendizagem da organização, um modo de pensar que tem como meta oferecer a todos os níveis de funcionários o conhecimento, as qualificações e as competências necessários para atingir os objetivos estratégicos da organização. (*Ibid.*, p. 34)

Na visão de Sandelands (1998) uma universidade corporativa começa a ser criada com o desenvolvimento de programas que reconhecem e credenciam o aprendizado na organização, exigindo acesso à base da literatura publicada juntamente com experiências e opiniões de pessoas externas.

No caso de UCs mais avançadas, potencializa-se também o conhecimento interno, mediante a geração de conteúdos pelos próprios usuários. Para tanto, é necessário suporte tecnológico que propicie a identificação, a criação e a difusão desses conteúdos (RUBIO, 2011).

A universidade corporativa se estabelece enquanto unidade centralizadora das ações de educação na organização, materializando treinamentos, capacitações, cursos e uma política formativa de pessoal em consonância com os propósitos e objetivos organizacionais. Como bem definem Gomes e Starec (2007, p. 15-16):

A universidade corporativa é um sistema de desenvolvimento de pessoas, focado na gestão de pessoas por competências, que tem o objetivo de promover a cultura e os valores da empresa e de capacitar os funcionários de acordo com as necessidades específicas de cada setor.

Desse modo, a UC atua não somente na realização de cursos e outras qualificações junto aos funcionários, mas também no estabelecimento de uma excelência profissional e humana que considere as orientações estratégicas e os valores da organização e atue em conformidade com as mesmas, o que em suma diz respeito ao desenvolvimento de pessoal. Vergara e Ramos (2002, p. 82) consideram a UC como “uma tentativa de as

organizações envidarem esforços para que o processo de desenvolvimento das pessoas tenha caráter contínuo e alinhamento estratégico”. Até por que:

As organizações que aplicam os princípios inerentes à UC estão criando um sistema de aprendizagem contínua. O propósito é que toda empresa aprenda a trabalhar com novos processos e novas soluções e compreenda a importância da aprendizagem permanente vinculada a metas empresariais. (EBOLI, 2004, p. 48)

Blass (2001, p. 5, tradução nossa) declara que a universidade corporativa é um “mecanismo por meio do qual as organizações estão tentando fazer com que a aprendizagem passe a ser parte das atividades diárias, de maneira que estas se tornem organizações que aprendem, atuando como agentes de transformação”. Seu desafio, portanto, consiste em “proporcionar ao trabalhador uma aprendizagem que permita o exercício criativo de suas atividades e o desenvolvimento das competências que lhe permitam responder, prontamente, aos problemas do cotidiano do trabalho” (RICARDO, 2007, p. 10).

A universidade corporativa capacita, forma indivíduos competentes, contribui com o processo criativo destes, que por sua vez contribuirão com o aperfeiçoamento de atividades, criação de novos processos e com o sucesso como um todo da organização. Isso porque a atuação da UC vai de encontro à cultura e às diretrizes postas pelo ambiente corporativo.

Compreende-se assim, a importância do referencial trazido pela universidade corporativa, que o simples centro de treinamento não abrange, motivo pelo qual as UCs têm crescido e expandido suas ações. Como explica Sincell (2000), em detrimento dos antigos treinamentos, as empresas estão criando suas universidades, vistas como programas integrados que abrangem todas as facetas do desenvolvimento profissional.

De fato, a universidade corporativa representa basicamente uma evolução dos antigos departamentos de treinamento e desenvolvimento (T&D), e traz em si uma nova concepção de educação no cenário organizacional. As UCs “têm um caráter mais estratégico. Voltam-se para as competências essenciais e as básicas do negócio e para a disseminação de valores da corporação” (VERGARA, 2000, p. 184).

Na concepção de Vergara e Ramos (2002, p. 82) “por meio dessas universidades as empresas tentam superar o modelo estático e reativo de treinamento e desenvolvimento, adotando amplo sistema educacional corporativo”. A ação das UCs não se resume a treinar, a explicar o como fazer, mas a ampliar o rol de conhecimentos, a capacitar e promover o ato criativo, o questionamento e as trocas. Conhecimento novo é gerado a partir disto, facilitado

pela cultura que se estabelece no aprender, no ampliar, no trocar e integrar, inovando a partir de então. Como afirma Ricardo (2009, p. 10):

A concepção de departamento/setor de treinamento se tornou obsoleta, dando vez ao modelo de Universidade Corporativa por esta promover uma educação a qualquer hora e em qualquer lugar, desenvolver competências, ações centralizadas, com uma proposta educacional proativa e estratégica, elevada ao *status* de unidade de negócio, produzindo recursos para a empresa e, principalmente, comprometida com o desempenho do trabalhador.

Para ilustrar essa diferença, Meister (1999) apresenta uma figura com os componentes de mudança do departamento de treinamento e da universidade corporativa:

Figura 22 – Treinamento e Desenvolvimento X Universidade Corporativa.

Treinamento e Desenvolvimento		Universidade Corporativa
Reativo	Foco	Proativo
Fragmentada & Descentralizada	Organização	Coesa & Centralizada
Tático	Alcance	Estratégico
Pouco/Nenhum	Endosso/Responsabilidade	Administração e Funcionários
Instrutor	Apresentação	Experiência com Várias Tecnologias
Diretor de Treinamento	Responsável	Gerentes de Unidades de Negócio
Público-Alvo Amplo/Profundidade Limitada	Audiência	Currículo Personalizado por Famílias de Cargo
Inscrições Abertas	Inscrições	Aprendizagem no Momento Certo
Aumento das Qualificações Profissionais	Resultado	Aumento no Desempenho no Trabalho
Opera como Função Administrativa	Operação	Opera como Unidade de Negócios (Centro de Lucros)
“Vá para o Treinamento”	Imagem	“Universidade como Metáfora de Aprendizado”
Ditado pelo Departamento de Treinamento	Marketing	Venda sob consulta

Fonte: adaptado de Meister (1999).

Ressalte-se que enquanto o departamento de treinamento opera como função administrativa, com a tutela da organização, a UC atua como uma verdadeira unidade de negócios, que atua na prospecção, planejamento e fornecimento de soluções educacionais. Esse procedimento envolve, em muitos casos, o lucro, principalmente quando a universidade corporativa atua de modo autônomo e se relaciona com o mercado de modo independente, na venda de cursos, por exemplo.

O desenho que pode ser feito da UC é de uma ferramenta estratégica e proativa, pautada pelo desenvolvimento de competências que levam ao melhor desempenho no

trabalho, e que se utiliza de potenciais tecnológicos em seu proveito de maneira a propiciar o aprendizado no momento em que seja necessário, não exclusivamente em um período temporal ou espacial específico.

2.7.1 Origens

O *constructo* que atualmente leva o nome de universidade corporativa teve início na década de 1950 nos Estados Unidos, quando as empresas começaram a perceber a importância de aperfeiçoar os métodos de treinamento e desenvolvimento até então aplicados aos funcionários. Como concebe Meister (1999, p. 20):

Nos anos 50, 60 e 70, empresas grandes e pequenas formaram grupos para ensinar aos trabalhadores profissionais como fazer seu trabalho melhor. Essas infra-estruturas educacionais ficaram conhecidas como universidades, institutos ou faculdades corporativas.

Pode-se afirmar que, “a suposição implícita era de que, se a empresa desse aos profissionais conhecimento suficiente por meio de metodologias inteligentes de ensino na sala de aula, eles adquiririam novas qualificações para realizar seu trabalho melhor” (*Ibid.*, p. 21).

Quadro 6 – Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem.

Antigo Paradigma de Treinamento		Paradigma da Aprendizagem no século XXI
Prédio	Local	Aprendizagem disponível sempre que solicitada - em qualquer lugar, a qualquer hora
Atualizar qualificações	Conteúdo	Desenvolver competências básicas do ambiente de negócios
Aprender ouvindo	Metodologia	Aprender agindo
Funcionários internos	Público-alvo	Equipes de funcionários, clientes e fornecedores de produtos
Professores/consultores de Universidades externas	Corpo docente	Gerentes seniores internos e um consórcio de professores universitários e consultores
Evento único	Frequência	Processo contínuo de aprendizagem
Desenvolver o estoque de qualificações do indivíduo	Meta	Solucionar problemas empresariais reais e melhorar o desempenho no trabalho

Fonte: adaptado de Meister (1999).

As UCs emergem então, como um “desdobramento ou aprofundamento das atividades de treinamento dos Departamentos de Recursos Humanos das empresas” (TARAPANOFF; FERREIRA, 2006, p. 182). E mais: as empresas começaram a perceber a necessidade de transferir o foco do treinamento e educação corporativa desenvolvidos em sala de aula, para o estabelecimento de uma cultura de aprendizagem contínua (MEISTER, 1999).

Explicita-se aqui, uma verdadeira mudança de paradigma do treinamento para o processo de aprendizagem – como expresso no quadro 6 – pela percepção das organizações da importância de se estabelecer um aprendizado atemporal e contínuo, capaz de desenvolver competências e habilidades novas de modo ininterrupto, acompanhando a dinamicidade dos mercados e do sistema produtivo.

Considera-se precursora no estabelecimento da primeira universidade corporativa, a empresa General Electric, que cria a Universidade Crotonville no ano de 1955 (TARAPANOFF; FERREIRA, 2006). Porém, a difusão das UCs nos Estados Unidos acontece apenas em 1990 (VERGARA; RAMOS, 2002).

No Brasil, “essa modalidade de ensino [...] surgiu na década de 1990” (GOMES; STAREC, 2007, p. 16), motivada pelo não atendimento das exigências do mercado de trabalho, por parte das instituições acadêmicas tradicionais (*Ibid., loc. cit.*). Destaque-se que “a primeira experiência de implantação registrada foi a da Academia Accor, em 1992” (EBOLI, 2010, p. 141), à qual outras iniciativas se sucederam.

Dutra e Comini (2010) falam do surgimento de um novo contrato psicológico entre pessoas e organizações neste período, a partir do qual estas últimas percebem a estreita relação entre sua sobrevivência no mercado e o desenvolvimento contínuo, enquanto as primeiras compreendem a necessidade do desenvolvimento profissional continuado para manterem-se no mercado.

Inicia-se assim, a valorização do desenvolvimento profissional e organizacional, e esta relação que se estrutura ao longo dos anos a partir da afirmação dos projetos de educação corporativa. Eboli (2010, p. 153) assim o afirma:

O conceito de UC no Brasil começou a ser adotado no início da década de 1990, com o advento de um mercado cada vez mais globalizado, pressionando assim as organizações a investirem na qualificação de seus colaboradores e comprometerem-se com seu desenvolvimento contínuo [...].

Considerando-se a rápida obsolescência do conhecimento, que leva a uma defasagem instantânea do saber assimilado na universidade tradicional, o próprio mercado

incitou a emergência de novos instrumentos, em vias de contribuir com a reciclagem de conhecimentos e o contínuo aperfeiçoamento das atividades de trabalho, de modo que:

a universidade corporativa foi criada como alternativa para o ensino superior ministrado em universidades tradicionais. Hoje, elas oferecem educação, treinamento e programas de desenvolvimento em formato convencional e não convencional, com ensino presencial em salas de aula e laboratórios, trabalhos de campo, estudo individual, instrução assistida por computador, multimídia e programas de ensino a distância em administração, supervisão, marketing e vendas, conhecimentos e habilidades técnicas. (TARAPANOFF; FERREIRA, 2006, p. 194)

Superado o período inicial da novidade e afirmação, as UCs adentram no século XXI com força total, tendo em vista a multiplicação dos programas de educação corporativa implementados ao redor do mundo. A motivação para tanto advém do novo cenário no qual convivem as organizações modernas. Tal fato é perceptível a partir da afirmação de Eboli, segundo a qual:

Com um mercado cada vez mais globalizado, as organizações conscientizaram-se da necessidade de investirem na qualificação de seus colaboradores e de se comprometerem com seu desenvolvimento contínuo, como um elemento-chave na criação de diferencial competitivo. (EBOLI, 2010, p. 151)

Observa-se assim que, entre o período concernente ao surgimento e a atual configuração assumida pelas universidades corporativas, muitas transformações aconteceram – o que acabou por contribuir com a sustentação destes instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento de talentos. Assim, é possível proferir que “as organizações estão cada vez mais entrando no setor de educação a fim de assegurar sua própria sobrevivência no futuro” (MEISTER, 1999, p. xxvii-xxviii).

As transformações ocorridas nas últimas décadas atingiram a economia produtiva, as organizações e os indivíduos em uma escala que leva a uma visão diferenciada em relação às ações de educação e capacitação organizacional.

A hierarquia e a gestão centralizada deram espaço a um modelo de organização mais flexível e de poder descentralizado. Até porque a economia do conhecimento emergiu e consolidou-se, trazendo novas práticas pautadas pelo novo ativo. Em decorrência disto o aprendizado é cada vez mais requerido de modo continuado nas organizações, pela necessidade de renovação dos estoques de conhecimento, que se tornam rapidamente obsoletos. O foco passa a ser a capacidade de empregabilidade para a vida toda, devido ao novo contrato entre trabalhador e empregador que leva em consideração as qualificações adquiridas em troca da estabilidade. Dessa forma, já não há uma dualidade excludente entre

educação e trabalho como no passado, que passam a se sobrepor no espaço corporativo (MEISTER, 1999).

Esse conjunto de fatores favorece a implantação de universidades corporativas e mais do que isso, alertam para a necessidade de investimentos nestas estruturas como algo imprescindível e vital, que garantirá melhor desempenho e sucesso no mercado.

2.7.2 Objetivos

Associando o conceito de universidade corporativa ao desenvolvimento da cadeia de valor de uma empresa, tem-se este desenvolvimento como “uma maneira de formar, integrar e consolidar a base de conhecimentos da empresa, tornando tal base acessível a seus funcionários” (VERGARA, 2000, p. 182). Quartiero e Cerny (2005, p. 34) afirmam que:

As empresas, ao criarem universidades corporativas, estão preocupadas em desenvolver pesquisas e ações para obter respostas para suas atividades-fim, ou seja, estão procurando treinamento e desenvolvimento para seus profissionais nos assuntos de seu interesse operacional e estratégico.

De modo geral, o enfoque das universidades corporativas é sobre a capacitação e o desenvolvimento de talentos e novas habilidades nos indivíduos. Logo, estas têm como missão “formar e desenvolver os talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), através de um processo de aprendizagem ativa e contínua” (EBOLI, 2010, p. 149).

Sandelands (1998, p. 182, tradução nossa), ao tratar da estrutura virtual de universidade corporativa esclarece que esta “facilita a aprendizagem no nível organizacional e cria dinamicamente mecanismos de compartilhamento e disseminação de conhecimento”. Logo, pelo aspecto de formação, desenvolvimento de competências e habilidades e fomento da aprendizagem dos funcionários, a universidade corporativa propicia a ampliação das bases de conhecimento da organização; leva à própria gestão do conhecimento, diante da elevação do ativo e de sua amplificação para gerar valor.

Segundo Eboli (2004, p. 48), “o objetivo principal desse sistema é o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios”. Gomes e Starec vão além, e assim discorrem:

Num ambiente de negócios em constante mutação, as corporações, mesmo as pequenas e médias empresas, necessitam manter seus colaboradores bem

preparados, isto é, capacitados para enfrentar este cenário de altíssima competitividade. O objetivo destes laboratórios de aprendizagem corporativa não é formar acadêmicos, mas capacitar as mentes de obra das organizações por meio da filosofia de aprender a aprender e a aprender a fazer. (GOMES; STAREC, 2007, p. 14)

Percebe-se que a UC tem um foco diferente das tradicionais universidades, centralmente amparado na estratégia organizacional. O processo educativo e formativo acontece ancorado nesta, pois tem que ocorrer para atender às necessidades da organização. Para Fernández Izard (2010, p. 355):

O verdadeiro objetivo da universidade corporativa é preparar todas as pessoas da organização para que obtenham vantagem plena das mudanças emergentes, institucionalizando uma cultura de desenvolvimento contínuo, alinhada com as estratégias básicas da empresa.

Além do escopo na capacitação e no preparo do indivíduo para uma cultura de aprendizagem contínua, por meio do desenvolvimento de suas competências alinhado à tática empresarial, podem ser destacados os seguintes objetivos: “conceber programas de educação continuada e gerir o desenvolvimento de competências dos colaboradores da empresa” (RICARDO, 2007, p. 9).

Desse modo, torna-se explícito o papel de contribuição com o aprendizado contínuo no espaço corporativo, ou em outros termos, na “condução de atividades que cultivam o aprendizado, o conhecimento e a sabedoria, tanto do indivíduo quanto da organização” (ALLEN, 2002). O objetivo da universidade corporativa alcança, assim, a esfera de desenvolvimento de talentos individuais e mobilização em torno do aprender, em prol do coletivo, ou seja, em conformidade com o que almeja a organização, sendo extremamente relevante a atuação centrada nos objetivos do negócio.

2.7.3 Estrutura e concepção

Na estruturação de uma universidade corporativa o pensamento tem que ultrapassar a barreira comum de um espaço físico para realização de treinamentos, tendo em vista a amplitude do escopo desta. A concepção da UC deve levar em consideração os indivíduos que serão atingidos, as tecnologias que servirão de apoio ao processo, e principalmente contar com o apoio da alta gestão, que precisa ter em mente a necessidade e se alinhar a ela. Em resumo, é necessário:

- a) Envolver e comprometer a alta administração com o processo de aprendizagem;

- b) Definir o que é crítico para o sucesso;
- c) Realizar diagnóstico das competências críticas empresariais, organizacionais e humanas;
- d) Alinhar o sistema de educação às estratégias de negócios;
- e) Definir públicos-alvo;
- f) Avaliar e ajustar os programas existentes contemplando as competências críticas definidas;
- g) Conceber ações e programas educacionais presenciais e/ou virtuais sempre orientados para as necessidades dos negócios;
- h) Avaliar a tecnologia de educação disponível;
- i) Criar um ambiente e uma rotina de trabalho propícios à aprendizagem;
- j) Estabelecer um sistema eficaz de avaliação dos resultados obtidos com investimentos em treinamento (EBOLI, 2004).

Meister (1999), por sua vez, destaca dez componentes fundamentais na construção de uma universidade corporativa (vide figura 23). O primeiro elemento fundamental diz respeito à formação de um sistema de controle, pelo qual tanto a alta cúpula da organização quanto os demais gerentes estejam envolvidos para estabelecer uma visão comum da universidade corporativa. Essa coalizão favorecerá o desenho das atividades a serem desempenhadas pela UC.

O segundo componente, criar uma visão, consiste no direcionamento da universidade estabelecido pela imagem comum do grupo envolvido. É uma ocasião em que o sistema de controle se apresenta como importante, afinal a construção da visão precisa ser coletiva e não resultado de um departamento isolado.

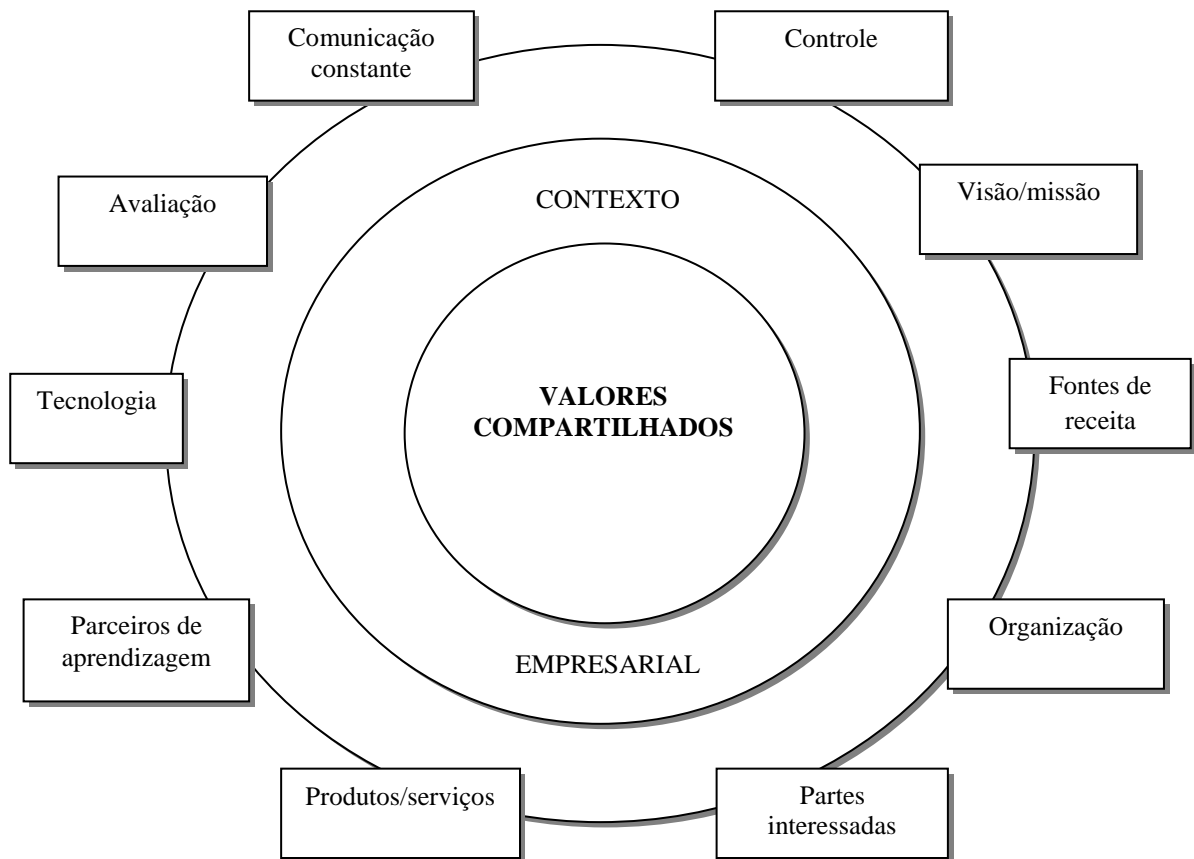
As fontes de receita são o terceiro item destacado pela autora, que corresponde à obtenção de recursos para a universidade corporativa. Para tanto, é preciso ter em mente a abrangência das ações, quem será atendido e os programas a serem ofertados. Na sequência deve-se estabelecer a origem das verbas e de que modo serão obtidas.

O item quatro refere-se à criação de uma organização, ou seja, estabelecer uma sistemática que permita a execução das ações de educação e formação da universidade. Nesse aspecto devem ser pensadas as funções e a forma de organização destas, se centralizadas ou descentralizadas.

Na sequência é preciso identificar as partes interessadas, ocasião em que se estabelece o público-alvo: se apenas os funcionários ou toda a cadeia de valor da organização.

Além disso, devem-se identificar quais são as necessidades e focar as que projetem a universidade.

Figura 23 – Dez componentes fundamentais do projeto de uma universidade corporativa.



Fonte: adaptado de Meister (1999).

O item criação de produtos e serviços representa o desenvolvimento das soluções de aprendizagem da universidade corporativa. Esta etapa está ligada à definição das qualificações, conhecimento e competências que serão exigidas futuramente pela organização, mediante as quais o modelo de aprendizagem será estruturado.

A seleção de parceiros de aprendizagem passa pela escolha de fornecedores de treinamento, consultores e instituições que irão apoiar o processo. Aqui se estabelece a parceria das universidades corporativas com as tradicionais instituições de ensino superior.

O oitavo item fundamental é o esboço de uma estratégia de tecnologia, que passa pela escolha das tecnologias a serem empregadas nas ações de capacitação e aprendizagem da

universidade corporativa. O resultante geralmente é um conjunto de instrumentos que atuam na distribuição da aprendizagem na organização.

A criação de um sistema de avaliação consiste no acompanhamento e mensuração do sucesso dos treinamentos e capacitações. Para tanto são válidas as tradicionais medidas quantitativas, a avaliação de impacto ou mesmo o gerenciamento das expectativas dos interessados. Além destes, é possível avaliar os resultados comerciais da universidade.

O último elemento é a comunicação, tanto da visão quanto do valor da universidade no contexto da organização. Desse modo é importante começar pela alta cúpula, que passará então a interceder em favor da universidade corporativa. Além disso, é preciso criar veículos marcantes e audaciosos de comunicação, divulgando a universidade interna e externamente.

Tão logo a cúpula administrativa da organização resolva prover uma aprendizagem criativa, esses itens devem ser considerados, enquanto componentes fundamentais para a criação de uma universidade corporativa.

2.7.4 Modalidades de ensino

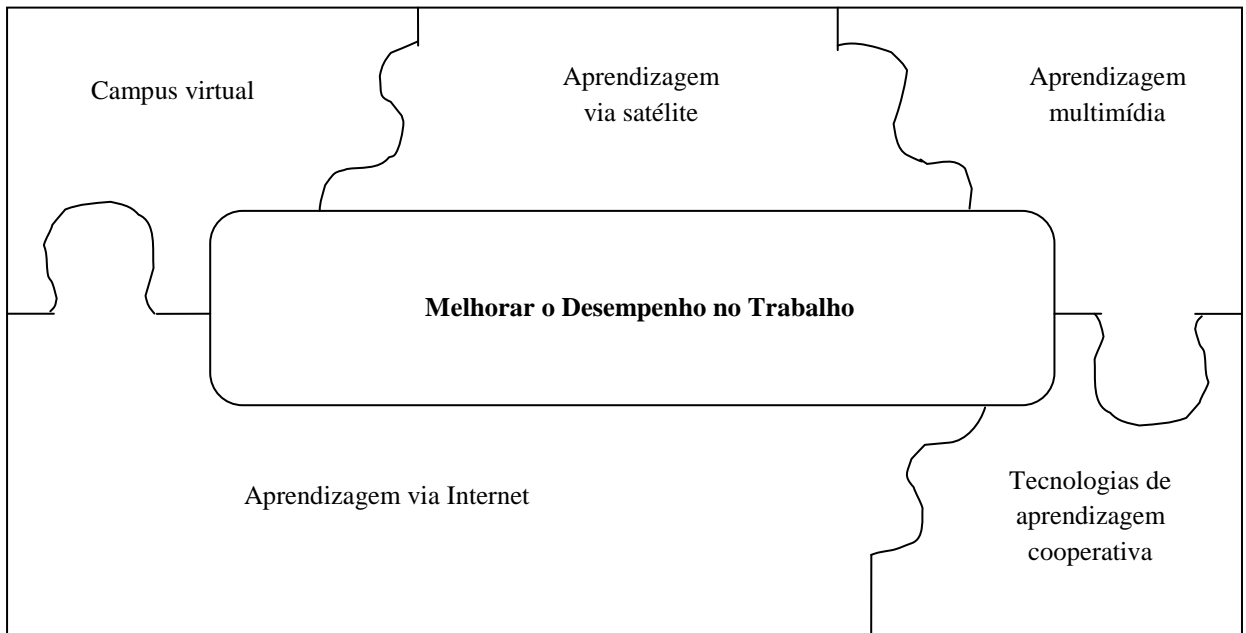
Diferentes instrumentos podem ser empregados para a concretização de uma estrutura de educação e aprendizagem corporativa que vá além da estrutura física. De acordo com Meister, a partir do advento das UCs, “as organizações estão reestruturando os ambientes de aprendizagem, para que eles sejam proativos, centralizados, determinados e realmente estratégicos por natureza” (*Ibid.*, p. 23). A visão comum é a prospecção de ferramentas diferenciadas, dinâmicas, que possibilitem múltiplas maneiras e focos de ação para a universidade corporativa.

Enquanto laboratórios de aprendizagem que “exploram diferentes maneiras de disseminar o conhecimento para melhorar o desempenho no trabalho” (MEISTER, 1999, p. 131) as UCs mudam a dinâmica de aprender, que é enriquecida com diferentes formatos e possibilidades – o que acaba por representar, também, outro fator de diferenciação do treinamento tradicional.

A figura abaixo expõe um quebra-cabeça representativo dos diferentes caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem entre os funcionários. Observa-se que a melhoria do desempenho no trabalho é alcançada pela conexão de um espaço virtual de aprendizagem, de tecnologias cooperativas e via satélite, de instrumentos multimídia e da própria *Internet*. Em

suma, uma gama de possibilidades que juntas concretizam a existência de um verdadeiro laboratório de aprendizagem no interior das organizações.

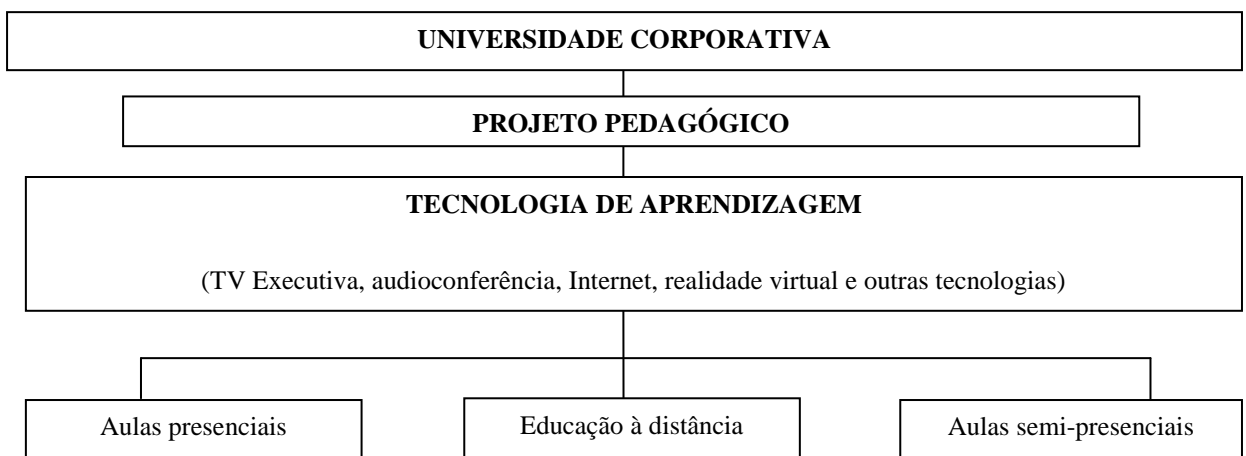
Figura 24 – Universidade Corporativa como laboratório de aprendizagem.



Fonte: adaptado de Meister (1999).

A este respeito, Ricardo (2007) apresenta diferentes modalidades de aprendizagem passíveis de serem empregadas em universidades corporativas, cada qual com suas potencialidades e benefícios, conforme representação abaixo:

Figura 25 – Modalidades de aprendizagem na universidade corporativa e suas tecnologias.



Fonte: adaptado de Ricardo (2007).

Assim sendo, é importante considerar o emprego de métodos inovadores para fomentar o aprendizado integrado, por meio de técnicas formais e informais, bem como o benefício que isso traz em termos do fomento de práticas diferenciadas e múltiplas na capacitação e formação de pessoal. Como concebem Freire e Lima (2007, p. 39):

A educação corporativa deve contemplar novas formas de aprender e novas formas de se relacionar com o conhecimento. É preciso romper com o paradigma de que a aprendizagem só acontece nas salas de aula. É necessário considerar que a aprendizagem ocorre de múltiplas formas e em todos os ambientes da organização, em momentos formais e informais.

Em complemento, Martins e Fuerth (2008) inserem a EC em um sistema de educação que aperfeiçoa os recursos humanos de forma assistemática, por meio de mecanismos globais da cultura, e de forma sistemática, pela educação formal, não formal e informal.

Os modelos apresentados acima são representativos, ainda, da realidade estrutural das universidades corporativas, que podem ou não contar com espaços físicos, virtuais ou ambos, para o desenvolvimento da aprendizagem. Como concebe Vergara (2000, p. 183) “universidades corporativas podem, ou não, ter sede física. Não tendo, configuram-se como arranjos virtuais, que as redes eletrônicas permitem viabilizar. O conceito que lhes dá suporte é o de processo, não de estrutura física”.

2.7.5 Abrangência da atuação e sistema de parcerias

A dinamicidade dos projetos de UC é representada na afirmação de Quartiero e Cerny (2005, p. 24), segundo as quais:

As grandes empresas e corporações estão, cada vez mais, entrando no setor da educação, realizando experiências com o aprendizado presencial e a distância, formando parcerias e desencadeando estratégias de estreita colaboração com universidades, criando ambientes eletrônicos para armazenamento de informações e instituindo modelos educacionais voltados para o mercado.

A utilização de tecnologias e formas facilitadoras da educação a distância complementa o processo que a organização desenvolve em suas instalações; amplifica a educação corporativa para fora de seus domínios. Como forma de consolidar as práticas de ensino, muitas UCs estendem seu leque de atuação ao ambiente externo à organização. Daí a especificidade de modelos nos quais são incluídos tanto funcionários quanto clientes e

fornecedores, todos sujeitos participantes do ato educativo e formativo ofertado pela organização.

A este respeito, Vergara e Ramos (2002, p. 86) afirmam que em várias empresas “o campo de atuação das universidades corporativas expande-se para fora das fronteiras da organização, oferecendo seus programas à cadeia de valor da empresa – fornecedores, distribuidores e clientes e até mesmo a parceiros e à comunidade em geral”.

Tal atitude é justificada por Meister (1999, p. 170) ao afirmar que as empresas “não podem mais agir como entidades autônomas, mas sim como parte de sistemas cujos elos consistem no seu relacionamento com fornecedores, clientes e até mesmo com as instituições educacionais que formarão os profissionais que serão admitidos no futuro”. Além deste particular, indivíduos externos podem ser incluídos enquanto professores, pois:

As atividades de educação corporativa são amplas e englobam toda a cadeia produtiva. Os professores (dinamizadores ou multiplicadores) podem ser os próprios funcionários, professores universitários ou consultores externos. A concepção de educação continuada é adotada pela empresa. (RICARDO, 2009, p. 9)

Vergara (2000, p. 183) considera que o corpo docente das UCs pode ser composto por “professores universitários ou profissionais do ambiente empresarial, sejam estes executivos, especialistas, funcionários detentores de certas habilidades ou consultores externos”.

Neste ponto, vale destacar a integração cada vez mais comum entre universidades corporativas e universidades tradicionais, por meio de sistemas de parceria e esforços conjuntos, de modo que “as universidades corporativas estão juntando forças com as universidades convencionais, fundindo as metas de cada um dos funcionários, da corporação e da instituição educacional, em uma parceria mutuamente benéfica para os três” (MEISTER, 1999, p. 183). As vantagens de tal parceria são expostas por Kraemer (2004):

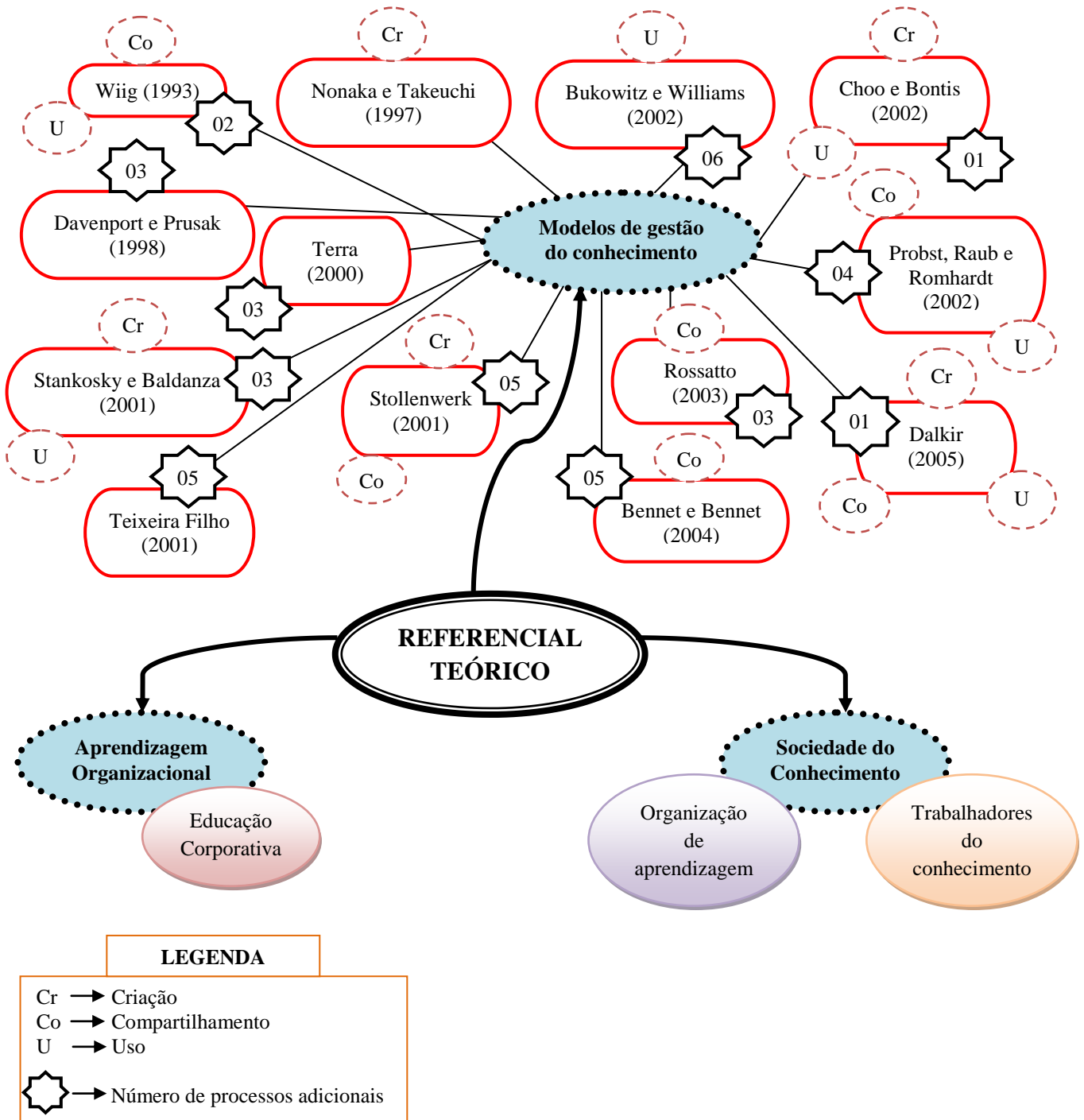
As universidades corporativas ganham com a validação dos créditos na obtenção de um diploma, além da experiência dos docentes da instituição. E a instituição de ensino, por sua vez, tem aumentado o seu potencial de captação de alunos, em função dos incentivos para que os empregados dêem continuidade aos seus estudos, além do ganho pela aproximação com a realidade organizacional das empresas.

E Vergara complementa (2000, p. 187):

Esta parceria pode ser extremamente profícua para o mercado de trabalho. A universidade tradicional entra com sua competência em identificar temas relevantes para o desenvolvimento de certas competências, em elaborar cursos, dar-lhes um sentido, selecionar bibliografia e docentes, e a universidade corporativa entra com seus recursos financeiros, tecnológicos e humanos, suas demandas, além da sua capacidade de agilizar processos.

Acerca da importância da parceria entre universidades corporativas e tradicionais, Ricardo (2007, p. 11) assevera que “a parceria empresa e sistema formal de ensino é muito valiosa, pois o que foge da empresa e está fora de sua missão certamente compete à complementaridade e às iniciativas conjuntas com as universidades e escolas [...]”.

Figura 26 – Mapa mental do referencial teórico.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

A teoria central do referencial teórico (vide figura 26) resultante da revisão de literatura, e que por sua vez embasa a pesquisa, é a de que há estreita relação entre UCs e GC, no aspecto de contribuição mútua e atuação conjunta para promover e impulsionar o conhecimento nas organizações. Essa relação conjunta em prol do desenvolvimento do ativo está de acordo com o novo cenário trazido pela sociedade do conhecimento, em termos dos novos trabalhadores e das organizações de aprendizagem. Além disso, sustenta-se na aprendizagem organizacional e no aspecto de educação e capacitação dela derivado.

Sob o entendimento de que a universidade corporativa promove a gestão do conhecimento organizacional, depreende-se como eixo que guia o problema de pesquisa: a educação corporativa desenvolvida pelo Banco do Brasil – consubstanciada em sua Universidade – está apoiada em um modelo de gestão do conhecimento com características próprias. Fundamenta-se aqui a proposta central de identificar o referido modelo, tendo por base os processos de GC envolvidos.

3 METODOLOGIA

A seguir é apresentada a metodologia da pesquisa, no que concerne ao caminho e às bases sobre as quais se assentou a execução desta. Conforme Demo (1985, p. 7) pode-se entender a metodologia como “o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”.

Inicia-se pela apresentação do ambiente da pesquisa, caracterizando o Banco do Brasil e sua Universidade Corporativa. Em seguida, é exposta a classificação da pesquisa, passando a seguir pelo delineamento do método adotado na investigação: o estudo de caso. O método pode ser compreendido como o procedimento que permite conhecer o objeto de estudo, ou seja, aquilo que se busca conhecer por meio da pesquisa científica (TOMANIK, 2004).

Delimita-se então o campo de pesquisa, em termos estruturais e de seu corpo funcional. Na ocasião é apresentada a Gerência de Educação Corporativa/UniBB localizada em Brasília (DF), que é objeto de estudo, e especificada a estrutura nacional das Gerências e Plataformas que lhe dão suporte mas não fazem parte do escopo da investigação.

Na sequência é exposta a caracterização do universo e amostra da pesquisa, que delimita o público-alvo do estudo. Essencial para o entendimento do caminho metodológico é o detalhamento do que foi realizado em cada ocasião da investigação, de modo que se apresenta o conjunto de etapas observadas na execução desta. São detalhados ainda, os instrumentos e técnicas de coleta de dados, juntamente com os procedimentos de registro das informações obtidas.

Por fim, são expostos os detalhes acerca do pré-teste, enquanto ocasião de validação do roteiro de entrevista. O capítulo é encerrado com o delineamento dos procedimentos de análise dos dados, envolvendo a caracterização da forma de condução desta e a apresentação do desenho da pesquisa.

3.1 AMBIENTE DA PESQUISA

A UC investigada na presente pesquisa é a Universidade Corporativa Banco do Brasil. Logo, o cenário sob o qual se desenvolve a investigação é o do setor financeiro público nacional, pontualmente o Banco do Brasil S.A. Para nortear a investigação, discorre-se

brevemente sobre o surgimento e funcionamento da instituição. A partir disto é apresentada a Universidade Corporativa Banco do Brasil.

3.1.1 O Banco do Brasil

Fundado no ano de 1808 por Dom João VI, o Banco do Brasil enfrentou inúmeras mudanças ao longo dos anos e se destacou como o primeiro banco a operar no país, de modo que seu surgimento se mistura com a própria história do Brasil. Seu contexto de criação é a abertura dos portos e os acordos comerciais fechados com outras colônias e países europeus, motivados pela chegada da família real portuguesa ao Brasil (CAMARGO, 2009).

Ao longo de sua história o Banco do Brasil fechou, reabriu, enfrentou fusões, contou com capital privado e se transformou conforme a situação econômica, financeira e política enfrentada no país. Camargo (2009) divide a história do Banco em quatro momentos: o primeiro Banco do Brasil, fundado por Dom João VI e que teve suas atividades iniciadas no ano de 1809; o segundo, reativado em 1833 após um período de quatro anos fechado, devido à crise instalada pela volta do imperador a Portugal e a prejuízos com as exportações; o terceiro Banco do Brasil, fundado em 1851 e que tinha controle privado; e o quarto Banco que resultou da fusão com o Banco Comercial do Rio de Janeiro, em 1853. Conforme a autora, o atual formato do BB é consequência da união com o Banco da República do Brasil.

Basicamente, ao longo de seus mais de 200 anos de existência, o Banco do Brasil teve ocasiões de extrema proximidade e alinhamento com a administração pública – como é o caso do período em que financiou obras públicas importantes, nos anos de 1820 – e de maior distanciamento, como em 1851, quando esteve sob o controle privado. Em 1905 o Governo assume o controle acionário e administrativo da instituição, o que permanece até os dias atuais.

Entre as décadas de 1950 e 1970 o BB atua como um banco comercial, mas é o responsável por executar os serviços bancários de interesse do Governo Federal (XAVIER, 2007). A partir dos anos 2000 o Banco do Brasil expande sua atuação para outros segmentos do mercado financeiro, cria uma Vice-Presidência para zelar pela educação e pelo desempenho social e ambiental, chega a ocupar a posição de maior banco nacional e na América Latina e expande seus pontos de atendimento em todo o país (VENÂNCIO, 2007).

O atual Banco do Brasil funciona como uma companhia aberta de direito privado e de economia mista. O Banco concentra suas operações nos seguintes segmentos: bancário,

seguridade (seguros, previdência e capitalização), investimentos, meios de pagamento e gestão de recursos, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 7 – Segmentos de atuação do Banco do Brasil.

Segmentos de atuação	Composição
Bancário	Compreende depósitos e operações de crédito, entre outros, direcionados ao varejo, atacado e governo. É responsável pela parcela mais significativa dos resultados do BB.
Seguros, Previdência e Capitalização	Engloba produtos e serviços relacionados a seguros de vida, patrimonial e de automóvel, além de planos de previdência complementar e capitalização.
Investimentos	Inclui intermediação e distribuição de dívidas nos mercados primário e secundário, além de participações societárias e da prestação de serviços financeiros.
Meios de pagamento	Consiste em serviços de transmissão, captura, processamento e liquidação financeira das transações em meio eletrônico.
Gestão de Recursos	Engloba operações de compra, venda e custódia de títulos e valores mobiliários, bem como administração de carteiras, fundos e clubes de investimento.
Outros	Compreende processos de suporte operacional e consórcios.

Fonte: adaptado de Banco do Brasil (2013).

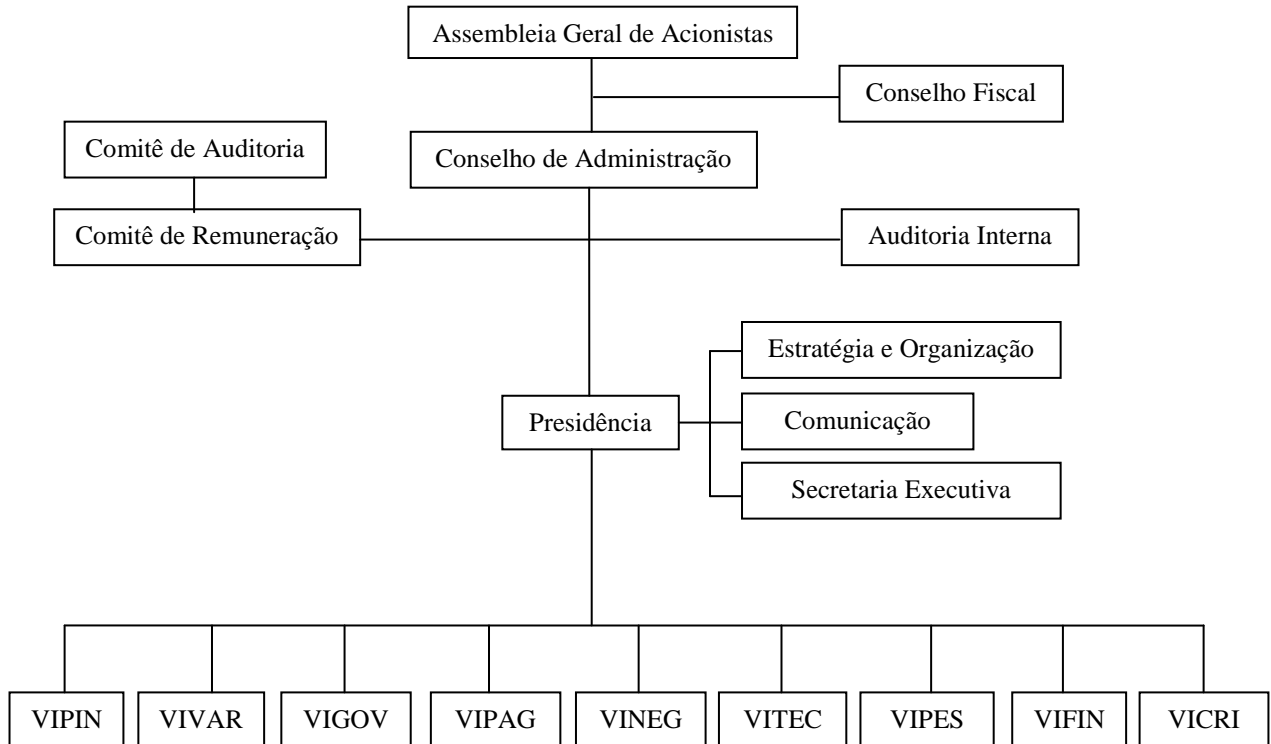
São mais de 114 mil funcionários na instituição (BANCO DO BRASIL, 2013). A estrutura organizacional engloba: Assembleia Geral de Acionistas, Conselho de Administração, Conselho Fiscal, mais Diretoria Executiva que engloba o Presidente, os 09 Vice-Presidentes – os quais compõem o Conselho Diretor do Banco – e os 27 Diretores Estatutários (vide figura 27).

A estrutura do Banco é completada pelas Diretorias e Unidades Estratégicas. Estas estão diretamente ligadas a cada uma das Vice-Presidências da instituição. O BB conta ao todo, com 27 Diretorias e 14 Unidades.

Há duas Diretorias vinculadas diretamente à Presidência do Banco: a Diretoria de Estratégia e Organização e a Diretoria de Marketing e Comunicação, bem como a Secretaria Executiva. Há ainda, três Gerências Autônomas, vinculadas respectivamente ao Comitê de

Auditoria, à Vice-Presidência de Varejo, Distribuição e Operações, e à Vice-Presidência de Agronegócios e Micro e Pequenas Empresas.

Figura 27 – Estrutura organizacional do Banco do Brasil.



LEGENDA

VIPIN – Vice-Presidência de Atacado, Negócios Internacionais e <i>Private Bank</i>	VIPAG – Vice-Presidência de Agronegócios e Micro e Pequenas Empresas	VIPES – Vice-Presidência de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Sustentável
VIVAR – Vice-Presidência de Varejo, Distribuição e Operações	VINEG – Vice-Presidência de Negócios de Varejo	VIFIN – Vice-Presidência de Gestão Financeira e de Relações com Investidores
VIGOV – Vice-Presidência de Governo	VITEC – Vice-Presidência de Tecnologia	VICRI – Vice-Presidência de Controles Internos e Gestão de Riscos

Fonte: adaptado de Banco do Brasil (2013).

A descrição das Diretorias e Unidades Estratégicas do Banco é feita no quadro a seguir:

Quadro 8 – Composição das Vice-Presidências.

Vice-Presidências	Diretorias	Unidades
VIPIN	- Comercial; - Negócios Internacionais; - Mercado de Capitais e Investimentos;	- <i>Private Bank</i> ;
VIVAR	- Distribuição; - Distribuição São Paulo; - Apoio aos Negócios e Operações;	- Canais de Parceiros;
VIGOV	- Governo;	-
VIPAG	- Agronegócios; - Micro e Pequenas Empresas;	-
VINEG	- Cartões; - Empréstimos e Financiamentos; - Seguros, Previdência Aberta e Capitalização; - Crédito Imobiliário; - Clientes Pessoas Físicas;	- Gestão Previdenciária;
VITEC	- Tecnologia;	- Estruturação de Soluções; - Construção de Soluções; - Operação de Soluções; - Governança de TI;
VIPES	- Gestão de Pessoas; - Relações com Funcionários e Entidades Patrocinadas;	- Desenvolvimento Sustentável;
VIFIN	- Finanças; - Controladoria;	- Contadoria; - Relações com Investidores; - Governança de Entidades Ligadas; - Aquisições e Parcerias Estratégicas;
VICRI	- Gestão de Riscos; - Crédito; - Reestruturação de Ativos Operacionais; - Controles Internos; - Gestão da Segurança; - Jurídica.	- Administrativa e Financeira dos Serviços Jurídicos.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

3.1.2 A Universidade Corporativa Banco do Brasil

A Universidade Corporativa Banco do Brasil é resultado de extenso programa de educação realizado na instituição desde a década de 1960 (vide anexo A). Remonta, portanto, ao então Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal (DESED), criado em 1965

para desenvolver treinamentos internos, presenciais e à distância para os funcionários (HANKE, 2006).

A partir do DESED o Banco passa a aperfeiçoar ações voltadas ao treinamento e a qualificação de pessoal nos anos subsequentes. Ainda na década de 1960 é desenvolvido o Curso Intensivo para Administradores, voltado para a formação da classe dirigente do Banco, que representou uma oportunidade de qualificação interna àqueles que tencionavam ocupar postos de comando na instituição (XAVIER, 2007). Nos anos de 1970 o BB implanta tecnologias de ensino profissional em sala de aula, como jogos e dinâmicas de grupo, e opta por uma Política de Formação de Pessoal pautada pela qualificação e desenvolvimento permanente do funcionário (PINTO, 2004).

Em 1986 é criado um setor responsável pelo fornecimento de material didático para os cursos presenciais e um serviço de empréstimo de fitas para os funcionários, seguido dois anos depois pelo estabelecimento do Programa de Informatização no Treinamento (HANKE, 2006). Outros programas são lançados nas décadas seguintes, como o Programa BB MBA – Treinamento de Altos Executivos (1993); o Programa Profissionalização: o diferencial de competitividade (1996); o Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior (1997); o Programa de Identificação e Desenvolvimento de Novos Gestores; entre outros.

O ano de 1998 é marcado pela criação da TV Corporativa – TVBB – enquanto iniciativa de tele treinamento, e em 2001 surge o Portal do Desenvolvimento Profissional, para acesso a toda informação sobre educação corporativa, em nível de *Intranet* e *Internet* (HANKE, 2006). Esta iniciativa representa um ensaio para a implantação da comunidade virtual de aprendizagem no Banco (XAVIER, 2007).

No decorrer dos anos a própria estrutura de treinamento e qualificação de pessoal do Banco sofre modificações. Em 1996 o DESED é transformado na Gerência de Desenvolvimento Profissional (GEDEP), que prevalece até 2002. Já a Diretoria de Recursos Humanos (DIREC) dá lugar à Unidade de Função Recursos Humanos (UFRH). No decurso da mudança, a política formativa do Banco passa a valorizar a autonomia do funcionário na condução de sua carreira, sendo adotadas as chamadas Trilhas de Aprendizagem, ou seja, caminhos pelos quais os funcionários desenvolverão suas capacidades para almejar outros lugares e colocações na instituição.

Em 2001, a Unidade de Função origina a Diretoria Gestão de Pessoas (DIPES) e no ano seguinte é criada a Universidade Corporativa Banco do Brasil, enquanto sucessora da

GEDEP, que centraliza a educação que vinha sendo feita no Banco. Na verdade ocorreu que o BB, “ao analisar suas ações educativas e concluir que já desenvolvia e possuía várias das características identificadas com uma universidade corporativa, optou por adotar a nova nomenclatura” (ZACOUTEGUY, 2011, p. 38-39).

Conforme Venâncio (2007, p. 112) a criação da Universidade “representou um redirecionamento nas ações de educação da Empresa” e “ampliaram-se as oportunidades para todos os funcionários”. Em 2012 a Universidade Corporativa completou 10 anos de existência, tendo concedido no período pouco mais de 60 mil bolsas de estudo, entre graduação, pós-graduação e idiomas. A UniBB se alinha à estratégia corporativa do Banco, fundamentando-se na educação continuada para favorecimento do autodesenvolvimento dos funcionários (HANKE, 2006).

Desde a sua criação a Universidade Corporativa Banco do Brasil busca ser amplamente reconhecida pela qualidade de seus programas; ser percebida pelos funcionários como um importante espaço de desenvolvimento pessoal e profissional; contribuir para intensificar o relacionamento do Banco com a sociedade e o mercado; e desenvolver o capital intelectual da organização (BANCO DO BRASIL, 2013). Uma Proposta Político Pedagógica, concebida em 2008, orienta a formação e o desenvolvimento de pessoal.

O papel da UniBB é “desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio de soluções educacionais sustentáveis, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem institucional do Banco” (BANCO DO BRASIL, 2013). A atuação da Universidade é pautada pelas aprendizagens essenciais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quais sejam:

- a) Aprender a conhecer – consiste em conciliar uma cultura geral, ampla o suficiente, com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para se aprender ao longo de toda a vida;
- b) Aprender a fazer – engloba desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em pequenas equipes ou em unidades organizacionais maiores; e assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais;
- c) Aprender a conviver – consiste em perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição e cultura e aceitando a diversidade humana;

d) Aprender a ser – incide sobre o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de julgar, bem como sobre o fortalecimento da responsabilidade pelo autodesenvolvimento pessoal, profissional e social.

As ações e programas de aprendizagem são orientados pelos seguintes propósitos:

- a) Desenvolver a excelência humana e profissional dos funcionários, contribuindo com sua empregabilidade e capacitando-os para processos de ascensão profissional;
- b) Dar suporte ao desempenho profissional;
- c) Aperfeiçoar a *performance* organizacional, tornando a empresa competitiva;
- d) Formar sucessores para quadros técnicos e gerenciais do Banco do Brasil.

A Universidade é, portanto, “o setor de convergência e disseminação de saberes para a construção das competências como manifestações concretas da capacidade de trabalho e do nível de excelência do desempenho organizacional” (BANCO DO BRASIL, 2013).

A UniBB conta com 26 Gerências Regionais Gestão de Pessoas (GEPES) em todo o país – equipadas com laboratórios, auditórios e salas de aula para realização de cursos – e 04 Plataformas, ou seja, estruturas fixas para atendimento local (vide anexo B). Além da condução dos processos da VIPES, as Gerências e Plataformas oferecem ambientes para aprendizagem e apoiam o desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários, contando para tanto, com profissionais experientes nas atividades do Banco: os educadores corporativos. Estes funcionários passam por criteriosa seleção e recebem formação didático-pedagógica para atuarem na função.

Em apoio às ações formativas da Universidade há duas Unidades de Informação Corporativa – Bibliotecas – localizadas respectivamente em Brasília, nas instalações do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), sendo esta vinculada à Diretoria Gestão de Pessoas; e no Rio de Janeiro, pertencente à Diretoria de Marketing e Comunicação. Há ainda bibliotecas setoriais vinculadas à Diretoria Jurídica e à Diretoria de Tecnologia em Brasília.

As bibliotecas funcionam como suporte ao ensino e aprendizagem no Banco, coordenando as atividades de prospecção, gestão e disseminação da informação e do conhecimento. Sua missão é oferecer suporte informacional ao desenvolvimento profissional e pessoal dos funcionários da ativa e aposentados, aprendizes, estagiários, contratados, empresas coligadas do Banco e comunidade em geral.

As instalações físicas são amparadas por uma estrutura virtual que além do Portal UniBB e das diversas soluções que oferta – cursos, cartilhas, tutoriais, infográficos e animações – tem como um de seus suportes o Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos, Processos e Serviços (SINAPSE), concebido em 2008. O Sinapse está disponível para acesso na Intranet do Banco e emprega a tecnologia *wiki*. Enquanto metodologia educacional que funciona como ambiente colaborativo de conhecimento sobre produtos e serviços da instituição, permite aos participantes produzir conteúdos, realizar cursos, contribuir com melhorias editando artigos produzidos pelos colegas, e etc, atuando coletivamente na construção de novos conhecimentos.

A Universidade Corporativa conta com duas grandes vertentes de capacitação: Programas de Formação Superior e de Apoio à Formação Superior, que englobam bolsas de graduação, pós-graduação *lato sensu* (especialização), pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e de idiomas à distância; e Programas de Educação Empresarial, envolvendo cursos, ciclo de palestras, treinamento no exterior para gestores e outros eventos de atualização profissional. Alguns programas de formação são apoiados por parcerias com instituições tradicionais de ensino superior, devidamente autorizadas pelo Ministério da Educação.

O sistema de educação da UniBB pauta-se pelos seguintes subsistemas:

- a) Avaliação de necessidades (LNT) – consiste na identificação das competências profissionais a serem desenvolvidas, a partir da estratégia, planos de mercado e de negócios;
- b) Planejamento instrucional – representado pelo desenho da ação educacional (objetivos, público-alvo, conteúdos, técnicas instrucionais, etc);
- c) Execução ou distribuição – ocasião de entrega das ações educacionais ou cursos ao público-alvo, conforme a modalidade (presencial, à distância, programa de educação continuada, etc);
- d) Avaliação – visa o fornecimento de informações para aperfeiçoar as ações educativas, pela indicação de pontos fortes e aspectos que necessitam ser aprimorados nos cursos.

Um aspecto importante é o caráter de capacitação da Universidade; além dos funcionários do Banco, a UniBB estende suas ações à sua cadeia de valor, incluindo fornecedores, profissionais de empresas parceiras e clientes, o que representa uma ampliação de sua comunidade de aprendizagem. A extensão da oferta de educação profissional à cadeia

de valor do Banco ocorre por meio de parcerias com provedores educacionais de renome, com o compartilhamento dos custos.

A UniBB possui ainda, programas de certificação desenvolvidos por meio de metodologias próprias, quais sejam: Programa Certificação Legal em Investimentos, Programa Atualização da Certificação Legal em Investimentos, Programa de Certificação Interna em Conhecimentos e Certificação em Prevenção e Combate à Lavagem de Dinheiro (PLD). A capacitação dos funcionários em PLD é uma ação do BB em apoio às ações do Sistema Nacional de Prevenção e Combate à Lavagem de Dinheiro, reforçada pelos cursos, seminários e certificação de conhecimentos da UniBB.

Em bases gerais, portanto, as ações da Universidade são ancoradas na estratégia do Banco, considerando-se para tanto as várias possibilidades da carreira. Como instrumentos e meios de execução, têm-se: treinamentos presenciais nas GEPES e Plataformas espalhadas pelo país; aprendizagem com suporte de tecnologias educacionais presenciais e a distância; programas de educação em parceria com instituições de ensino tradicionais; bibliotecas corporativas do Banco, treinamentos *online* e etc (BANCO DO BRASIL, 2013).

3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, com levantamento de informações e consequente descrição do fenômeno estudado. Pode-se entender esse tipo de pesquisa como a descrição de uma dada situação social, assentada na questão dos mecanismos e dos atores, ou seja, no como e o quê dos fenômenos (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

Considere-se aqui o objetivo do estudo, voltado para a identificação de um modelo de GC, o que representa a intenção de descrição de fatos e fenômenos envolvidos na realidade do Banco do Brasil, especificamente de sua universidade corporativa, por meio do levantamento de informações junto aos sujeitos desta. Tal situação caracteriza a pesquisa como descritiva, a qual busca segundo Rampazzo (2004, p. 53):

descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

A investigação tem ainda, enfoque qualitativo, considerando-se que os dados são analisados indutivamente. Este tipo de pesquisa “não requer uso de métodos e técnicas

estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). A abordagem da pesquisa qualitativa considera que:

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1995, p. 79)

A pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa “responde a questões muito particulares” e “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Até mesmo por isso é “considerada, basicamente, descritiva” (RAMPAZZO, 2004, p. 60).

Não há, portanto, aspecto quantitativo, por não ser empregado instrumental estatístico na análise do problema (RICHARDSON, *et. al.*, 1989), mas sim, exame e compreensão de cunho qualitativo, cuja preocupação é justamente “o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural” (GODOY, 1995, p. 62), o que torna a pesquisa descritiva e com abordagem qualitativa.

3.3 MÉTODO DE PESQUISA

Uma das formas assumidas pela pesquisa descritiva é o estudo de caso (RAMPAZZO, 2004). Entendido como um procedimento que tem como estratégia de investigação a análise aprofundada de um caso ou realidade específica, o estudo de caso é associado à técnica qualitativa (CRESWELL, 2007). Dessa forma, a presente pesquisa tem como método, o estudo de caso qualitativo-descritivo.

A pesquisa faz uso do método de estudo de caso por envolver a investigação de uma instituição com profundidade e detalhamento. Neste sentido está o verdadeiro valor do estudo de caso, de “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Pela realidade específica investigada, tida como significativa do todo, o estudo de caso permite a fundamentação de um julgamento ou uma proposta de intervenção (CHIZZOTTI, 1995). O estudo em questão optou pela investigação específica da

Universidade Corporativa Banco do Brasil, que é então explorada em sua completude para fins de identificação do modelo de GC por ela praticado.

A opção pelo estudo de um único caso – a UniBB – em detrimento de múltiplos casos, foi em razão de ser representativo da realidade contemplada (YIN, 2009). Nestas situações, o intuito é “capturar as circunstâncias e condições de uma situação cotidiana ou comum” (*Ibid.*, p. 48). Contemplou-se, assim, o estudo da gestão do conhecimento viabilizada no âmbito do Banco do Brasil, por meio de sua Universidade. O foco foram os processos de GC, fomentados pelas ações de educação e capacitação conduzidas pela unidade.

Caracteristicamente, no estudo de caso o pesquisador explora processos, atividades e eventos (CRESWELL, 2007). Triviños (1987) destaca duas circunstâncias presentes no estudo de caso: a natureza e a abrangência da unidade ou sujeito que é objeto da pesquisa, e em segundo lugar os suportes teóricos à pesquisa, seja o enfoque histórico, de evolução do fenômeno, etc.

Enquanto forças do método de estudo de caso, George e Bennett (2004) destacam: seu potencial para atingir alta validade conceitual; seus fortes procedimentos para fomento de novas hipóteses; seu valor como um meio útil para examinar de perto o papel hipotético de mecanismos causais no contexto de casos individuais; e sua capacidade para lidar com a complexidade causal.

Em termos de sua execução, o estudo de caso precisa atender a alguns requisitos: inicialmente o investigador deve identificar o universo de forma clara; em segundo lugar, necessita ter um objetivo e uma estratégia de pesquisa apropriada para atingi-lo, orientada pela seleção e análise de um ou vários casos; por fim, deve empregar variáveis de interesse teórico para os propósitos da explicação (GEORGE; BENNETT, 2004).

A pesquisa em questão segue tais prerrogativas, de modo que inicialmente foi identificado o universo a ser investigado: a Gerência de Educação Corporativa ou Universidade Corporativa Banco do Brasil, localizada em Brasília. A partir de então delineou-se o objetivo que guia a investigação, voltado à identificação do modelo de gestão do conhecimento da UniBB. Em decorrência, estruturou-se a estratégia de pesquisa embasada em três técnicas de coleta de dados distintas – observação, análise documental e entrevista – para aplicação no caso selecionado para estudo: o Banco do Brasil e sua universidade.

As técnicas selecionadas estão de acordo com o que preconiza Yin (2009) acerca das fontes de evidência empregadas no estudo de caso. Como ressalta o autor, são comumente

conduzidas entrevistas com as pessoas envolvidas no fenômeno estudado, do mesmo modo que a técnica de observação do que está sendo investigado.

A forma da questão de pesquisa também foi adequada ao método, conforme concebe Yin (2009). Desse modo, a pergunta utilizada foi “qual”, que segundo o autor é mais explicativa e, portanto, adequada aos estudos de caso. Além disso, a pesquisa foca em eventos contemporâneos e não requer controle dos eventos comportamentais, o que também está em conformidade com o método de estudo de caso.

Também foi considerada a abrangência da investigação em torno do único caso selecionado para estudo. Assim, a aplicação de mais de uma técnica de coleta permitiu maior aprofundamento e clareza sobre a realidade estudada.

Em se tratando das várias aplicações do estudo de caso enquanto método de pesquisa, como expressa Yin (2009), na investigação em questão foi empregado para descrever uma intervenção e o contexto em que ocorre. No caso, a vertente investigada foi a gestão do conhecimento viabilizada e desenvolvida no âmbito da UniBB, na perspectiva dos processos envolvidos.

3.4 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

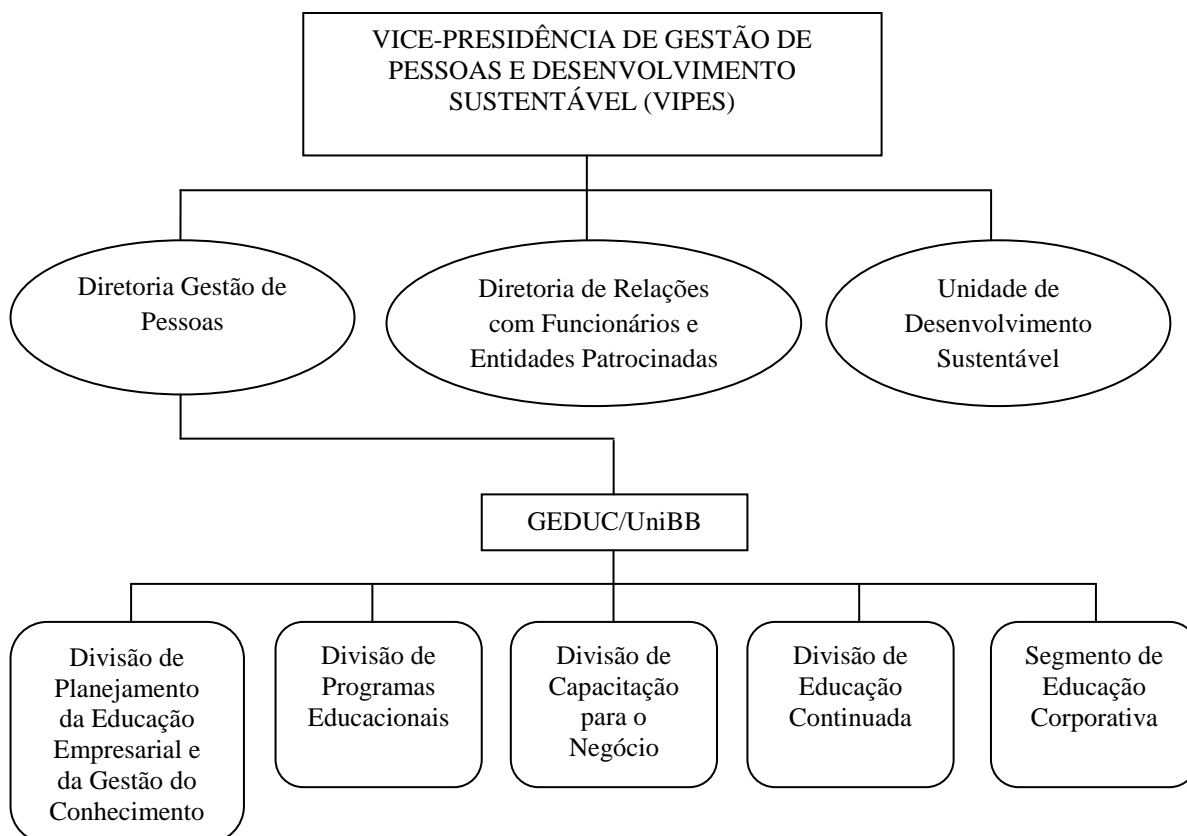
A Universidade Corporativa Banco do Brasil, resultado de extensa política educacional iniciada com a criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal, é atualmente uma unidade vinculada à Diretoria Gestão de Pessoas, esta subordinada à Vice-Presidência de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Sustentável do BB. Pelo fato de não ter personalidade jurídica independente do Banco do Brasil, a Universidade está incorporada estruturalmente no organograma da instituição, como Gerência de Educação Corporativa.

A UniBB está estruturada em uma Gerência Executiva (GEDUC), à qual se subordinam a Divisão de Planejamento da Educação Empresarial e da Gestão do Conhecimento (DIPLA); a Divisão de Programas Educacionais (DIPRO); a Divisão de Capacitação para o Negócio (DINEG); a Divisão de Educação Continuada (DIPEC); e o Segmento de Educação Corporativa (vide figura 28).

Os recursos humanos da Universidade Corporativa são ao todo, 52 funcionários, que atuam na área de planejamento educacional e desenho de programas de educação

continuada. São os sujeitos responsáveis pela prospecção e desenvolvimento da educação corporativa no Banco.

Figura 28 – Estrutura organizacional da Universidade Corporativa Banco do Brasil.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

Abaixo o quadro demonstrativo da distribuição funcional da UniBB:

Quadro 9 – Distribuição dos recursos humanos da Universidade.

Unidades	Distribuição funcional
Gerência Executiva	- 01 Gerente Executivo;
Divisão de Planejamento da Educação Empresarial e da Gestão do Conhecimento	- 01 Gerente de Divisão; - 10 assessores;
Divisão de Programas Educacionais	- 01 Gerente de Divisão; - 10 assessores;
Divisão de Capacitação para o Negócio	- 01 Gerente de Divisão; - 10 assessores;
Divisão de Educação Continuada	- 01 Gerente de Divisão; - 16 assessores;
Segmento de Educação Corporativa	- 01 Assessor Master.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Além destes, a estrutura de educação do Banco conta com cerca de 170 profissionais que atuam nas 30 Unidades Regionais distribuídas pelo país. Estes funcionários são responsáveis pela execução dos programas de capacitação e treinamento planejados e prospectados pela Gerência de Educação Corporativa/UniBB.

Basicamente, o Segmento e as Divisões que compõem a Gerência de Educação Corporativa/UniBB, atuam no planejamento, normatização, desenvolvimento e acompanhamento de soluções educacionais, bem como na gestão e condução de programas e processos para a educação corporativa do Banco do Brasil. A execução dos programas educacionais é, então, incumbência das GEPES e Plataformas Regionais, que funcionam como os *campi* da UniBB, ou seja, uma extensão desta pelo país.

A Universidade Corporativa tem ainda, como apoio, os educadores e orientadores corporativos, pertencentes ao quadro do próprio Banco do Brasil e oriundos das mais diversas áreas da instituição.

Os educadores, submetidos a processo de seleção e capacitação para atuação em sala de aula, realizam a função esporadicamente, recebendo valor adicional por esta atividade. Estes não possuem vínculo com uma Gerência ou Plataforma Regional específica, podendo atuar em qualquer *campi* da UniBB.

3.5 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

O universo da pesquisa é a Gerência de Educação Corporativa/UniBB, localizada em Brasília, que está sob a responsabilidade da Diretoria Gestão de Pessoas do BB. A Gerência centraliza, por meio de seu Gerente Executivo, do Segmento e das Divisões que a compõem, as ações de prospecção, planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e gestão de soluções, projetos e programas educacionais do Banco, os quais são distribuídos e executados nos Estados por suas GEPES e Plataformas (*campi*).

Diante deste universo, composto por 52 funcionários, definiu-se como amostra da pesquisa: o Gerente Executivo da Universidade; o Assessor Master do Segmento de Educação Corporativa; o Gerente da Divisão de Planejamento da Educação Empresarial e da Gestão do Conhecimento; o Gerente da Divisão de Programas Educacionais; o Gerente da Divisão de Capacitação para o Negócio; e o Gerente da Divisão de Educação Continuada.

Considerando o intuito da pesquisa, a opção foi pela aplicação desta aos funcionários da Universidade em cargo de chefia, dos quais se podem obter informações

pontuais acerca das ações em desenvolvimento e das práticas de educação e capacitação trabalhadas. Desse modo, a amostragem é do tipo não probabilística intencional, pelo fato de ter sido estabelecido um critério para delineamento dos sujeitos a serem entrevistados. Conforme Silva e Menezes (2001), nesse tipo de amostra são escolhidos casos representativos do universo e do bom julgamento deste. Em complemento, Creswell (2007, p. 189-190, grifo do autor) destaca que:

A ideia por trás da pesquisa qualitativa é selecionar **propositalmente** participantes ou locais (ou documentos ou materiais gráficos) mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa. Isso não sugere necessariamente amostragem aleatória ou seleção de um grande número de participantes e locais, como geralmente vemos na pesquisa **quantitativa**.

Assim, a amostragem da presente pesquisa é composta por seis funcionários em cargos gerencial e técnico da UniBB, enquanto sujeitos atuantes no desenvolvimento e na gestão de projetos e ações educativas que a Universidade promove. A amostra delineada totaliza seis pessoas que além de representar 11,5% do universo, também são os tomadores de decisão.

3.6 ETAPAS DA PESQUISA

Inicialmente, procedeu-se o reconhecimento do campo de investigação, o que foi feito pelo levantamento de trabalhos acadêmicos anteriormente desenvolvidos na Universidade Corporativa Banco do Brasil.

3.6.1 Etapa 1 – Sondagem da viabilidade da pesquisa

Diante das informações obtidas, iniciaram-se as incursões no Banco do Brasil – via contato telefônico e correio eletrônico – para verificação dos procedimentos internos em relação ao recebimento de pesquisadores e à liberação para pesquisa no âmbito da Universidade.

Ao Banco do Brasil, especificamente à Gerência Regional Gestão de Pessoas (GEPES Brasília), foi remetida a seguinte documentação, para verificação da viabilidade da pesquisa:

- a) Declaração de compromisso da utilização das informações apenas no âmbito da pesquisa;
- b) Declaração de compromisso de cessão ao Banco do Brasil de uma cópia do trabalho final;

- c) Projeto de pesquisa acadêmica;
- d) Declaração de matrícula no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação;
- e) Detalhamento da coleta de dados.

3.6.2 Etapa 2 – Estabelecimento da pesquisadora no ambiente estudado

Na sequência retomaram-se as conversas via correio eletrônico, para obtenção de resposta sobre a proposta de pesquisa. A estas se seguiram as primeiras visitas de reconhecimento à UniBB, durante as quais ocorreu o levantamento de informações da estrutura de educação do Banco, e se realizaram alterações na proposta original de pesquisa, em conformidade com as intenções da pesquisadora e da instituição.

Mais uma vez, documentos foram produzidos e remetidos, desta vez à Diretoria Gestão de Pessoas, responsável pela Universidade; do mesmo modo, reiniciaram-se as visitas *in loco*. Ao fim do processo o foco do estudo foi estabelecido e procedeu-se a partir de então à reorganização da revisão de literatura e aos preparativos para a organização da coleta dos dados junto aos sujeitos em estudo. Esse período exigiu novas incursões às instalações da UniBB, para definição da amostragem a ser pesquisada e validação do instrumento de coleta.

3.7 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para coleta de dados na literatura produzida sobre gestão do conhecimento, na perspectiva de seus modelos teóricos representativos. Foram contemplados artigos de periódicos e livros publicados sobre a temática nos idiomas inglês e português, além de dissertações e teses com enfoque em modelos de GC.

A coleta de dados em campo teve início com as visitas *in loco*, mediante as quais foram levantadas as primeiras informações sobre a estrutura e funcionamento da Universidade Corporativa Banco do Brasil. Esse procedimento foi utilizado ao longo da execução da pesquisa, de modo que ocorreram 05 (cinco) visitas até o final do processo de investigação.

Nesse primeiro procedimento recorreu-se à técnica de observação científica do tipo sistemática, na qual “o pesquisador mantém-se fora do objeto, à distância, procurando não interferir no comportamento dele e, sendo pessoas, evitando que elas saibam que estão sendo observadas” (VIEGAS, 1999, p. 134). A opção foi feita em razão da necessidade inicial

de aproximação da pesquisadora do referido local de estudo, buscando compreendê-lo estruturalmente e em termos de seu funcionamento.

Desse modo, em cada ocasião de visita *in loco* a pesquisadora procedeu ao reconhecimento da estrutura da UniBB, registrando na oportunidade as informações obtidas por meio de conversa informal com o gestor que havia lhe recepcionado. Para tanto foi empregada a observação, seguida do registro dos acontecimentos sem interferência direta nestes (VIEGAS, 1999).

Em um segundo momento, a coleta de dados foi complementada pela análise documental. O material levantado englobou informes sobre a Universidade Corporativa Banco do Brasil, *clipping* de notícias, apresentações visuais, textos descritivos internos e um item bibliográfico: a publicação “Itinerários da educação no Banco do Brasil”. A análise dos documentos obtidos focou no entendimento da Universidade, no que diz respeito à sua criação, histórico, composição, ações e projetos atuais e vínculo com a gestão do conhecimento organizacional.

A escolha da análise documental se deu em função do caráter da técnica, capaz de complementar a obtenção de informações junto ao local pesquisado, em vias de possibilitar o pleno conhecimento das principais ações desenvolvidas em termos de educação corporativa. Assim, um aspecto importante durante a execução da investigação foi o apoio de pessoas chave da Gerência de Educação Corporativa/UniBB, que acompanharam o andamento do estudo e contribuíram com o repasse de materiais e documentos, os quais viabilizaram a apreensão de detalhes importantes sobre a Universidade.

A coleta se amparou ainda – além da técnica de observação e da análise documental – na entrevista de tipo estruturada. A entrevista é um elemento bastante utilizado nas pesquisas de cunho qualitativo, que pode ser caracterizado pela obtenção de informações junto ao entrevistado. Conforme Kvale e Brinkmann (2009, p. 1, tradução nossa) a entrevista na pesquisa qualitativa “tenta compreender o mundo sob os pontos de vista dos sujeitos, revelar o significado de suas experiências, descobrir seu mundo vivido antes de explicações científicas”.

Caracteristicamente, a entrevista envolve estreita relação entre o entrevistador e o respondente, durante a qual informações são transmitidas (RICHARDSON *et. al.*, 1989). Logo, pode ser considerada como uma “técnica de coleta de informações sobre determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados” (SEVERINO, 2007, p. 124).

Ressalte-se a tipologia de entrevista científica empregada na pesquisa, pois, conforme diferencia Schrader (1974), entrevistas acontecem também entre chefe e subordinado, entre médico e paciente, e etc; o caráter diferenciador da entrevista científica está no objetivo de não influenciar o indivíduo entrevistado, deixando-o livre para expressar-se.

A entrevista científica de tipo estruturada é representada pelo estabelecimento prévio das questões, de modo a se apoiar em um roteiro padrão na realização da pesquisa, tendo em vista que esta persegue dois objetivos: o primeiro diz respeito à descrição do caso individual, e o segundo à comparabilidade dos diversos casos levantados (SCHRADER, 1974).

Dessa forma, a técnica da entrevista foi amparada pelas perguntas estabelecidas previamente no roteiro, opção feita com base no objetivo de prospecção e entendimento de uma realidade específica da UniBB – que diz respeito às suas ações de educação e capacitação e à GC viabilizada por meio destas – tendo por base os sujeitos envolvidos. O quadro a seguir sistematiza os instrumentos e técnicas empregados na coleta de dados em campo:

Quadro 10 – Instrumentos e técnicas de coleta de dados.

Técnica de coleta	Instrumento utilizado	Informações almejadas
Observação	Visitas <i>in loco</i>	Mapeamento da estrutura e funcionamento da Universidade (aspecto físico e estrutural).
Análise documental	Documentos	Entendimento da Universidade (aspectos de criação, histórico, composição, ações e projetos atuais).
Entrevista	Roteiro	Prospecção e levantamento dos processos de gestão do conhecimento viabilizados pelas das ações de educação e capacitação da Universidade.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

As técnicas definidas na pesquisa consistem nos procedimentos específicos para fins de coleta e os instrumentos, por sua vez, na forma de aplicação das primeiras. Os instrumentos representam os materiais empregados na obtenção dos dados (TOMANIK, 2004).

A opção de empregar variados instrumentos e técnicas na coleta dos dados está em conformidade com os propósitos da pesquisa qualitativa, a qual faz uso de procedimentos

complementares a técnicas básicas, visando obter o máximo de informações pertinentes, importantes para a investigação (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). Também atende ao caráter da pesquisa descritiva, para cujos fins se empregam técnicas como a observação e a entrevista (RAMPAZZO, 2004).

Conforme destaca Creswell (2007), a coleta de dados na pesquisa qualitativa se ampara em métodos emergentes pelo emprego de questões abertas. Assim, esse tipo de pesquisa obtém dados de entrevista, de observação, de documentos e audiovisuais. A análise não é do tipo estatística, como na pesquisa quantitativa, mas sim baseada em texto e imagem. Como indica o autor:

- a) Nas observações – o pesquisador toma notas de campo, registrando as atividades no local de pesquisa;
- b) Nas entrevistas – o pesquisador conduz entrevistas junto aos participantes, buscando extrair visões e opiniões destes;
- c) Na coleta de documentos podem ser utilizados tanto documentos públicos, como jornais e atas de reunião, quanto privados, como registros pessoais e *e-mails* (CRESWELL, 2007).

Na pesquisa, os dois instrumentos – visitas *in loco* e documentos – utilizados a princípio, contribuíram com o delineamento do terceiro: o roteiro de entrevista. As visitas foram determinantes para o primeiro reconhecimento da UniBB. Os documentos e materiais levantados propiciaram o alcance de informações pontuais sobre o histórico, a composição e as ações desenvolvidas.

Esse conjunto de questões foi a base para o entendimento da relação gestão do conhecimento X universidade corporativa no *locus* de estudo, tendo as perguntas estruturadas no roteiro a intenção de aprofundar no entendimento do modelo de GC praticado pela UniBB. Ocorreu, dessa forma, uma complementaridade entre os instrumentos utilizados na investigação.

A partir das técnicas utilizadas na coleta dos dados, foram empregados procedimentos específicos para registro das informações levantadas (vide quadro 11), em conformidade com o que recomenda Creswell (2007). Esta ocasião é considerada por Flick (2004) como documentação de dados. Para o autor, entre a coleta e a análise dos dados é necessário documentar e editar o conteúdo.

Os aspectos observados em campo foram registrados em folhas de anotação, juntamente com as informações repassadas pelos gestores nas ocasiões de visita. Conforme

Flick (2004, p. 179) “para as observações a tarefa mais importante é documentar as ações e interações”.

Quadro 11 – Procedimentos de registro dos dados.

Forma de coleta	Procedimentos de registro
Dados obtidos na observação	- Folhas de anotação;
Dados obtidos na análise documental	- Blocos de notas;
Dados obtidos nas entrevistas	- Gravador de áudio; - Documento do Word 97-2003.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Os dados da análise documental foram registrados em blocos de notas, agrupando-se os de gênero comum para facilitar a inserção posterior no trabalho. As entrevistas foram registradas inicialmente em áudio, por meio de gravador, e posteriormente em documento do Word 97-2003, a partir da ocasião de transcrição do conteúdo destas.

3.8 PRÉ-TESTE

Antecedendo à coleta de dados propriamente dita, procedeu-se à realização do pré-teste com parte da população da pesquisa, ou seja, uma aplicação prévia do roteiro de entrevista – enquanto instrumento central de coleta – a fim de averiguar a viabilidade das perguntas propostas e realizar possíveis ajustes. Logo, a intenção foi corrigir possíveis falhas e mesmo levantar novas questões para aplicação nas entrevistas a serem conduzidas junto aos seis selecionados.

O primeiro pré-teste foi realizado no dia 09 de maio de 2013, com dois representantes da Universidade Corporativa Banco do Brasil, que atuam na Divisão de Planejamento da Educação Empresarial e da Gestão do Conhecimento. Na ocasião, o roteiro de entrevista – que havia sido encaminhado anteriormente pela pesquisadora para ambos os funcionários via *e-mail* – foi discutido e analisado de acordo com a viabilidade de aplicação para atender aos propósitos da investigação.

Foi repassado à pesquisadora um esboço das respostas que seriam obtidas a partir das perguntas propostas no roteiro. Nesse momento verificou-se a necessidade de estruturação de questões mais específicas para evitar retorno repetitivo dos representantes da Universidade,

considerando o grande rol de ações comuns a todas as Divisões da unidade, e que conduziria, portanto, a respostas semelhantes em seu conteúdo.

A partir desta reunião onde se analisaram as questões e as respostas a que conduziriam, a pesquisadora reformulou o instrumento até alcançar, por meio das discussões junto à orientadora e aos representantes da UniBB, o formato mais adequado e congruente com as necessidades da pesquisa. Entretanto, devido ao dinamismo e evolução da pesquisa, outros ajustes foram realizados na estrutura do roteiro.

Conduziu-se então, um segundo pré-teste, entre os meses de agosto e setembro de 2013. O aprimoramento e readequação das perguntas teve o apoio do membro externo da banca de qualificação, representante do Banco do Brasil S.A. Ressaltem-se, além dos dois pré-testes, as observações advindas dos participantes da banca de avaliação, que também contribuíram com o aprimoramento do roteiro.

3.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Em se tratando da execução da pesquisa alguns procedimentos foram observados e, certas decisões estabelecidas, no aspecto da forma de análise dos dados. Além disso, estabeleceu-se o desenho da pesquisa, a partir da integração dos objetivos específicos e das técnicas de coleta e análise dos dados.

3.9.1 Plano de análise dos dados

Segundo Creswell (2007, p. 186) “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados”. Sendo a presente pesquisa do tipo descritiva com abordagem qualitativa, procedeu-se à análise interpretativa dos dados das entrevistas, tendo por base a segunda meta da interpretação de textos indicada por Flick (2004). Conforme o autor, esta “visa à redução do texto original através de paráfrase, resumo ou categorização” (*Ibid.*, p. 188).

Empregou-se a análise científica às entrevistas, aqui entendida como a “discriminação dos componentes de um fenômeno com base em categorias, condições, situações etc” (FERRARI, 1982, p. 239). Com relação ao tipo, pode ser enquadrada como análise descritiva, cuja finalidade é “enumerar ou descrever as características dos fenômenos”

(*Ibid.*, p. 240), mesmo porque os dados derivados da pesquisa qualitativa são descritivos, e não quantificáveis (CRESWELL, 2007).

Em bases gerais, a análise das entrevistas buscou interpretar as falas dos entrevistados, de modo a explorar as opiniões e as representações sociais do tema investigado (MINAYO, 2010). Análise e interpretação foram feitas simultaneamente, estando a primeira mais voltada às relações entre os dados e os fenômenos em estudo, e a segunda vinculada à atribuição de significado (TEIXEIRA, 2003), tendo por base modelos e esquemas de vinculação com a teoria (DIEHL; TATIM, 2004). Essa realização conjunta e integrada está de acordo com a afirmação de Minayo (2010), segundo a qual nem sempre há demarcações distintas entre as formas de tratamento de dados na pesquisa qualitativa.

A técnica selecionada para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo, que visa “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 1995, p. 98), podendo ser caracterizada como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 160)

A análise de conteúdo, enquanto técnica, “se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento” (CHIZZOTTI, 1995, p. 98). Em se tratando de textos, deve-se entendê-los para a realidade da presente investigação, enquanto aqueles “que são construídos no processo de pesquisa, tais como transcrições de entrevista e protocolos de observação” (BAUER, 2008, p. 195).

Partiu-se, dessa forma, a partir dos dados coletados, da etapa de pré-análise, enquanto ocasião de organização do material; na sequência foi realizada a análise propriamente dita, englobando a descrição analítica por meio da codificação, classificação e categorização das informações; por fim, procedeu-se à interpretação, auxiliada pela teoria que compôs a pesquisa, englobando a reflexão e o estabelecimento de relações (TRIVIÑOS, 1987).

As três etapas – pré-análise, análise e interpretação – são básicas na análise de conteúdo, como destacado por Bardin (1977 *apud* TRIVIÑOS, 1987). Minayo (2010), por sua vez, destaca que tais procedimentos não ocorrem necessariamente de modo sequencial. Ainda assim, a autora descreve como comum:

(a) decompor o material a ser analisado em partes (o que vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhermos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (*Ibid.*, p. 88)

Além da opção pela técnica de análise de conteúdo, a aplicação propriamente dita das entrevistas deteve-se à observância dos sete estágios da entrevista destacados por Kvale e Brinkmann (2009). Antecedendo à ocasião de execução, teve lugar a tematização para formulação dos propósitos da pesquisa e do tema; em seguida a concepção, durante a qual foram planejadas as etapas da investigação e projetado o estudo; e então a realização da entrevista, amparada pelo roteiro.

Como etapas subsequentes à entrevista foram conduzidas, inicialmente, a transcrição, momento em que as gravações foram reduzidas a texto; desta derivou a análise, tendo por base a técnica descrita acima; a seguir a verificação, para constatar a validade e consistência dos dados obtidos; e ao final, seguiu-se o relato dos resultados com base em critérios científicos (KVALE; BRINKMANN, 2009).

Os dados obtidos pelas técnicas de observação e de análise documental foram registrados, respectivamente, em folhas de anotação e blocos de notas, como descrito anteriormente. Seguiram-se as ações de agrupamento e sistematização das informações deles derivadas, para maior facilidade no uso destas.

A análise dos dados de observação e dos documentos foi feita, portanto, buscando extrair questões importantes da Universidade Corporativa Banco do Brasil, visando sua sistematização em forma de texto descritivo para posterior inclusão no trabalho.

3.9.2 Desenho da pesquisa

A investigação ampara-se no método do estudo de caso, desenvolvido na Universidade Corporativa Banco do Brasil, visando à identificação do modelo de gestão do conhecimento desta. Para tanto, delimitaram-se três objetivos específicos, para os quais foram determinadas técnicas específicas de coleta e análise de dados.

Desse modo, pode-se representar o desenho da pesquisa, tendo por base a integração entre os objetivos determinados e as técnicas delineadas para o alcance dos mesmos, como segue:

Quadro 12 – Desenho da pesquisa.

Objetivos específicos	Técnicas de coleta	Técnicas de análise
Analisar os modelos de gestão do conhecimento citados na literatura, com ênfase nos processos envolvidos em cada um deles.	Pesquisa bibliográfica	Sistematização
Mapear as ações de educação e capacitação desenvolvidas no âmbito da Universidade Corporativa Banco do Brasil e os processos de gestão do conhecimento delas resultante.	Observação Análise documental Entrevista	Agrupamento Sistematização Análise de conteúdo
Relacionar a prática vigente na Universidade Corporativa Banco do Brasil ao núcleo comum de processos derivado da literatura.	Entrevista	Análise de conteúdo

Fonte: elaborado pela autora (2013).

4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa descritiva e de abordagem qualitativa, que teve como método o estudo de caso, buscou identificar o modelo de gestão do conhecimento da Universidade Corporativa Banco do Brasil – objeto de investigação. Integraram-se, para tanto, quatro técnicas distintas de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, mediante a qual foram levantados e analisados os modelos de GC da literatura; ainda, a observação, a análise documental e a entrevista de tipo estruturada, aplicadas em campo, ou seja, na universidade *locus* de estudo.

O resultante das técnicas de observação e análise documental foi agregado em forma de texto descritivo no trabalho. Apresentam-se então, os resultados da pesquisa bibliográfica e, na sequência, os resultados da coleta junto aos sujeitos entrevistados.

4.1 RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Por meio de levantamento realizado na literatura foram identificados os modelos mais significativos e representativos da gestão do conhecimento, que enfocam as etapas e processos envolvidos na atividade – em conformidade com o propósito da pesquisa, de comparação da prática vigente no *locus* de estudo com a teoria trazida pela literatura na perspectiva das etapas ou processos fundamentais de GC.

Foram levantados ao todo, treze modelos, no período temporal de 1993 a 2005. A pesquisa bibliográfica contemplou artigos de periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática gestão do conhecimento. Enfatizaram-se modelos que tratam especificamente da GC na perspectiva de seus processos.

Por meio de análise comparativa dos modelos de gestão do conhecimento percebe-se que os mesmos possuem semelhanças e diferenças entre si. Cada modelo escolhe privilegiar certos aspectos que potencializam o conhecimento nas organizações, ou seja, centra-se em elementos específicos, muitos dos quais se repetem nas abordagens.

Cabe destacar que alguns autores se basearam nos antecessores para extração das questões relevantes da GC e a estruturação de um modelo próprio, de modo que a forma de apresentação se assemelha a outros desenvolvidos anteriormente ou se estrutura sobre um eixo comum. Alguns modelos acabam convergindo também em termos dos tipos de conhecimento tratados e das perspectivas envolvidas. Há ainda características comuns nas representações, em se tratando dos processos de gestão do conhecimento contemplados.

Analisa-se, na sequência, a convergência dos modelos de GC trabalhados. Do mesmo modo, especificam-se os aspectos divergentes e que separam os *constructos*, no que diz respeito à sua forma de apresentação, aos tipos de conhecimento tratados, à perspectiva central neles representada e aos processos contemplados.

a) Forma de apresentação

Com relação à forma de apresentação, em se considerando a representação e a estrutura, há modelos com aspecto sistêmico, cíclico, estratégico e estrutural (vide quadro 13). Certos *constructos* se enquadram em mais de um aspecto, pela própria complexidade na abordagem da gestão do conhecimento; ainda assim foi considerado o perfil central retratado pelos autores em seus modelos, para estabelecimento desta classificação.

Quadro 13 – Forma de apresentação dos modelos de gestão do conhecimento.

Forma de apresentação	Modelos
Sistêmica	- Nonaka e Takeuchi (1997); - Davenport e Prusak (1998); - Terra (2000); - Stollenwerk (2001); - Probst, Raub e Romhardt (2002); - Bennet e Bennet (2004);
Cíclica	- Wiig (1993); - Bukowitz e Williams (2002); - Dalkir (2005);
Estratégica	- Choo e Bontis (2002); - Rossatto (2003);
Estrutural	- Stankosky e Baldanza (2001); - Teixeira Filho (2001).

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Do conjunto analisado, os modelos com aspecto sistêmico são o de Nonaka e Takeuchi (1997), Davenport e Prusak (1998), Terra (2000), Stollenwerk (2001), Probst, Raub e Romhardt (2002) e Bennet e Bennet (2004). Esse conjunto de autores concebe a gestão do conhecimento em torno de um sistema, composto por processos ou etapas centrais. Estas são agregadas de fases ou atividades auxiliares que viabilizam a ocorrência dos processos essenciais da GC.

Os modelos citados acima completam sua concepção sistêmica com outros aspectos, do mesmo modo importantes e atuantes no *constructo*. Em Nonaka e Takeuchi têm-se as dimensões epistemológicas e ontológicas que guiam a espiral do conhecimento, além das tipologias e níveis deste ativo. Em Davenport e Prusak está presente o denominado mercado do conhecimento, cenário sob o qual se desenvolvem os processos de GC.

No modelo de Terra, por sua vez, agregam-se aos processos os níveis e esferas envolvidas no desenvolvimento da gestão do conhecimento. O complemento em Stollenwerk são os fatores facilitadores que impulsionam e viabilizam a GC. Probst, Raub e Romhardt trazem as metas e a avaliação do conhecimento, elementos construtivos que ampliam o conceito de GC e são as normativas para controle do processo. Em Bennet e Bennet os processos são complementados por outros quatro aspectos centrais, que integrados garantem uma gestão do conhecimento equilibrada.

O formato cíclico pode ser visto em Wiig (1993), Bukowitz e Williams (2002) e Dalkir (2005). Os três modelos são representados em ciclos com processos interdependentes, de modo que a ocorrência de um está ligada ao antecessor e conduzirá a outro processo, sucessivamente. O ciclo então reinicia dando sequência a todos os processos novamente. Não são trabalhados outros aspectos; o cerne dessas representações é o ciclo e os processos que o compõem.

Os modelos de Choo e Bontis (2002) e de Rossatto (2003) apresentam-se como estratégicos, tanto em termos estruturais quanto de nomenclatura. Há uma pequena diferença terminológica entre as caracterizações: Choo e Bontis representam como Modelo de gestão do conhecimento estratégico; já Rossatto, como Modelo estratégico de gestão do conhecimento. Ambos convergem em ampla e complexa representação, que considera diferentes frentes, estruturas, níveis e variáveis.

No caso de Choo e Bontis, transitam no *constructo* os processos de GC, os níveis de aprendizagem, os tipos de capital intelectual envolvidos e os níveis estratégicos. No modelo de Rossatto estão presentes os ativos intangíveis, os modos de conversão do conhecimento, os processos de GC e a estrutura de apoio.

Como modelos de aspecto estrutural têm-se os *constructos* de Stankosky e Baldanza (2001) e Teixeira Filho (2001). Ambos são concebidos em estruturas representativas dos pilares que fundamentam o modelo. Stankosky e Baldanza estruturam seu modelo em uma Arquitetura da Engenharia Empresarial, que contempla os aspectos de influência, os quatro pilares e as disciplinas que sustentam a gestão do conhecimento. Já Teixeira Filho tem

uma representação focada apenas nos três pilares de apoio à GC. Os dois autores não apresentam, claramente, os processos de GC em suas representações. Estruturalmente exibem os pilares sob os quais se assenta a gestão do conhecimento, e destes derivam os processos.

b) Tipos de conhecimento tratados

Quanto aos tipos de conhecimento tratados nos modelos, tem-se na proposta de Wiig (1993) detalhamento sobre três formas distintas de apresentação do ativo: conhecimento público, habilidades compartilhadas e conhecimento pessoal. O autor ainda concebe quatro tipologias de conhecimento: o fático, o conceitual, o intuitivo e o metodológico. Esse conjunto origina uma matriz de GC, que representa a interação entre as formas e tipos de conhecimento.

Em Nonaka e Takeuchi (1997) são contemplados os conhecimentos tácito e explícito, que interagem por meio da espiral do conhecimento dentro da dinâmica de conversão do ativo. Do mesmo modo, Choo e Bontis (2002) concebem seu modelo em torno da dualidade tácito-explícito, que gera novos conhecimentos na dinâmica de conversão. Acrescentam, porém, a tipologia de conhecimento cultural no escopo do ciclo de criação de significado, construção de conhecimento e tomada de decisão.

Rossatto (2003) parte da mesma perspectiva de Nonaka e Takeuchi sobre o conhecimento tácito e explícito, com um modelo que considera inclusive, os quatro modos de conversão: a socialização, a externalização, a combinação e a internalização. Teixeira Filho (2001) também concebe seu modelo em torno dos ativos tácito e explícito, os quais interagem entre si e são a base de uma metodologia de cinco etapas para implementação da gestão do conhecimento.

Das abordagens de Stankosky e Baldanza (2001), Bukowitz e Williams (2002), Probst, Raub e Romhardt (2002) e Dalkir (2005), é possível depreender a vertente de conhecimento interno e externo. Nos quatro modelos – em alguns de forma mais clara e direta – a perspectiva é de tratamento dos conhecimentos existentes no interior e fora das organizações, em etapas como a aquisição, a criação e a captação do ativo, de modo que este se reverta em valor para a organização.

Os demais modelos (vide quadro 14) não especificam os tipos de conhecimento tratados. Pode-se depreender, porém, pelos processos de GC envolvidos, a vertente comum sobre a dualidade tácito-explícito. Em Davenport e Prusak (1998), esta é percebida na etapa

de codificação do conhecimento, ocasião em que o ativo é transformado em formato acessível, ou seja, explícito. Bennet e Bennet (2004) também não exploram claramente os tipos de conhecimento tratados em seu modelo. Entretanto, abordam como um de seus processos a explicitação, o que conduz ao entendimento do conhecimento em seus formatos tácito e explícito.

Quadro 14 – Tipos de conhecimento tratados nos modelos.

Tipos de conhecimento	Modelos
Fatual, conceitual, intuitivo e metodológico	- Wiig (1993);
Tácito e explícito	- Nonaka e Takeuchi (1997); - Davenport e Prusak (1998); - Terra (2000); - Stollenwerk (2001); - Teixeira Filho (2001); - Rossatto (2003); - Bennet e Bennet (2004);
Tácito, explícito e cultural	- Choo e Bontis (2002);
Interno e externo	- Stankosky e Baldanza (2001); - Bukowitz e Williams (2002); - Probst, Raub e Romhardt (2002); - Dalkir (2005).

Fonte: elaborado pela autora (2013).

O mesmo se observa em Terra (2000), que fala em termos de conhecimento individual e organizacional, durante a etapa de difusão do ativo, podendo-se abstrair disto a mesma visão; e Stollenwerk (2001), que prevê em seu modelo a etapa de criação do conhecimento, sob a mesma vertente de transformação do ativo tácito em explícito, adotada por Nonaka e Takeuchi.

c) Perspectiva central

Na perspectiva dos processos envolvidos, tem-se nos modelos de Wiig (1993), Bukowitz e Williams (2002) e Dalkir (2005), a concepção da gestão do conhecimento em torno de um ciclo com estágios específicos, que atuam de forma encadeada e contínua. O ciclo de GC de Wiig abarca quatro passos: desenvolver, reter, compartilhar e usar conhecimento. O ciclo de Bukowitz e Williams é composto por sete etapas: obter, usar, aprender, contribuir, avaliar, construir e sustentar, e descartar. O ciclo de Dalkir engloba três

estágios: criar/captar, compartilhar e disseminar, e ao final internalizar e utilizar conhecimento.

Wiig desdobra cada um dos quatro processos de seu modelo em fases mediante as quais o conhecimento é potencialmente tratado e aproveitado. Desenvolver conhecimento, por exemplo, passa pela obtenção, análise, síntese ou reconstrução, codificação e modelagem, e organização deste ativo. Já Bukowitz e Williams agrupam os processos em torno de dois planos distintos: o tático, ao qual se vinculam obter, usar, aprender e contribuir; e o estratégico, que abarca avaliar, construir e sustentar, e descartar. Dalkir integra os estágios de seu ciclo a ações específicas de avaliação, contextualização e atualização do conhecimento, que acontecem entre uma etapa e outra.

O modelo de Nonaka e Takeuchi (1997) se ampara na criação do conhecimento. Esse único processo representa a forma pela qual as organizações inovam e incorporam novos conhecimentos a seus produtos e serviços. Na ótica dos autores, portanto, a receita do sucesso está na capacidade da organização de criar conhecimento, e nessa vertente está a conversão do ativo tácito em explícito, representada pela socialização, externalização, combinação e internalização. Mediante os quatro modos de conversão, novos conhecimentos são criados e promovidos internamente, concretizando a inovação.

Em Davenport e Prusak (1998), Stollenwerk (2001), Choo e Bontis (2002) e Probst, Raub e Romhardt (2002), o modelo de GC trabalhado consubstancia-se em torno de um conjunto de processos. Estes, diferentemente dos anteriores, não se estruturam em forma de ciclo; agem de forma a potencializar o conhecimento, de modo que são fundamentais para a gestão do ativo.

No caso de Davenport e Prusak são enfatizadas a geração, a codificação e a transferência de conhecimento. Stollenwerk traz os processos de identificação, captura, seleção e validação, organização e armazenagem, compartilhamento, aplicação e finalmente criação. Choo e Bontis enfatizam a criação, a transferência e a utilização do ativo. Probst, Raub e Romhardt abordam a identificação, a aquisição, o desenvolvimento, o compartilhamento/distribuição, a utilização e a retenção do conhecimento.

Os processos enfatizados por Davenport e Prusak são complementados por fases que permitem a geração, codificação e transferência do conhecimento. Stollenwerk, por sua vez, agrega a seus sete processos de GC, quatro fatores facilitadores desta: a liderança, a cultura organizacional, a medição e a tecnologia.

Choo e Bontis complementam seu modelo com os quatro níveis de aprendizado, os três tipos de capital intelectual e um conjunto de níveis estratégicos que representam ações voltadas ao conhecimento. Probst, Raub e Romhardt integram aos seis processos que delimitam, as metas e a avaliação do conhecimento, enquanto elementos construtivos que ampliam o conceito de gestão do conhecimento.

Quadro 15 – Perspectiva central dos modelos.

Perspectiva central dos modelos	Modelos
Ciclo com estágios específicos	- Wiig (1993); - Bukowitz e Williams (2002); - Dalkir (2005);
Criação do conhecimento	- Nonaka e Takeuchi (1997);
Conjunto de processos de GC	- Davenport e Prusak (1998); - Stollenwerk (2001); - Choo e Bontis (2002); - Probst, Raub e Romhardt (2002);
Processos de GC concebidos em torno de camadas	- Rossatto (2003);
Dimensões e vertentes para implementação e sustentação da GC	- Terra (2000); - Stankosky e Baldanza (2001); - Teixeira Filho (2001); - Bennet e Bennet (2004).

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Rossatto (2003) também parte dessa perspectiva dos processos de GC, com a diferença que estes são abordados em um *constructo* amplo, concebido em camadas (vide quadro 15). A autora sistematiza seu modelo em torno dos seguintes processos: compartilhamento, conceituação, sistematização e operacionalização do conhecimento. Estes são envoltos por uma camada superior, que é a base da gestão do conhecimento, composta por estratégia organizacional, processos de negócios, competência, tecnologia e ambiente. Cada processo de GC liga-se, ainda, a uma das ações de conversão do conhecimento. No núcleo do modelo encontram-se os ativos intangíveis.

Um grupo de modelos se ampara na descrição de dimensões e vertentes para implementação e sustentação do processo de gestão do conhecimento. É o que se verifica em Terra (2000), Stankosky e Baldanza (2001), Teixeira Filho (2001) e Bennet e Bennet (2004). No modelo de Terra são destacadas as dimensões: alta administração, cultura organizacional, estrutura organizacional, políticas de recursos humanos, sistemas de informação, mensuração

de resultados e aprendizado com o ambiente. Stankosky e Baldanza exploram os pilares liderança/administração, organização, tecnologia e aprendizagem. Teixeira Filho apresenta as dimensões conhecimento, tecnologia e organização. Bennet e Bennet trabalham com as vertentes: tecnologia, conteúdo, processo, cultura e aprendizagem.

Cada um dos autores explicita ainda, um conjunto de etapas e processos de gestão do conhecimento, em complemento às dimensões e pilares que embasam a ocorrência deste. Terra foca as etapas de aquisição, geração, armazenamento e difusão do conhecimento. Stankosky e Baldanza destacam a proteção, criação, codificação, transferência e uso do conhecimento. Teixeira Filho concebe em seu modelo, os seguintes processos: preparação, explicitação, socialização, divulgação e avaliação. Bennet e Bennet exploram os processos de explicitação, captura/categorização, agrupamento/acúmulo, mapeamento/análise, disseminação e apresentação.

d) Processos de gestão do conhecimento

A partir da perspectiva central dos modelos de gestão do conhecimento tem-se:

Quadro 16 – Processos de gestão do conhecimento dos modelos.

Modelos	Processos de gestão do conhecimento
Wiig (1993)	Desenvolver; reter; compartilhar; usar
Nonaka e Takeuchi (1997)	Criar
Davenport e Prusak (1998)	Gerar; codificar; transferir
Terra (2000)	Adquirir; gerar; armazenar; difundir
Stankosky e Baldanza (2001)	Proteger; criar; codificar; transferir; usar
Stollenwerk (2001)	Identificar; capturar; selecionar e validar; organizar e armazenar; compartilhar; aplicar; criar
Teixeira Filho (2001)	Preparar; explicitar; socializar; divulgar; avaliar
Bukowitz e Williams (2002)	Obter; usar; aprender; contribuir; avaliar; construir e sustentar; descartar
Choo e Bontis (2002)	Criar; transferir; utilizar
Probst, Raub e Romhardt (2002)	Identificar; adquirir; desenvolver; compartilhar/distribuir; utilizar; reter
Rossatto (2003)	Compartilhar; conceituar; sistematizar; operacionalizar
Bennet e Bennet (2004)	Explicitar; capturar/categorizar; agrupar/acumular; mapear/analisar; disseminar; apresentar
Dalkir (2005)	Criar/captar; compartilhar e disseminar; internalizar e utilizar

Percebem-se certas especificidades em relação aos processos de GC contemplados em cada modelo teórico. Alguns autores representam a atividade de gerenciamento do ativo por uma variedade de processos; outros reduzem a três ou mesmo a um único processo, como se observa em Nonaka e Takeuchi (1997).

Como é possível observar no quadro acima, alguns processos se repetem em mais de um modelo de gestão do conhecimento. Há ainda processos semelhantes, mas apresentados com diferentes nomenclaturas em um e outro *constructo*, como é o caso de distribuir e disseminar conhecimento. Abaixo quadro demonstrativo dos processos de GC e sua recorrência no conjunto de modelos analisados:

Quadro 17 – Processos recorrentes nos modelos de gestão do conhecimento.

Processos	Contido nos modelos
Acumular	Bennet e Bennet (2004)
Adquirir	Terra (2000); Probst, Raub e Romhardt (2002)
Agrupar	Bennet e Bennet (2004)
Analisar	Bennet e Bennet (2004)
Aplicar	Stollenwerk (2001)
Aprender	Bukowitz e Williams (2002)
Apresentar	Bennet e Bennet (2004)
Armazenar	Terra (2000); Stollenwerk (2001)
Avaliar	Teixeira Filho (2001); Bukowitz e Williams (2002)
Captar	Dalkir (2005)
Capturar	Stollenwerk (2001); Bennet e Bennet (2004)
Categorizar	Bennet e Bennet (2004)
Codificar	Davenport e Prusak (1998); Stankosky e Baldanza (2001)
Compartilhar	Wiig (1993); Stollenwerk (2001); Probst; Raub e Romhardt (2002); Rossatto (2003); Dalkir (2005)
Conceituar	Rossatto (2003)
Contribuir	Bukowitz e Williams (2002)
Construir	Bukowitz e Williams (2002)
Criar	Nonaka e Takeuchi (1997); Stankosky e Baldanza (2001); Stollenwerk (2001); Choo e Bontis (2002); Dalkir (2005)
Descartar	Bukowitz e Williams (2002)
Desenvolver	Wiig (1993); Probst, Raub e Romhardt (2002)
Difundir	Terra (2000)
Disseminar	Bennet e Bennet (2004); Dalkir (2005)
Distribuir	Probst, Raub e Romhardt (2002)
Divulgar	Teixeira Filho (2001)
Explicitar	Teixeira Filho (2001); Bennet e Bennet (2004)
Gerar	Davenport e Prusak (1998); Terra (2000)
Identificar	Stollenwerk (2001); Probst, Raub e Romhardt (2002)
Internalizar	Dalkir (2005)

Mapear	Bennet e Bennet (2004)
Obter	Bukowitz e Williams (2002)
Operacionalizar	Rossatto (2003)
Organizar	Stollenwerk (2001)
Preparar	Teixeira Filho (2001)
Proteger	Stankosky e Baldanza (2001)
Rever	Wiig (1993); Probst, Raub e Romhardt (2002)
Selecionar	Stollenwerk (2001)
Sistematizar	Rossatto (2003)
Socializar	Teixeira Filho (2001)
Sustentar	Bukowitz e Williams (2002)
Transferir	Davenport e Prusak (1998); Stankosky e Baldanza (2001); Choo e Bontis (2002)
Usar	Wiig (1993); Stankosky e Baldanza (2001); Bukowitz e Williams (2002); Choo e Bontis (2002); Probst, Raub e Romhardt (2002); Dalkir (2005)
Validar	Stollenwerk (2001)

Fonte: elaborado pela autora (2013).

É possível depreender um núcleo comum de todos os modelos de gestão do conhecimento analisados, em termos dos processos contemplados por estes. Apesar das diferentes ênfases, níveis e ordem de ocorrência, de modo geral os 13 *constructos* convergem para uma primeira ação de criação do conhecimento, passam por uma etapa de disseminação ou compartilhamento desse ativo, e finalmente, pelo uso do mesmo.

Os três processos básicos são os que mais se repetem nos modelos. Mesmo nos *constructos* nos quais não são representados integralmente, é possível constatar a presença de ao menos um deles.

Em algumas representações são contemplados outros processos, que não a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento. A essência, entretanto, passa por essa concepção central, mediante a qual o ativo precisa ser produzido ou gerado, em seguida difundido para posteriormente ser utilizado na organização, como se observa no *constructo* de Terra (2000).

Diante disto, depreende-se do conjunto analisado na literatura, um núcleo comum de processos de gestão do conhecimento composto pela criação, compartilhamento e uso do ativo. Logo, tem-se um referencial derivado dos 13 modelos, que representa os elementos comuns que se repetem nas abordagens dos autores.

Como se observa nos modelos de GC, a esse núcleo comum de criar, compartilhar e usar, se agregam outras etapas.

Figura 29 – Ordem de ocorrência dos processos de gestão do conhecimento.

Wiig						
Desenvolver	Reter	Compartilhar	Usar			
Nonaka e Takeuchi						
Criar						
Davenport e Prusak						
Gerar	Codificar	Transferir				
Terra						
Adquirir	Gerar	Armazenar	Difundir			
Stankosky e Baldanza						
Proteger	Criar	Codificar	Transferir	Usar		
Stollenwerk						
Identificar	Capturar	Selecionar e validar	Organizar e armazenar	Compartilhar	Aplicar	Criar
Teixeira Filho						
Preparar	Explicitar	Socializar	Divulgar	Avaliar		
Bukowitz e Williams						
Obter	Usar	Aprender	Contribuir	Avaliar	Construir e sustentar	Descartar
Choo e Bontis						
Criar	Transferir	Utilizar				
Probst, Raub e Romhardt						
Identificar	Adquirir	Desenvolver	Compartilhar/distribuir	Usar	Reter	
Rossatto						
Compartilhar	Conceituar	Sistematizar	Operacionalizar			
Bennet e Bennet						
Explicitar	Capturar/categorizar	Agrupar/acumular	Mapear/analisar	Disseminar	Apresentar	
Dalkir						
Criar/captar	Compartilhar e disseminar	Internalizar e utilizar				

Fonte: elaborado pela autora (2013).

É assim que se tem a identificação, a captura, a codificação, a aplicação, a validação, a sistematização, entre tantas outras apresentadas nos *constructos*. Em alguns modelos, porém, não são explorados processos adicionais ao cerne de criação, compartilhamento e uso. Dalkir, por exemplo, concebe sua representação unicamente em torno desses três processos centrais.

Altera-se a ordem de apresentação, de modo que em alguns modelos o compartilhamento é, por exemplo, a primeira etapa prevista. Em outros, se localiza no fechamento do ciclo juntamente com o uso. A ordem de ocorrência dos processos é representada na figura 29.

A matriz destaca por cores a recorrência de cada processo de gestão do conhecimento nos diferentes modelos explorados. Observa-se que a criação está presente em cinco *constructos*, em diferentes níveis. O compartilhamento é encontrado também em cinco representações. O uso é apresentado em seis modelos distintos.

Em branco são representados os processos abordados em um único *constructo*. Outros despontam com menor ordem de ocorrência que o núcleo comum, como é o caso do armazenamento e da identificação, ambos destacados em dois modelos.

Percebe-se, dessa forma, como centralmente trabalhados pela maior parte dos autores analisados, os processos de criação, compartilhamento e uso; estes, básicos para a realização da GC.

4.2 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Foram entrevistados 05 representantes da unidade, dos 06 inicialmente previstos na amostragem – em razão de um dos selecionados encontrar-se de férias na ocasião de aplicação – perfazendo 83% da amostra delineada. As entrevistas foram guiadas por roteiro estruturado em sete blocos de questões, com 26 perguntas ao todo (vide quadro 18).

Os resultados são apresentados com a codificação abaixo, para evitar a exposição dos sujeitos participantes da pesquisa:

- a) E1 – entrevistado 1;
- b) E2 – entrevistado 2;
- c) E3 – entrevistado 3;
- d) E4 – entrevistado 4;
- e) E5 – entrevistado 5.

Quadro 18 – Blocos de questões do roteiro de entrevista.

Blocos de questões	Aplicado a	Quantidade de perguntas	Objetivo das perguntas
1º Dados de identificação do respondente	Todos os representantes da Universidade	7	Caracterizar os entrevistados em relação à função e ao papel desempenhado na Universidade.
2º Caracterização da Universidade Corporativa	Gerente Executivo da Universidade	5	Caracterizar a Universidade Corporativa em termos de seu histórico, evolução, responsabilidades e papel central.
3º Ações da Universidade e aspectos de contribuição com o conhecimento	Todos os representantes da Universidade	3	Levantar as ações de educação e capacitação em seus aspectos de contribuição com o conhecimento e a aprendizagem.
4º Universidade Corporativa e gestão do conhecimento	Todos os representantes da Universidade	4	Relacionar a Universidade Corporativa com a gestão do conhecimento, enfatizando a contribuição e os aspectos do conhecimento fomentados pela primeira.
5º Processos de gestão do conhecimento	Todos os representantes da Universidade	5	Levantar os processos de gestão do conhecimento promovidos pela Universidade e a contribuição desta com os processos centrais de criação, compartilhamento e uso do ativo.
6º Conclusão	Todos os representantes da Universidade	1	Verificar a percepção dos respondentes sobre um modelo de gestão do conhecimento especificamente fomentado pelas ações de educação e capacitação da Universidade.
7º Comentários abertos	Todos os representantes da Universidade	1	Estabelecer espaço para contribuições finais e complemento de ideias e informações.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

São expostos, bloco a bloco, os dados obtidos junto aos sujeitos entrevistados, a partir das perguntas estabelecidas no roteiro.

4.2.1 Dados de identificação do respondente

O bloco 1 teve o propósito de identificar, inicialmente, os cargos e funções desempenhadas pelos respondentes na Universidade. Conforme levantado, os cargos ocupados são os seguintes:

- a) Gerente Executivo (01 pessoa – E1);
- b) Assessor Master (01 pessoa – E2);
- c) Gerente de Divisão (03 pessoas – E3, E4 e E5).

Em termos das funções inerentes a cada cargo, foram destacados:

- a) a gerência geral da Universidade (E1);
- b) a prospecção, de novas tecnologias educacionais, acompanhamento de tendências, resposta a pesquisas externas e auxílio no desenho de novas soluções (E2);
- c) a responsabilidade sobre os programas educacionais da UniBB (E3);
- d) o planejamento de ensino e de cursos voltados para a área de negócios, que contempla produtos e serviços do Banco (E4);
- e) por fim, a responsabilidade pela educação continuada e as parcerias educacionais (E5).

Na sequência indagou-se o tempo de atuação de cada entrevistado no Banco do Brasil e também na função atual, no âmbito da Universidade. As respostas foram como segue:

E1: No Banco, são, 20 anos. (função atual) 1 ano.

E2: No Banco do Brasil eu tenho, 26 anos. Na área de Gestão de Pessoas eu tenho 20 anos, eu já passei por todas as áreas de Gestão de Pessoas do Banco, e já trabalhei muito tempo em Educação, e retornei pra área de Educação há 6 meses.

E3: 20 anos de Banco. Na função atual 8 meses.

E4: 25 anos. Função atual é bem recente. Eu era Gerente de Equipe. Na atual tem um mês.

E5: Eu tenho... 26 anos de Banco. E há cerca de 2 anos eu estou trabalhando aqui na Universidade Corporativa. Eu trabalhei em diversas instâncias do Banco, já trabalhei em agência, em superintendência, em órgãos regionais, que a gente chama de unidade de apoio, e agora estou aqui na Diretoria.

Os entrevistados foram questionados ainda, acerca das principais responsabilidades do cargo. Muito vinculada à função desempenhada, a questão teve como resultantes:

E1: Estão relacionadas ao gerenciamento, à coordenação, de todas as ações de aprendizagem, para todos os 115 mil funcionários do Banco.

E2: [...] eu faço todo o acompanhamento [...] de mercado, o que é tendência de mercado. [...] eu proponho soluções para o Banco [...]. Eu recebo as empresas que querem fazer benchmarking na área de Educação [...] em termos de pesquisas externas eu faço toda a consolidação de respostas da área de Educação [...].

E3: [...] a coordenação, dos programas educacionais do Banco.

E4: Fazer a gestão dessa... equipe, que planeja, todos os treinamentos, toda a capacitação voltada para o negócio.

E5: [...] a educação continuada no âmbito de mercado, ela significa tudo que o indivíduo faz na vida para se manter, é... capacitado, em desenvolvimento. Então ela englobaria tudo na verdade. No caso específico do Banco do Brasil, a educação continuada está similar aos programas de educação superior. Então são programas de graduação, pós-graduação, Mestrado, são [...] os programas de idioma. E as parcerias educacionais elas estão ligadas, a convênios que a gente faz com outras entidades, que buscam apoio do Banco do Brasil, da UniBB, para desenvolvimento.

A última pergunta do bloco 1 questionou sobre o vínculo existente entre a função e a educação corporativa desenvolvida na instituição. E2, E3 e E4 destacaram que o vínculo é total, como se observa nas afirmações:

E2: [...] ele é total [...] o trabalho que eu faço ele é todo voltado para a área de Educação [...].

E3: O vínculo é total, porque nós, somos responsáveis, pela gestão do quadro de educadores, e esses educadores atuam nos cursos presenciais que são desenvolvidos dentro do próprio Banco, atualmente no catálogo da UniBB nós temos 72 cursos.

E4: Eu acho que o vínculo é todo, total assim, porque a Divisão que eu trabalho está dentro da Universidade Corporativa dentro da Gerência de Educação... e assim, tem uma grande fatia... do que é oferecido pela Universidade Corporativa (que) está nessa Divisão. Então é... muito estreito, o vínculo.

Por sua vez, E1 afirmou que o vínculo é direto e E5, considerou como sendo estratégico. Em suas palavras:

E1: No meu caso, é direto [...]. Então esse cargo pressupõe, como responsabilidade ou atribuição, o gerenciamento de todas as ações de capacitação necessárias ou desenvolvidas para todos os 115 mil funcionários.

E5: Então o vínculo, ele é estratégico, por quê? Porque na hora que eu desenho, como que eu vou incentivar uma bolsa, eu tenho que verificar quais os cursos que eu vou dar mais ênfase, menos ênfase, e isso está vinculado dentro daquele alinhamento vertical [...] dentro do direcionamento estratégico da organização, e no vínculo, horizontal, com os outros subsistemas de RH e os outros subsistemas da própria empresa.

4.2.2 Caracterização da Universidade Corporativa

O bloco de caracterização da Universidade Corporativa Banco do Brasil teve o intuito de apreender detalhes sobre a unidade e seu funcionamento. Esta parte teve como resultantes:

a) acerca do nome oficial da unidade:

E1: O nome, interno, é Gerência de Educação Corporativa. O nome, externo, porque a Universidade também, ela tem soluções de capacitação que são oferecidas para o

público (externo), é: Universidade Corporativa Banco do Brasil. Ou dito de outra forma, em analogia [...] ao que existe na personalidade jurídica das organizações: Gerência de Educação Corporativa seria a razão social, enquanto Universidade Corporativa Banco do Brasil é o nome fantasia, aquele que efetivamente é utilizado sobretudo para o público externo.

b) seu histórico e evolução:

E1: A primeira estrutura organizacional, voltada para a educação no Banco, ela foi inaugurada em 1965. Chamava-se DESED, Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal. [...] essa estrutura, física, organizacional, ela vem em um processo evolutivo, ao longo dos últimos 50 anos. A Universidade Corporativa ela foi inaugurada em 2002 [...]. Mas ela não... constitui uma ruptura, ou produto de um novo paradigma, diferente daquilo que vinha sendo construído [...]. Cada ano a gente aprimora alguma prática, alguma estratégia educativa. A gente por uma, decisão interna, resolveu em 2002 adotar, essa denominação, Universidade Corporativa, sobretudo por conta das soluções que começaram a ser oferecidas, também para o público externo [...]. Nesses 50 anos [...] diria que um marco importante foi na década de 70, por exemplo, quando nós começamos em função do respeito a preceitos do Construtivismo, utilizar a formação em “U” em sala de aula, mobiliário flexível, formação pedagógica dos nossos educadores, isso ocorreu ao longo da década de 70. Na década de 90, eu diria que há dois marcos importantes: a primeira inauguração, da sede, que é este prédio aqui, o Edifício Tancredo Neves, que abriga também o Centro Cultural [...] um símbolo da Educação no Banco, ao longo dos últimos 20 anos [...]. Em 97 o lançamento do Programa de Profissionalização da Empresa, foi quando nós passamos a oferecer aos funcionários bolsas de graduação, especialização, Mestrado, Doutorado inclusive no exterior, bolsas para cursos de inglês, francês [...]. E... mais recentemente [...] talvez os dois grandes marcos: 2002 com o lançamento da placa Universidade Corporativa Banco do Brasil, e 2013 com o lançamento do novo Portal, da UniBB, Bom pra Todos [...].

c) as principais responsabilidades:

E1: [...] tudo relacionado à capacitação de funcionários. Então isso pressupõe, por exemplo, diagnóstico de necessidades de capacitação, o planejamento de todas as soluções de capacitação oferecidas, sejam elas presenciais ou à distância, em mídia impressa [...] via web, utilizando das mais diferentes estratégias de capacitação, a execução e avaliação dessas, soluções de capacitação, enfim. Se eu fosse resumir em uma frase, eu diria [...] que é a... sistematização de todo o processo de aprendizagem que ocorre dentro do Banco.

d) o número de funcionários:

E1: Aqui, nós temos 54 na sede. Mas nós temos outros 170 funcionários, aproximadamente, que trabalham, nas nossas Unidades Regionais. São 30 Unidades Regionais espalhadas pelo Brasil, nas quais, aproximadamente, 170 funcionários atuam especificamente com educação corporativa, organizando os cursos, avaliando, etc.

e) o papel central nas ações educacionais do Banco: resumido em uma única frase pelo entrevistado, consiste segundo ele em “promover o desenvolvimento de competências necessárias para o sucesso da organização” (E1).

4.2.3 Ações da Universidade e aspectos de contribuição com o conhecimento

O 3º bloco teve início pelo questionamento das principais ações de educação e capacitação desenvolvidas pela UniBB, tendo por base especificamente a área em que atuam cada um dos entrevistados. São ressaltados pelos respondentes:

- a) os mecanismos de registro e socialização do conhecimento que é produzido, a capacitação à distância e a condução desta por meio de atividades colaborativas (E1);
- b) a formulação e oferta de cursos (E1) (E3);
- c) os artigos de capacitação disponibilizados no ambiente colaborativo (E4);
- d) a oferta de bolsas, a contratação de palestrantes externos e a busca de novas soluções para o Banco (E5).

Um resumo de todas as ações é apresentado por E2, o qual descreve as três vertentes centrais das ações trabalhadas na UniBB: o treinamento, o desenvolvimento e a educação. Segundo sistematiza:

E2: [...] em treinamento nós falamos de todas as ações de educação [...] que são voltadas para o exercício da função atual, daquela pessoa. [...] E na área de desenvolvimento, são [...] aquelas ações que nós trabalhamos, que não estão voltadas diretamente para a função do funcionário hoje, mas que estão voltadas para o desenvolvimento dele, mais integral. [...] E, finalmente, educação a gente trabalha com educação continuada [...] que são os programas de Mestrado e Doutorado, Especialização, as bolsas de idiomas, bolsas de graduação [...].

A segunda questão do bloco 3 buscou compreender em que medida as ações de educação e capacitação desenvolvidas pela Universidade contribuem com a alavancagem do conhecimento na instituição. A contribuição é unanimemente compreendida pelos cinco entrevistados, que percebem um vínculo direto entre as ações que a UniBB desenvolve e a colaboração com o conhecimento, como se observa nas respostas abaixo:

E4: Eu acho que contribuem bastante na medida em que, além de ser, o objeto [...] de trabalho do Banco, que são negócios, produtos, atendimento, tem assim, essa metodologia, por exemplo, que é a mais utilizada, que é o Sinapse, ela tem um ambiente que é colaborativo. Então os funcionários podem entrar lá, compartilhar conhecimento, falar o que que para eles deu certo, então assim, tem essa colaboração bem latente ali. É... então eu acho que tem muito... vínculo.

E5: Eu acho que total. O Banco do Brasil é uma referência em Educação, a Universidade Corporativa é premiada [...] e eu acho que o Banco só é capaz de se renovar, se reinventar, através das proposições que seus funcionários fazem. É à medida que eles estão em contato com o que tem de inovação aí fora, (que) muitas coisas são trazidas para a empresa.

E1 destaca as avaliações das ações de capacitação, que acabam por revelar essa contribuição com o conhecimento. É assim que “elas têm o propósito de revelar essas contribuições, as quais variam, enormemente, em função do objeto, do treinamento” (E1). Conforme explica, são quatro níveis de avaliação, sendo os dois primeiros voltados à mensuração da reação ou da satisfação do funcionário com a ação, e ainda do grau de retenção dos conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, a aprendizagem. Os outros dois níveis se referem à avaliação do impacto no trabalho e na organização, visando apreender a real contribuição do treinamento para a melhoria do desempenho funcional e da eficácia da organização.

E2 menciona a formação dos funcionários depois de ingressarem no Banco, muitos dos quais adentram com nível médio, apenas. Destaca ainda, a contribuição dos mesmos para a instituição a partir da educação ofertada por esta, que reflete em resultados diretos para a empresa, por meio das pessoas. E afirma, acerca da contribuição das ações de educação e capacitação para com o conhecimento: “Eu acho que é total [...]” (E2).

E3 acredita haver uma contribuição significativa das ações de educação e capacitação para a alavancagem do conhecimento no Banco, tendo em vista que os cursos agregam muito às funções exercidas, do nível gerencial ao técnico. Segundo sua explicação “[...] muitas pessoas, trazem experiências do mercado. Já trabalharam em outras instituições financeiras. Outras não. Elas se familiarizam, com, produtos e processos, de bancos, financeiros, por intermédio desses cursos, de familiarização com o Banco” (E3).

A última questão do bloco 3 indagou em que medida as práticas da UniBB contribuem para o estabelecimento de uma cultura de aprendizagem contínua na instituição. A contribuição também é percebida por todos, como no item anterior. Um entrevistado destaca o início dos trabalhos junto ao conceito de aprendizagem, no Banco. As respostas são como segue:

E2: A ideia da aprendizagem contínua [...] a gente começou a trabalhar o conceito [...] em 1995 mais ou menos. [...] a nossa área de Educação ela existe desde 65, a gente sempre trabalhou a questão, do treinamento e do desenvolvimento. Mas o conceito de aprendizagem para toda vida ou de aprendizagem contínua, a gente começou a trabalhar [...] a partir de 95.

E3: As pessoas são estimuladas permanentemente, a lerem os normativos, a trocarem experiências, em suas próprias dependências [...]. As pessoas são designadas para realizarem cursos presenciais e à distância, ou seja, essa cultura, de aprendizagem, ela está impregnada, no conglomerado Banco do Brasil.

E5: Isso aí já está impregnado na cultura dos nossos funcionários, por quê? Nós somos Universidade Corporativa mais ou menos 10, 11 anos. Mas a educação do Banco enquanto um sistema formalizado, ela existe desde 1965. Então essa cultura

de aprendizado já está dentro dessa organização. [...] Não é uma coisa nova dentro do Banco, ela já tem uma história.

E1 destaca a contribuição da integração entre os subsistemas de Gestão de Pessoas para a criação de uma cultura voltada à aprendizagem. Conforme sistematizado em sua fala: “[...] todos os subsistemas de Gestão de Pessoas, eles estão integrados, em torno da mesma lógica que é a da gestão de competências [...] desenvolvimento de competências importantes para o sucesso da organização. Então isso nos ajuda a criar essa cultura”.

E4 ressalta as inúmeras ações desenvolvidas e a colaboração dos funcionários nestas, já que atuam como conteudistas e especialistas, o que acaba por impulsionar a aprendizagem. Segundo afirma:

E4: [...] são diversas ações, então assim, uma gama de ações que estão disponibilizadas e que são feitas na maior parte com a colaboração dos funcionários, porque eles vêm pra cá, como conteudistas, como... técnicos e especialistas da área, então assim, é uma troca [...] então eu acho que [...] em todas as gerências e divisões da Universidade Corporativa é tudo muito integrado, a gente tem ali, todos os cursos disponíveis e a gente tem a certificação de conhecimentos [...]. Então assim, a gente, eu acho que impulsiona [...].

4.2.4 Universidade Corporativa e gestão do conhecimento

Abre o bloco 4 uma questão centralmente opinativa, acerca da participação da Universidade Corporativa na gestão do conhecimento. Os entrevistados foram instigados a opinar sobre o tipo de participação da UniBB, se de forma direta ou indireta, no processo. E1, E2, E3 e E5 afirmaram haver uma participação direta da UniBB no processo de GC. Segundo discorrem:

E1: [...] ela talvez seja a principal protagonista desse processo, na medida em que ela que, desenvolve os instrumentos de gestão do conhecimento, que... estimula, induz, a socialização de... experiências, de conhecimentos, a explicitação através da concepção de cursos, a replicação desses conhecimentos através de “N” estratégias.

E2: Não, ela participa diretamente. Ela participa diretamente. [...] a gente pega o conhecimento que a empresa diz que ela precisa [...] desenvolvemos soluções para que as pessoas se capacitem, naquela área, nós empacotamos aquilo, distribuímos para as pessoas, as pessoas voltam para o seu trabalho, elas aplicam aquilo, elas multiplicam para outras pessoas.

E3: A Universidade Corporativa Banco do Brasil participa diretamente da gestão do conhecimento no Banco. Porque... a sua atuação permeia todas as demais áreas do Banco. E a Universidade Corporativa Banco do Brasil consegue, por sua legitimidade, articular, diversas áreas, na produção de conhecimento. Ou na sistematização desse conhecimento, com o objetivo de formar as pessoas.

E5: Ativamente dessa gestão de conhecimento. E ela participa através de diversas práticas. Seja no estímulo à educação superior, que é o que a gente trabalha, seja...

através de palestrantes que a gente traz aqui para dentro [...]. Seja através das soluções educacionais que são desenvolvidas aqui dentro. [...] seja através do que a gente adquire no mercado, porque a gente trabalha com uma mistura de soluções. [...] Então eu acho que a Universidade ela tem um papel ativo, e ela é reconhecida pelo corpo funcional da organização.

Diferentemente dos anteriores, E4 considera haver tanto contribuição direta, quanto indireta, ao processo de gestão do conhecimento. Abaixo suas considerações:

E4: Eu acho que... participa, direta e indiretamente. Então assim, participa direto porque: a gente... compartilha, procura à medida do possível compartilhar, então se a gente tem um especialista no assunto ele é valorizado, ele vem pra cá, ele fala, ele grava um depoimento, ele grava um vídeo, que vai compor uma ação de desenvolvimento, ele colabora escrevendo os textos, a gente tem a questão da multiplicação seriada, então a pessoa que conhece, que tem mais experiência, vai na dependência, multiplica esse conhecimento. Então assim, essa é a nossa ação, mais direta. [...] e tem a indireta, por exemplo, as bolsas, que a gente oferece. A gente oferece bolsa de graduação, de pós, de Mestrado, de Doutorado, de idiomas, é... essa é uma forma indireta. E o retorno disso, para a empresa, a gente consegue ver, por exemplo, no que é escrito, no objeto do que é estudado, no que as pessoas escolhem para estudar, nos seus mestrados e doutorados e a gente, acho que acaba influenciando.

Na sequência, buscou-se compreender de que forma a Universidade Corporativa Banco do Brasil promove a gestão do conhecimento organizacional, sendo citados diversos aspectos, vertentes e práticas pelos cinco entrevistados, como representado nas falas abaixo:

E2: Eu acho que ela promove desde é... vinculando as suas ações, primeiro à necessidade da empresa, a vinculação estratégica, desenhando soluções educacionais [...] que vão propiciar aos funcionários a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, na medida em que ela compartilha isso com a organização como um todo. E, na medida em que ela favorece nas soluções educacionais tanto a distância quanto presencialmente, que as pessoas possam trocar a partir das experiências delas, e a partir daí construir o que seria a criação do conhecimento, você criar coisas novas a partir daquilo que já existia.

E3: A Universidade promove a gestão do conhecimento organizacional, na medida em que, convida as pessoas a participarem, a opinarem, a virem trabalhar como colaboradoras, como conteudistas, como... orientadoras [...] profissionais. Na medida em que estabelece, processo seletivo para identificar profissionais que vão atuar como educadores corporativos [...]. Na medida em que estimula os profissionais a atuarem como multiplicadores do conhecimento [...]. Isso sem falar dos encontros promovidos com educadores e das ações de desenvolvimento e acompanhamento.

E5: Através de uma série de relações. Seja através dessa quantidade de, possibilidades de capacitação e autodesenvolvimento que ela promove, seja através dessa relação horizontal e vertical, que ela promove, que ela estabelece na sua forma de atuação.

O destaque de E1 é para as inúmeras estratégias de educação e capacitação:

E1: Tem várias estratégias. Desde aquelas mais ortodoxas ou convencionais como a criação de cursos e desenvolvimento de cursos presenciais ou à distância, até aquelas

que são menos convencionais e mais próprias da nossa cultura, como por exemplo o Programa Roda Viva, que é uma forma de através de entrevistas coletivas, utilizando lá, os estúdios da TV Cultura, a gente discute temas que são importantes para a organização, e dá um caráter formativo a essa discussão [...]. Então há uma série enorme de estratégias e de instrumentos que são utilizados para essa finalidade.

E4 ressalta o modo informal de incentivo à GC, que não é institucionalizado na Universidade, mas está impregnado na cultura interna. Amplia ainda, citando a vasta gama de situações voltadas ao conhecimento que são ofertadas pela unidade, mediante as quais o ativo é gerenciado:

E4: Eu acho que tem a vertente [...] que não é assim, que não é institucionalizada, que tem a ver com a cultura da organização, que acaba sendo esse jeito informal de incentivar o conhecimento, esse compartilhamento e de alguma forma a gestão desse conhecimento. Além de tudo, que é essa gama de coisas que a Universidade oferece, dessa interação entre o que a gente está fazendo com o negócio [...] e o contrário, o que vem de lá, para colaborar aqui, no dia-a-dia, tem isso também.

Os entrevistados foram questionados a respeito da principal contribuição da UniBB para o processo de gestão do conhecimento. As opiniões se dividiram entre os respondentes que não consideram haver uma contribuição principal – E1 e E4 – mas sim um conjunto de mecanismos que amparam o processo; e aqueles que citaram um aspecto centralmente fomentado pela Universidade – E2, E4 e E5 – e que representa um subsídio fundamental à GC.

A visão de E1 e E4 é de um grupo de mecanismos e de variadas frentes de contribuição com a GC, pelo fato respectivamente, da Universidade atuar em todas as vertentes e ainda, por estar tudo interligado no conjunto de suas ações, em um mesmo nível de importância. Pontualmente, os entrevistados expressam a seguinte opinião:

E1: [...] difícil dizer que é uma contribuição, ou uma principal contribuição, porque ela atua em todas as frentes desse processo. Então desde a construção de instrumentos que vão permitir a gestão do conhecimento, como o próprio Portal é um dos instrumentos [...] como a normatização, a criação de normas específicas, que vão coordenar, ou sistematizar o processo de aprendizagem, de capacitação dentro do Banco.

E4: Não sei se tem uma principal, eu acho que todos os mecanismos de oferta e de bolsas de estudo, é tudo muito interligado. Então, eu não sei te dizer se tem uma, eu não acho que tem uma, que seja a mais importante.

Os três entrevistados que destacam uma contribuição principal da UniBB à GC, assim se expressam:

E2: [...] eu acho que a maior contribuição dela está na gestão do conhecimento explícito. É dizer assim, o que a organização precisa, como é que eu ofereço soluções para isso, como é que eu faço com que as pessoas adquiram competências,

como é que elas compartilham isso, como é que isso muda a forma das pessoas trabalharem [...].

E3: Tem um aspecto central: eu volto a enfatizar a importância da articulação. A Universidade faz essa articulação entre as mais diversas áreas [...] essa capacidade da UniBB de fazer as articulações e aproximar áreas intervenientes na produção de conhecimentos específicos, para a formação de determinados profissionais, é preponderante.

O destaque de E5 é para a gestão das competências, envolvendo inicialmente a percepção de quais competências são imediatamente necessárias e quais serão exigidas mais a frente, para trabalhar no desenvolvimento destas. Sua justificativa para tanto é que a Universidade:

E5: [...] dá uma contribuição assim, substancial, à continuidade da organização. Porque, na verdade, o que faz uma organização? É o resultado do desempenho de cada uma das pessoas que estão ali, são os valores. Então a Universidade ela trabalha isso, ela trabalha com competências, aí entendidos os conhecimentos mesmo [...] dentro da regrinha do CHA, digamos aí os conhecimentos, as habilidades, [...] as atitudes, a disseminação dos valores, da cultura, da ética, de um comportamento, de uma cultura organizacional que permeia essa organização. Isso está presente em todos os nossos programas.

A última pergunta do bloco 4 questionou os respondentes acerca de quais aspectos do conhecimento são fomentados pelas ações de educação e capacitação da Universidade Corporativa Banco do Brasil, em se pensando a ampla cadeia que vai da criação ao compartilhamento, desenvolvimento, aplicação e uso do conhecimento.

Três respondentes consideram que a UniBB acaba por fomentar todos os aspectos, pela abrangência de suas ações, e exemplificam:

E1: Todos os aspectos. Vou te dar um exemplo de criação: nós, por exemplo, financiamos a muitos funcionários [...] a realização de pesquisas, em cursos de Mestrado e Doutorado. Um funcionário vai lá, ele é aprovado numa universidade conceituada, para avaliar um bom curso, e o Banco patrocina esse curso. Ele pode patrocinar, é... dispensando o funcionário do trabalho para que ele possa se dedicar às atividades [...] acadêmicas, mantendo a sua remuneração, ou, apoiando financeiramente, nas mensalidades escolares, aquisição de livros, de materiais de pesquisa, etc. Então eu estou incentivando e patrocinando, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos, em cursos de Mestrado e Doutorado. Uma vez desenvolvidos, esses conhecimentos pelos funcionários patrocinados, nos seus Mestrados e Doutorados, o funcionário cede ao Banco o direito de uso daquele conhecimento produzido. Ele vai ser postado, registrado lá no nosso Portal, então, aí, eu passo para a segunda fase [...] que é o de registro, o de guarda da memória técnica do conhecimento que foi produzido, e no Portal há, o Banco de Teses, que é um instrumento que vai permitir a disseminação, desse conhecimento, que foi produzido [...]. Só um exemplo de como é que um programa de incentivo ao Mestrado/Doutorado, ele percorre as fases de criação, de registro do conhecimento, de disseminação, socialização, etc.

E2: Se eu considerar que... eu posso pegar todas essas etapas que a literatura traz, a Universidade ela faz todas, especialmente com relação ao [...] conhecimento

explícito, que é aquilo que a organização já identificou que ela tem que ter, aquele conhecimento, aquela competência.

E5: Olha, eu diria que todos, porque assim: como a gente já está há muito tempo trabalhando com Educação, e eu acho que eu posso considerar que a UniBB é um case de sucesso, a gente passa por todas as dimensões do conhecimento. A gente tem o conhecimento em si, que é a base do conhecimento se a gente for pegar a Taxonomia de Bloom, a gente passa para a compreensão, a gente passa para a aplicação, para a análise, para a síntese, para a... reelaboração do próprio conhecimento.

E3 e E4 expõem como centralmente trabalhados nas ações de educação e capacitação da UniBB, os seguintes processos:

- a) criação e compartilhamento (E3);
- b) compartilhamento e aquisição (E4).

A descrição de E3 é sobre o encadeamento e vinculação entre os processos que destaca. E4, por sua vez, os localiza em duas vertentes, como segue:

E3: Nós convidamos as pessoas para promoverem o que chamamos de construção coletiva do conhecimento. É um processo de criação. Após a criação, nós precisamos, disseminar esse conhecimento, promover o compartilhamento, a disseminação dele. Então é algo que para nós é muito caro. Então, produzir conhecimento organizacional é uma tarefa importantíssima, e a Universidade Corporativa assume esse papel, mas, assume consciente, de que precisa de diversos outros intervenientes. Então: produz, e reproduz da maneira mais adequada, através da disseminação. E... nós acreditamos também, piamente que, essa disseminação não se dá, tão somente nas salas de aula, nos cursos presenciais, ou nos cursos à distância, ou na leitura dos normativos. Essa... disseminação se dá, por meio, do processo dialógico que envolve as pessoas da organização.

E4: A gente tem duas, vertentes. Uma que é [...] a questão de, compartilhar, o conhecimento, que tem, muito nos ambientes virtuais, principalmente, onde você tem essa colaboração, é... ambiente aberto, colaborativo, onde as pessoas opinam, elas, podem dar seus depoimentos e contrapor, então existe essa colaboração, e existe [...] a outra parte que é a parte de capacitar, de conseguir identificar onde você tem gap de conhecimento, aonde você precisa investir, e proporcionar essa possibilidade, de aquisição desse conhecimento que porventura não exista.

4.2.5 Processos de gestão do conhecimento

O bloco 5 buscou compreender, a princípio, a contribuição específica da Universidade Corporativa para a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento no Banco, processos estes comuns entre os treze modelos de gestão do conhecimento analisados na literatura, para os quais convergem todas as representações dos autores.

A criação de novos conhecimentos é percebida por todos os cinco respondentes, que exemplificam e delimitam a contribuição da Universidade no processo:

E1: Criação, pelo estímulo, é... muitas vezes financeiro, muitas vezes de suporte... material, pra realização de pesquisas, inovações ou desenvolvimento de novos conhecimentos.

E2: É, eu acho que ela contribui na medida em que ela possibilita que o indivíduo aprenda algo novo, que ele volte pro local de trabalho dele, que ele aplique aquilo que ele aprendeu, descubra o que que funciona e o que que não funciona [...]. Isso ajuda você criar conhecimentos novos.

E3: A Universidade contribui com a criação porque ela polariza, ela assume essa responsabilidade, de envolver as mais diversas áreas, na discussão de temas importantes e na, construção do conhecimento. Então, ela participa ativamente dessa criação.

E4: Criação. Criação... talvez seja o aspecto que é mais difícil de se trabalhar. Eu acho que trabalha sim, principalmente nas nossas ações de Educação que são presenciais. Então assim, muita coisa, porque no presencial você tem, muita possibilidade de discussão, de reflexão, e daí, muitas vezes saem assim, ideias ou, outras necessidades. Então eu acho que nas ações presenciais é onde a gente tem mais essa possibilidade.

E5: [...] eu acho que ela contribui, é dessa forma: primeiro, quando ela coloca o alinhamento estratégico, e se a gente trabalha com a estratégia corporativa, a gente trabalha com o universo de no mínimo, 5 anos daqui pra frente. Então isso quer dizer que eu tenho que ter um olhar sob o futuro. Eu tenho um olhar no presente, o que eu preciso para estar aqui agora, e o que eu precisaria para continuar lá. Então a partir desse olhar, a gente desenvolve soluções de capacitação. À medida que a gente patrocina, funcionários, pra poderem estudar fora, trazer para nós o que tem de inovação, como é que está o estado da arte, a gente traz conhecimento para a organização. [...] A UniBB patrocina o pesquisador, que pode inclusive fazer parte de seu treinamento fora do país, patrocinado pela empresa, esse conhecimento retorna, em forma de consultoria, de proposições de novos produtos, de novos serviços, e aí vai virando um círculo [...] virtuoso.

O compartilhamento de conhecimento também é viabilizado pela Universidade Corporativa, e acontece, conforme ilustram os entrevistados:

E3: Disseminação, porque a Universidade cria os canais, para que essa disseminação aconteça, na oferta de soluções educacionais, nas mais diversas modalidades. E aí atua também, de uma maneira preponderante para que esse conhecimento ele seja vivo, porque o conhecimento, organizacional, ele não é estático. É algo que faz e se desfaz, se constrói e se reconstrói permanentemente. Então a [...] Universidade Corporativa precisa estar muito atenta à atualização dos conteúdos, e essa atualização dos conteúdos deve envolver diversos intervenientes, diversos atores, diversas áreas de atuação do Banco do Brasil, ou seja, polariza, centraliza, assume a sua responsabilidade nesse processo. Muito embora reconheça que esse processo não dependa tão somente da própria Universidade. Mas, de todos os integrantes da organização.

E4: Compartilhamento eu acho que [...] é onde acontece mais esse compartilhamento é no Portal e no Wiki BB, que é onde tem esse espaço de compartilhar as experiências e o conhecimento, eu acho que é onde tem mais.

E5: Olha, a gente compartilha, na medida em que o Banco trabalha, ali tem uma Proposta Político Pedagógica [...]. Então a nossa própria PPP, ela trabalha com algumas premissas que elas são muito importantes, que são: equidade em treinamento, isonomia de oportunidades, democratização de acesso. Então isso

internamente, já possibilita, que o conhecimento transite de uma forma muito, adequada. Além disso, nós temos parcerias externas. Às vezes nos procuram aqui outras organizações, que querem fazer parceria conosco. Então nós vamos lá, e a gente troca conhecimentos. Eu acho que com isso, a gente consegue fazer uma disseminação interna e externa, daquilo tudo que a gente tem. É bom pra gente por quê? A gente consegue trazer para dentro, coisas que talvez a gente não tenha. E a gente consegue [...] disseminar, aquilo que a gente tem de bom. E isso faz parte de um dos objetivos, da missão do próprio Banco, que ele tem essa... essa característica público e privada, então ele tem essa característica de ajudar o país. Então quando a gente compartilha, a gente está... cumprindo a nossa missão, dentro dessa premissa de empresa pública, de contribuir para o desenvolvimento do país, de compartilhar soluções.

E1 ressalta que a contribuição da Universidade Corporativa para o compartilhamento de conhecimento se dá por meio do conjunto de instrumentos e estratégias empregadas nas ações de educação e capacitação da Universidade. No seu ponto de vista:

E1: [...] às vezes a gente disponibiliza um curso presencial, ou mesmo à distância, através de uma vídeo aula, de um infográfico, mas ligado a esse curso uma atividade colaborativa, que exige que os funcionários discutam, ofereçam contribuições, críticas e sugestões àquele conteúdo que está sendo estudado. [...] instrumentos também, dentro da nossa Intranet, do Portal UniBB, que nos permitem, registrar, guardar todo esse conhecimento que foi produzido, e disseminá-lo por toda a organização, tanto no país quanto no exterior, porque boa parte desse conhecimento que é produzido, é como eu mencionei, traduzido, tem cursos em espanhol, em inglês, que estão disponíveis para os funcionários na nossa rede externa, em mais de 26 países.

E2 cita a aplicação e multiplicação do que é apreendido nas soluções educacionais, com amparo das atividades colaborativas, e ainda o favorecimento da troca de experiências, em cada solução ofertada. Conforme explica:

E2: [...] por exemplo: com as ações que a gente está trabalhando agora no Portal, com as atividades colaborativas e com os cursos do Sinapse, onde os funcionários podem entrar, colaborar, compartilhar as práticas deles [...] o funcionário compartilha algo com você que não está no treinamento, que é algo da experiência dele, do jeito dele de fazer. [...] E, na medida em que ela favorece nas soluções educacionais tanto a distância quanto presencialmente, que as pessoas possam trocar a partir das experiências delas [...] dentro do nosso programa de Mestrado e Doutorado, o que a gente faz, quando a pessoa volta do Mestrado, ela tem uma apresentação [...] que a gente convida as pessoas, ela apresenta o trabalho dela, ela mostra como que aquele trabalho vai trazer resultado para a organização.

O uso do conhecimento é viabilizado pela UniBB em diversas frentes, como citadas a seguir:

E2: [...] a gente tem, todos os nossos trabalhos de Mestrado e Doutorado estão na nossa Biblioteca, as pessoas pedem isso, as pessoas, então... ela sabe quem é o autor, ela entra em contato diretamente com o autor, ela discute aquilo que ele está fazendo. [...] tudo que é construído dentro da Universidade [...] fica armazenado nos nossos sistemas. Então por exemplo, todos os cursos [...] que estão disponíveis no Portal, estão lá. Todas as pessoas podem voltar, pode olhar, está registrado. [...] desenvolvemos soluções pra que as pessoas se capacitem [...] nós empacotamos

aquilo, distribuímos para as pessoas, as pessoas voltam para o seu trabalho, elas aplicam aquilo, elas multiplicam para outras pessoas.

E4: O uso do conhecimento a gente consegue ver [...] nas avaliações. Porque assim, elas, a... avaliação por competências, e que é totalmente ligada ao que é desenvolvido, a gente trabalha em cima dessas competências e do gap de conhecimento ou dessas competências para poder, desenvolver os treinamentos. Então eu acho que é aí, onde a gente consegue ter melhor esse diagnóstico.

E5: [...] eu acho que a Universidade, assim, ela, contribui muito fortemente com isso, principalmente através dos valores que ela apresenta, dentro de uma proposta construtivista, onde o indivíduo, ele tem que ser autor do seu próprio desempenho, de seu próprio desenvolvimento. Então ele é corresponsável por isso tudo. Então esses valores são disseminados.

E1 cita os recursos disponibilizados pela Universidade, que concorrem para o uso do conhecimento no Banco, como se observa em sua fala:

E1: [...] o Banco de Teses [...] a gente pode pesquisar por conteúdo, por tipo de curso, pelo nome do funcionário, quais são os artigos que ele produziu, em função daquela dissertação ou tese, como é que aquilo foi aplicado dentro do Banco, que tipo de resultado aquilo trouxe.

Destaca ainda, o amparo na proposta construtivista e o incentivo para realização dos cursos disponibilizados pela Universidade, que também conduzem ao uso do conhecimento, como segue:

E1: [...] como o modelo de educação, se fundamenta no Construtivismo, as pessoas vão estar em sala de aula discutindo [...]. O funcionário sabe que ele só vai ascender profissionalmente, ou vai ascender profissionalmente mais rápido, se ele realizar os cursos [...]. Ele sabe que ele vai ser avaliado, você vai ter o seu desempenho avaliado naquelas competências, de tal maneira, que, se ele realizar os cursos é mais provável que ele melhore seu desempenho naquelas competências. Ele sabe que esse processo de avaliação de competências, vai ter uma contribuição importante para a sua trajetória de carreira. Ele sabe que se ele for bem avaliado nessas competências, é mais provável não apenas que ele ascenda profissionalmente, mas que ele receba gratificações.

E3 não exemplificou diretamente de que modo a Universidade Corporativa Banco do Brasil contribui com o uso do conhecimento. Ressaltou, porém, os desafios em relação à fluidez do conhecimento e a importância de direcioná-lo a quem o uso será feito de fato:

E3: [...] esse conhecimento [...] não é estático [...] é vivo [...] muitas vezes a gente [...] costuma dizer que ele é um ativo importante, que quanto mais se consome mais se tem, quanto mais se gasta mais se multiplica [...] a gente precisa ponderar sobre as especificidades de cada área. Então o conhecimento na área, por exemplo de... títulos de capitalização, ele vai ser importante para quem? Para o profissional que está atuando numa agência de varejo, que tem no seu portfólio esse produto [...] ou plano de previdência privada, ou soluções na área de crédito para a pessoa física, e assim sucessivamente.

Os representantes da UniBB foram questionados, na sequência, acerca dos outros processos – além do núcleo comum de criação, compartilhamento e uso – que porventura a Universidade promova e viabilize. Os cinco entrevistados expressaram-se da seguinte forma:

E1: Eu diria que de alguma forma, as estratégias que eu descrevi, elas perpassam, praticamente todos esses subprocessos, de gestão do conhecimento. [...] apropriação, do conhecimento [...] registro e socialização de conhecimentos produzidos [...] a explicitação [...] a replicação [...] instrumentos [...] que nos permitem registrar, guardar todo esse conhecimento que foi produzido.

E2: É... tudo que é construído dentro da Universidade fica armazenado nos nossos sistemas. [...] daqueles conceitos que tem lá de aquisição, retenção, assimilação, [...] você consegue ver tudo isso empacotado ali [...] as pessoas [...] aplicam [...] multiplicam para outras [...]. O conhecimento explícito é o que a gente faz [...] em todas as nossas soluções educacionais [...] que vai desde a fase de aquisição até a fase de retroalimentar, compartilhar, divulgar.

E3: [...] produção, de conhecimento [...] sistematização desse conhecimento [...]. Esse conhecimento é armazenado, mas a gente precisa tomar muito cuidado com essa retenção, volto a dizer, porque o conhecimento, ele [...] se desatualiza, principalmente num contexto, de grandes mudanças, como é o contexto do mercado financeiro. [...] a questão da retenção, ela é importantíssima, mas esse cuidado precisa ser tomado.

E4: [...] a gente tem a questão da multiplicação seriada, então a pessoa que conhece, que tem mais experiência, vai na dependência, multiplica esse conhecimento. [...] a gente percebe que existe essa cultura de compartilhar, e acaba que de certa forma, de gerir também esse conhecimento. Porque você sabe quem são as pessoas que têm aquele conhecimento, você consegue identificar. [...] Então nesse, momento é a identificação, que eu acho que a gente faz que é um diferencial. [...] e proporcionar essa possibilidade de aquisição desse conhecimento que porventura não exista.

E5: Eu acho que nós temos isso tudo. A gente tem uma memória. [...] Além disso, a nossa própria Biblioteca, se você precisar, ela tem a história dos nossos programas. Eu preciso saber como que foi o Programa de Idioma desde o seu nascedouro, eu vou ali na Biblioteca, tem coisa construída em relação a isso. Como é que foi o meu Programa de MBA, eu tenho um histórico disso daí. Então essa aquisição, ela é armazenada, ela é guardada, ela é compartilhada. Eu acho que isso [...] que é o papel da Educação, porque ela se torna viva, [...]. Então ela é muito mais do que isso, é a consciência do indivíduo. O modelo, construtivista nosso, ele propõe isso. Ele propõe que o indivíduo, ele tem que ser o principal autor dele mesmo. A contribuição dele, a reelaboração, a reconstrução de um saber. [...] esse repasse de conhecimentos, de uma maneira sistematizada [...] compreensão [...] aplicação [...] análise [...] síntese [...].

Em complemento a questão anterior, indagaram-se os respondentes acerca dos processos de GC em específico que a Universidade Corporativa Banco do Brasil ajuda a promover e viabilizar. A visão sobre os processos é ampla, como segue:

E1: Não diria que existe uma supremacia, uma hierarquia entre esses diversos processos. Acho que praticamente tudo que a gente faz em termos de educação contribui em alguma medida, para... mesmo por exemplo, olha, quando eu estou falando, por exemplo, assim, da construção, e da disponibilização de um curso presencial, que seria por exemplo um processo para explicitação de um conhecimento, que está na cabeça do instrutor, para dar origem ao material didático

e depois, socialização, através da exposição teórica, participativa do educador, mesmo essas soluções que são mais convencionais, contribuem para a criação de novos conhecimentos.

E2: [...] ela faz todas as etapas. [...] Então nesse sentido a Universidade ela tem um... vínculo muito grande com a gestão do conhecimento dentro da empresa. [...] Agora, com relação ao (implícito), ela faz, mas ela faz menos. Por exemplo, eu podia estar, identificando, por exemplo, quem são os melhores vendedores que o Banco tem de um determinado produto, eu podia ir lá, eu podia entrevistar essas pessoas, eu podia descobrir qual é o jeito dela fazer, fazer com que ela explicitasse o conhecimento dela, e a partir daí compartilhar. Faço isso em algumas situações, faço. Mas na minha visão eu acho que a gente faz pouco, dava para fazer mais, entendeu.

E3: Eu diria que Universidade assume diversas frentes. Criar é importante, mas, criar e não disseminar é uma ação inócua. Nós precisamos criar o conhecimento, produzir o conhecimento, mas termos uma estratégia que seja... adequada, pra que esse conhecimento seja compartilhado, seja disseminado, para todas as pessoas, que atuam na organização. É claro, que aí a gente precisa ponderar sobre as especificidades de cada área. [...] Então muitas vezes esse conhecimento, ele é produzido, ele tem que ser disseminado, mas de uma maneira, direcionada. [...] a resposta é que todas as frentes são importantes.

E4: Eu acho, que eu vejo como um todo, entendeu. Eu acho que a gente assim, a gente procura, até que pode ser que tem alguns aspectos que ficam devendo mais, digamos assim, mas, eu vejo como um todo.

E5: Eu acho que ela atua em todos, eu não posso dizer que é um processo específico, [...] na medida aqui, que eu estou ajudando a sedimentar novos produtos, novos serviços, eu estou, vinculando com a organização. Na hora que eu estou levando o meu indivíduo a refletir, a criticar os processos, a repensar a própria estratégia organizacional, então eu já estou atuando em outra forma que não é o conhecimento estanque [...] eu acho que a Universidade Corporativa, eu não poderia situá-la num único aspecto, porque ela é muito abrangente, talvez, por conta dessa experiência tão grande que ela já tem, tão longínqua, desde 65.

4.2.6 Conclusão

O penúltimo bloco do roteiro buscou sistematizar todos os questionamentos feitos aos entrevistados, em termos da gestão do conhecimento. Verificou-se a percepção por parte dos respondentes, de um modelo de GC especificamente viabilizado nas ações de educação e capacitação da Universidade Corporativa. As respostas são como segue:

E1: [...] muitas das nossas práticas e estratégias, elas são, comuns ou comumente utilizadas por outras organizações. Mas há particularidades no uso ou na aplicação dessas estratégias que são próprias do Banco do Brasil, porque, a nossa cultura tem atributos, tem artefatos que são específicos, e que fazem com que o uso dessas estratégias, se torne específico para o Banco do Brasil. Então assim, olha, é... um treinamento presencial sobre finanças, sobre marketing, ou seja, ou sobre Gestão de Pessoas, pode e deve existir em praticamente todas as organizações sejam elas públicas ou privadas, de grande ou pequeno porte. Mas uma solução presencial, planejada internamente, com um conteudista do Banco, adaptada a uma necessidade estratégica que é do Banco, ministrada através de um educador, que recebeu uma formação político-pedagógica do Banco, ela se torna basicamente única porque ela

está baseada numa cultura que é própria da nossa organização e que não existe em outro lugar.

E2: Não tem. Na verdade nós fazemos gestão do conhecimento, como qualquer área de Educação faz gestão do conhecimento. [...] a gente sabe que a gente precisa fazer gestão do conhecimento explícito e que a gente gostaria de fazer também a gestão do conhecimento (implícito) [...]. Porque eu tenho um modelo de educação corporativa que é um modelo que é bem embasado, e que a gente já usa desde 65.

E3: Como se trata de um ativo intangível, é muito difícil, se adotar um modelo claro, de gerenciamento dele. Eu diria que esse ativo, ele é, gerenciado, de uma maneira muito abrangente. O gerente que está lá na ponta, numa agência, no extremo Sul do país, ao dialogar com clientes, que sejam microempresários ou produtores rurais, ou profissionais autônomos, ele... constrói conhecimento com esses clientes. Conhecimento que vai subsidiar, mais adiante, a, construção de soluções, em matéria de educação. [...] Então como fazer, esse gerenciamento, desse ativo? É um ativo disperso, é um ativo complexo, é um ativo que está em toda parte. Então, seria muita pretensão dizer que nós temos um modelo, que dá conta da totalidade do gerenciamento desse ativo que é o conhecimento.

E4: Eu acho que a gente faz a gestão do conhecimento daquilo que eu já disse, tem a gestão do conhecimento, que é mais do conhecimento prático, do que é o objeto de trabalho do Banco, e tem... essa outra gestão do conhecimento que é do conhecimento, de vida ou de experiência das pessoas, mais, não vejo um modelo.

E5: [...] eu percebo, sabe, esse modelo, que de certa forma, ele está, assim, bem alinhavado e bem descrito, bem compilado na nossa Proposta Político Pedagógica. [...] Então o modelo de gestão de conhecimento do Banco do Brasil, é um modelo [...] de gestão de conhecimento do Banco do Brasil. Porque ele está alicerçado em muita coisa, é interação.

4.2.7 Comentários abertos

O bloco final, de comentários abertos, destinou-se a explicações adicionais e esclarecimentos por parte dos entrevistados. Apenas um (E4) não acrescentou fala neste espaço. Os demais se colocaram, em geral, se posicionando e opinando sobre a função e o trabalho desenvolvido na Universidade, projetando questões que necessariamente precisam ser mais bem trabalhadas no futuro, conforme descrito:

E1: [...] pra gente é sempre um sentimento assim de muita satisfação, trabalhar, nessa área dentro do Banco, sobretudo por conta dos reflexos que ela tem praticamente em todas as outras unidades, e na trajetória, na própria vida dos funcionários. Então, pra gente é muito salutar perceber, essas contribuições, que o nosso trabalho oferece, para o desenvolvimento das pessoas, para a trajetória, para o amadurecimento delas [...].

E2: Não, eu acho que eu já falei tudo [...]. Eu acho assim, o que eu como profissional da área gostaria, era que a gente estruturasse um pouco melhor a gestão do conhecimento implícito. [...] Eu acho que a gente faz a gestão do conhecimento, muito bem feita, sem ter um modelo teórico que embasa. Porque eu tenho um modelo de educação corporativa que é um modelo que é bem embasado, e que a gente já usa desde 65, então assim, como a gente tem um modelo de avaliação das ações também que é bem embasado. Então eu acho que se a gente faz a gestão, da

educação bem feita, eu estou fazendo a gestão do conhecimento, mesmo que seja só a do explícito.

E3: Eu diria... que, existe ainda uma necessidade, de nos aproximarmos ainda mais do meio acadêmico, uma necessidade de aprimorarmos os nossos processos de planejamento de ensino. Existe uma necessidade de acompanharmos ainda mais de perto, esse processo de compartilhamento do conhecimento, no contexto organizacional. Então ainda há muito por ser feito.

E5: É, eu acho que assim, é muito parecida, essa percepção em relação a como é que a gente vê a educadoria do Banco do Brasil, a como é que a gente vê a gestão do conhecimento, a gestão do capital humano, a como é que a gente vê a UniBB. [...] Então assim, através do que a gente vê de inovação, no mercado, a gente se reinventa, planeja, como é que a gente vai fazer isso dentro das limitações orçamentárias que a gente tem, dentro das necessidades de capacitação de um público tão grande, como é que nós temos que melhorar a eficiência operacional [...]. Então como é que eu vou fazer isso tudo rodar [...] então, disso nasceu um Portal, como o nosso Portal, que também já se, tornou referência no mercado, porque foi estudado, quais as premissas, ou seja, cada coisa que a gente desenvolve, ela é pensada, ou seja, tem premissas que vão balizar. Qual é o conceito que eu quero? É modernidade, é eficiência, é clareza. Então dentro desses conceitos [...] consigo desenvolver. [...] A gente trabalha também, as diversas Diretorias nos procuram, porque às vezes as pessoas pensam que todo problema, é resolvido através de um curso. Então a gente tem esse trabalho também de consultoria. Qual é o seu real problema? Para esse real problema, tem uma solução adequada. Então é quando a gente avalia, através desse documento de análise de necessidade de treinamento que a gente chama DANTE. Então vem a demanda, a gente entende o que está acontecendo na organização, e daí a gente dá o encaminhamento da melhor solução. É um Sinapse [...] é um auto instrucional, é um curso presencial, não, vou ter que fazer o aperfeiçoamento, não vou ter que fazer o MBA, a coisa está, necessitando de aprofundamento, o conceito é novo no mercado, o público está muito imaturo em relação a isso, nós temos que mergulhar um pouquinho mais nesse conhecimento, o que eu vou fazer para isso. Então o DANTE, ele ajuda, junto com, as diversas unidades que nos procuram, e aquilo que a gente mapeia, verificar a solução mais adequada para a carência detectada. Então acho que isso é importante. [...] Como é que eu coloco inteligência, em cada solução que eu vou apresentar para a organização, é... subsidiada, tendo como alicerce as premissas que mantêm a Educação do Banco do Brasil como um diferencial competitivo. Então eu acho que isso aí é uma vertente também, muito interessante, muito rica e desafiadora.

4.3 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pelos resultados obtidos na pesquisa depreendem-se algumas questões importantes, por meio da interpretação e discussão destes. A começar pela estruturação da Universidade Corporativa Banco do Brasil, é possível sistematizar os cargos, funções e responsabilidades inerentes a cada um dos entrevistados (vide quadro 19).

Ao que se percebe, a Gerência Executiva, a Assessoria Master e as três Divisões que compõem a UniBB, têm todas as funções voltadas ao desenvolvimento da educação corporativa no âmbito do Banco do Brasil, de modo a capacitar os funcionários da instituição. O trabalho contínuo sobre os cursos, atividades e instrumentos voltados à educação, é

complementado pela busca de novas soluções e a prospecção de novidades no mercado, além do estabelecimento de parcerias educacionais.

Quadro 19 – Relação entre os cargos, funções e responsabilidades dos entrevistados.

Área de atuação	Funções desempenhadas	Responsabilidades do cargo
Gerência Executiva	- gerência geral da Universidade;	- gerenciamento e coordenação de todas as ações de aprendizagem para os 115 mil funcionários do Banco;
Assessoria Master	- prospecção de novas tecnologias educacionais; - acompanhamento de tendências; - resposta a pesquisas externas; - auxílio no desenho de novas soluções;	- acompanhamento das tendências de mercado para a proposição de soluções para o Banco; - consolidação de respostas da área de Educação para as pesquisas externas; - recebimento das empresas que tencionam fazer <i>benchmarking</i> na UniBB;
Divisão de Programas Educacionais	- trabalho sobre os programas educacionais da Universidade;	- coordenação dos programas educacionais do Banco;
Divisão de Capacitação para o Negócio	- trabalho sobre o planejamento de ensino e de cursos voltados para a área de negócios, contemplando produtos e serviços do Banco;	- gestão da equipe que planeja os treinamentos e capacitações voltadas para o negócio;
Divisão de Educação Continuada	- trabalho sobre a educação continuada e as parcerias educacionais.	- incentivo à educação continuada por meio dos programas de educação superior – graduação e pós-graduação – e de idiomas; - convênios com outras entidades para estabelecimento de parcerias educacionais.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

A este respeito, observa-se que a Universidade acaba por se projetar em várias frentes de atuação, pelas responsabilidades atribuídas e trabalhadas em cada cargo. É assim que são conduzidos os diversos programas internos, projetos e operações rotineiras, o que representa as inúmeras possibilidades do setor de educação corporativa das organizações, conforme Sabbag (2010).

No caso da UniBB são trabalhadas, conforme citado nas respostas, as diversas opções de curso – são 72 no catálogo da unidade – além de diferentes instrumentos e canais

de apoio às atividades de formação, tais como: o Portal UniBB, citado em várias ocasiões pelos entrevistados; os convênios estabelecidos com outras entidades; o trabalho de *coaching* e mentoria; os programas especiais de formação; e os cursos à distância.

No decurso das ações da Divisão de Programas Educacionais, da Divisão de Capacitação para o Negócio, e da Divisão de Educação Continuada, também são trabalhadas questões como a formação dos educadores corporativos, o desenvolvimento de lideranças, a estruturação de cursos especificamente voltados ao negócio, a concessão de bolsas de idiomas e de Mestrado e Doutorado, a organização de ciclos de palestra com especialistas externos, e etc. Os Gerentes de cada uma destas Divisões são responsáveis pelo gerenciamento da equipe que atua em todas essas nuances.

A vertente dos cursos à distância, trabalhada na UniBB como complemento às ações presenciais, está em conformidade com o princípio da disponibilidade, um dos sete evidenciados por Eboli (2004) enquanto necessários para a estruturação de um projeto de EC. Este princípio prevê o uso intensivo de tecnologia aplicada à educação, além da implantação de variadas formas de aprendizagem que a possibilitem ocorrer a qualquer hora e lugar, o que de fato é atendido pela Universidade.

Outro aspecto trabalhado na UniBB, depreendido das respostas, é a estreita colaboração com instituições de ensino tradicionais, pelo estabelecimento de parcerias educacionais importantes para ambos os lados. Tais parcerias permitem trazer conhecimento de fora, que pode agregar internamente. Com a prerrogativa de consolidar as práticas de ensino, a UC ganha ao estreitar os laços com o ambiente externo, unindo forças com universidades tradicionais, como destaca Meister (1999).

Logo, o princípio da parceria – como o princípio da disponibilidade – também é atendido pela Universidade em sua completude. Segundo detalha Eboli (2004), além das externas, também há parcerias internas. No caso destas, líderes e gestores são responsáveis pelo processo de aprendizagem e estímulo às equipes, para que participem dos programas educacionais. A UniBB fomenta ambos os tipos de parceria, de modo que atende totalmente a este princípio de sucesso da educação corporativa.

Importante ressaltar o papel da Gerência Executiva na coordenação geral da Universidade Corporativa Banco do Brasil. Evidencia-se o comprometimento da chefia com o processo de aprendizagem, e sua participação direta – juntamente com a Assessoria Master e os gestores responsáveis pelas Divisões – na condução da EC no Banco. Tal questão indica o atendimento a outro princípio de sucesso da educação corporativa: a competitividade. Nesta, é

ressaltada por Eboli (2004), entre outras práticas, a importância de obter o comprometimento da empresa com o sistema de educação, o que é plenamente atendido pela UniBB.

Em resumo, o trabalho dos cinco representantes da Universidade é direcionado à educadoria de todos os funcionários do BB, e cada um contribui em um dado aspecto conforme as responsabilidades que lhes são atribuídas e o cargo que exercem. É o que se percebe até mesmo pelas respostas dos entrevistados, acerca da vinculação entre a função que desempenham e a EC. A grande maioria – E2, E3 e E4 – acredita que o vínculo é total. Outros dois respondentes – E1 e E5 – indicam, respectivamente, haver uma vinculação direta e estratégica com a educação corporativa desenvolvida no Banco do Brasil S.A.

Vale ressaltar que a atuação da UniBB na educação corporativa desenvolvida na instituição, tem por base funcionários experientes e com muitos anos de Banco do Brasil. Observa-se que os cinco entrevistados têm 20 anos ou mais de casa – tendo atuado em diversas áreas antes da educadoria. Entretanto, estão todos há pouco tempo na função atual (vide quadro 20).

Diante disso, os respondentes trazem toda a experiência adquirida em funções anteriores, além de relevante conhecimento sobre o Banco, para a execução das atividades atuais voltadas à capacitação e educação dos demais funcionários do BB. Questão esta que se percebe pela própria condução das respostas, ao indicarem a trajetória profissional na instituição, antes de ingressarem na Universidade Corporativa.

Quadro 20 – Tempo de atuação.

Tempo de atuação no Banco		Tempo de atuação na função atual
20 anos	E1	1 ano
26 anos	E2	6 meses
20 anos	E3	8 meses
25 anos	E4	1 mês
26 anos	E5	2 anos

Fonte: elaborado pela autora (2013).

A partir dos dados de identificação obtidos, percebe-se que os entrevistados – todos com muitos anos de experiência no Banco do Brasil – atuam cada qual em uma dada função, à qual são atribuídas responsabilidades específicas em prol da educação corporativa. Há, mais do que isso, consciência dos respondentes do papel e do vínculo entre as funções

que exercem e a EC, no que se observa que atuam com pleno reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido para as ações de educadoria do BB.

A seriedade do trabalho desses profissionais é evidenciada no espaço concedido a comentários abertos. Os quatro respondentes que se utilizaram da seção para complemento de ideias – E1, E2, E3 e E5 – reafirmaram a satisfação com a função, pelo que representa para o amadurecimento das pessoas e a própria contribuição com o Banco. Também destacaram lacunas e questões que necessitam ser aperfeiçoadas, e o desafio e complexidade do trabalho em suas mais diversas frentes, ações e responsabilidades. Ainda assim, empenham-se na condução diária da educação corporativa no Banco do Brasil.

Além disso, os dados iniciais coletados junto aos entrevistados indicam o grande rol contemplado e executado pela Universidade, que ultrapassa os cursos propriamente ditos. É perceptível, pela diversidade de responsabilidades atribuídas aos entrevistados, que a UniBB acaba por atuar em inúmeras questões, que extrapolam a simples via das capacitações. Expande-se para a formação de seus educadores corporativos, para o planejamento de programas especiais, para o estabelecimento de convênios e parcerias, e mesmo para a busca contínua por novas soluções no mercado.

O trabalho e empenho dos entrevistados sobre a gestão de suas equipes visa atender às responsabilidades centrais da UniBB, de diagnóstico de necessidades de capacitação, de planejamento das ações de capacitação, e de avaliação das soluções ofertadas. Com os cerca de 54 funcionários atuantes na sede em Brasília, responsáveis por planejar e prospectar novas soluções educacionais, e o amparo de aproximadamente 170 pessoas alocadas em suas Unidades Regionais, a Universidade cumpre com seu papel de promover o desenvolvimento de competências necessárias ao sucesso da organização, como indicado por E1.

Esta frente de ação da universidade corporativa – enquanto sistema de desenvolvimento de pessoas por competências – representa uma forma de capacitação direcionada, de acordo com necessidades específicas da empresa, conforme ressaltam Gomes e Starec (2007). É assim que a UniBB se propõe à identificação e ao desenvolvimento de competências necessárias para a melhoria e crescimento da própria instituição, além de acompanhar e avaliar as ações de educação e capacitação. Evidencia-se, portanto, o vínculo estratégico da Universidade e dos programas que conduz, para que conforme Vergara e Ramos (2002), o desenvolvimento das pessoas nas UCs seja contínuo e alinhado estrategicamente à organização.

Diante disto, se observa o atendimento a outras três práticas do princípio de sucesso da competitividade, destacado por Eboli (2004). São elas: a implantação de um modelo de gestão de pessoas por competências; o alinhamento deste com as estratégias do negócio; e a estruturação de ações e programas educacionais alinhados à estratégia. Conseqüentemente, a Universidade atende ao princípio da competitividade em sua completude, como também no caso dos princípios da disponibilidade e da parceria.

Quadro 21 – Características da Universidade Corporativa Banco do Brasil.

Nome oficial	Externo	Universidade Corporativa Banco do Brasil.
	Interno	Gerência de Educação Corporativa.
Principais responsabilidades	- diagnóstico de necessidades de capacitação;	
	- planejamento de todas as soluções de capacitação oferecidas de modo presencial e à distância;	
	- avaliação das soluções de capacitação.	
Número de funcionários	Sede	cerca de 54;
	Unidades Regionais	cerca de 170.
Papel central	Promover o desenvolvimento de competências necessárias ao sucesso da organização.	
Marcos históricos	Década de 1960	- inauguração do Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal (DESED);
	Década de 1970	- início da utilização da formação em “U” nas salas de aula; - emprego de mobiliário flexível; - formação pedagógica dos educadores do Banco.
	Década de 1990	- inauguração da sede da Universidade (Edifício Tancredo Neves); - lançamento do Programa de Profissionalização da Empresa.
	Anos 2000	- inauguração da Universidade; - lançamento do novo Portal UniBB – Bom pra Todos.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Em toda a sua trajetória voltada à capacitação de funcionários, iniciada na década de 1960, a UniBB passou por momentos historicamente importantes. Como visto, o sistema de educação antecede à Universidade propriamente dita, criada no ano de 2002. As atribuições e principais características da UniBB são destacadas no quadro acima, que sistematiza as informações obtidas junto ao entrevistado 1.

Percebe-se que a Universidade Corporativa Banco do Brasil está alicerçada nas ações de educação e capacitação voltadas ao desenvolvimento de competências específicas

dos funcionários. Estende também suas ações para o público externo, o que evidencia o atendimento a outro princípio de sucesso da EC: a conectividade. Especificamente em relação à prática de adoção e implementação da educação inclusiva, contemplando os públicos interno e externo.

Importante suporte advém dos três gestores responsáveis pela gestão de equipes que atuam junto aos processos educacionais, às capacitações voltadas ao negócio e ainda, à educação continuada e às parcerias estratégicas. Do mesmo modo, das ações da Assessoria Master no acompanhamento das tendências e na prospecção de soluções e novas tecnologias; e da Gerência Executiva no comando geral da UniBB.

A UniBB enquadra-se, portanto, como uma universidade corporativa. Atua, de fato, como uma unidade de negócios que se diferencia dos tradicionais Departamentos de Treinamento e Desenvolvimento – conforme descrito na literatura – por prospectar, planejar e fornecer soluções educacionais. Ainda por assumir um papel estratégico e proativo na condução dos cursos e capacitações nas modalidades presencial e à distância, como indicam os dados.

Observa-se, além disso, que a Universidade não conduz as ações de educação e capacitação pautando-se apenas pela qualificação profissional; a questão do desempenho e do resultado direto no trabalho e na instituição é uma preocupação, de modo que as ações são avaliadas e acompanhadas, o que é ressaltado na fala do entrevistado 1. A UniBB integra as diversas facetas do desenvolvimento profissional, aspecto este ressaltado por Sincell (2000) para diferenciar as UCs dos Departamentos de T&D.

Comparando-se com a matriz de Meister (1999), que expõe os diferentes aspectos concernentes à UC e aos Departamentos de T&D, percebe-se que a UniBB atende a alguns dos preceitos conduzidos pela figura da universidade corporativa (vide quadro 22), enquanto unidade estratégica que promove a educação a qualquer hora e em qualquer lugar, desenvolve competências e ações centralizadas, e se compromete como o desempenho do trabalhador, como define Ricardo (2009).

Como indicam os dados, a Universidade Corporativa Banco do Brasil se pauta pelo desenvolvimento de ações de educação e capacitação, mediante as quais competências são trabalhadas para crescimento e sucesso da própria instituição. Há uma primeira etapa de diagnóstico de necessidades de capacitação, à qual segue o planejamento e oferta das soluções educacionais presenciais ou à distância, passando ao final pela avaliação destas.

Quadro 22 – Aspectos atendidos pela Universidade Corporativa Banco do Brasil.

UCs		UniBB
Proativo	Foco	Proativo
Coesa e centralizada	Organização	Coesa e centralizada
Estratégico	Alcance	Estratégico
Administração e funcionários	Endosso/Responsabilidade	Administração e funcionários
Experiência com várias tecnologias	Apresentação	Experiência com várias tecnologias
Gerentes de unidades de negócio	Responsável	Gerentes de unidades de negócio
Currículo personalizado por famílias de cargo	Audiência	Currículo personalizado por famílias de cargo
Aumento do desempenho no trabalho	Resultado	Aumento do desempenho no trabalho
Universidade como metáfora de aprendizado	Imagem	Universidade como metáfora de aprendizado

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Meister (1999).

A solidez e abrangência da UniBB – e mesmo do sistema de educação do Banco que antecede a esta – reflete o cunho estratégico da EC na instituição, alinhado aos propósitos organizacionais. Como visto, uma equipe de mais de 50 pessoas atuantes na sede em Brasília se dedica à prospecção, planejamento e desenvolvimento das soluções, que são então conduzidas junto às Unidades Regionais da Universidade, com cerca de 170 pessoas que amparam o processo. Todo esse conjunto concorre para um sistema forte e direcionado de educação, formação e desenvolvimento de competências, que acaba por atender a quatro dos princípios de sucesso da EC, indicados por Eboli (2004): a disponibilidade, as parcerias externas, a competitividade e a conectividade.

Em se tratando das ações de educação e capacitação da Universidade, foram destacadas diversas frentes, de acordo com o contexto de atuação de cada gestor, como se percebe pelas respostas, que incluem: os cursos, as atividades colaborativas, os mecanismos de registro e socialização do conhecimento, a oferta de bolsas, entre outros. Evidencia-se, mais uma vez, a diversidade de soluções e a amplitude do projeto de educação corporativa conduzido pela UniBB.

Diante do questionamento da vertente de contribuição de tais ações para o conhecimento, os cinco entrevistados ressaltaram várias perspectivas contributivas para a alavancagem do ativo na instituição. Percebe-se certa convergência entre o conjunto de ações

de educação e capacitação citadas, e a contribuição específica ao conhecimento, como sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 23 – Convergência das ações de educação e capacitação e a contribuição com o conhecimento.

Ações de educação e capacitação	Vertentes de contribuição com o conhecimento
- Atividades colaborativas; - Artigos de capacitação; - Mecanismos de registro e socialização do conhecimento produzido;	Conhecimento em si, enquanto objeto de trabalho do Banco que é compartilhado via ambiente colaborativo.
- Busca de novas soluções para o Banco; - Contratação de palestrantes externos;	Proposições dos funcionários a partir de inovações externas.
- Cursos;	Avaliação das ações de educação e capacitação.
- Cursos; - Oferta de bolsas;	Formação obtida após o ingresso no Banco, que reflete em resultados para a própria instituição por meio das pessoas.
- Cursos; - Oferta de bolsas.	Conteúdo agregado pelos cursos.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

É assim que as atividades colaborativas, os artigos do Sinapse e demais mecanismos de registro e socialização do conhecimento, contribuem com o ativo em si, permitindo seu compartilhamento via colaboração. Os cursos agregam conteúdo, possibilitam a formação das pessoas e ainda são acompanhados por meio de processo de avaliação. Desse modo, o conhecimento é absorvido pelos funcionários e torna-se possível acompanhar, de modo direto, sua contribuição para o desempenho funcional e para a própria organização.

As bolsas de Mestrado, Doutorado e de idiomas, ofertadas aos funcionários, também agregam conhecimento aos mesmos e contribuem com a formação do quadro do Banco. As ações de contratação de palestrantes externos e de busca de novas soluções no mercado permitem que conhecimento externo seja trazido para a instituição, concorrendo para a inovação por parte dos funcionários.

Observa-se que todo o conjunto de ações de educação e capacitação citado pelos cinco respondentes converge para o conhecimento e sua alavancagem interna, seja pelo fomento do ativo nos cursos, seja por sua obtenção em fontes externas ou mesmo pelas condições criadas nos instrumentos da Universidade, para que os indivíduos troquem e compartilhem conhecimento. O ativo é, assim, trabalhado e amplificado em cada ação de

educação e de capacitação que a UniBB desenvolve, no que se observa uma primeira proximidade da unidade com a gestão do conhecimento organizacional.

Além disso, observa-se o atendimento a outra prática do princípio da conectividade, que diz respeito à criação de mecanismos de gestão que favoreçam a construção social do conhecimento. A Universidade propicia essa construção, e os mecanismos de que fala o princípio de Eboli (2004), podem ser entendidos como o grupo de ações de educação e capacitação, com suas mais diversas frentes de contribuição com o ativo.

Na prática, a UniBB está consolidando uma base de conhecimentos interna, segundo o que aborda Vergara (2000). São obtidos conhecimentos externos e o ativo também é desenvolvido internamente a partir dos cursos, sendo então integrado, compartilhado e amplificado mediante ferramentas e instrumentos colaborativos. Nesse aspecto, a base de conhecimentos é disponibilizada ao quadro funcional, de acordo com o exposto pela autora.

Do mesmo modo que contribuem diretamente com a alavancagem do conhecimento no Banco, o conjunto de ações de educação e capacitação desenvolvido pela UniBB influencia a cultura de aprendizagem contínua na instituição, que remonta à ocasião anterior à Universidade Corporativa assim constituída. Percebe-se pelas respostas dos entrevistados, que a aprendizagem começou a ser trabalhada ainda na década de 1990, passou a ser estimulada mediante cada ação e iniciativa de capacitação, de modo que acabou se estabelecendo enquanto uma forte cultura presente entre os funcionários.

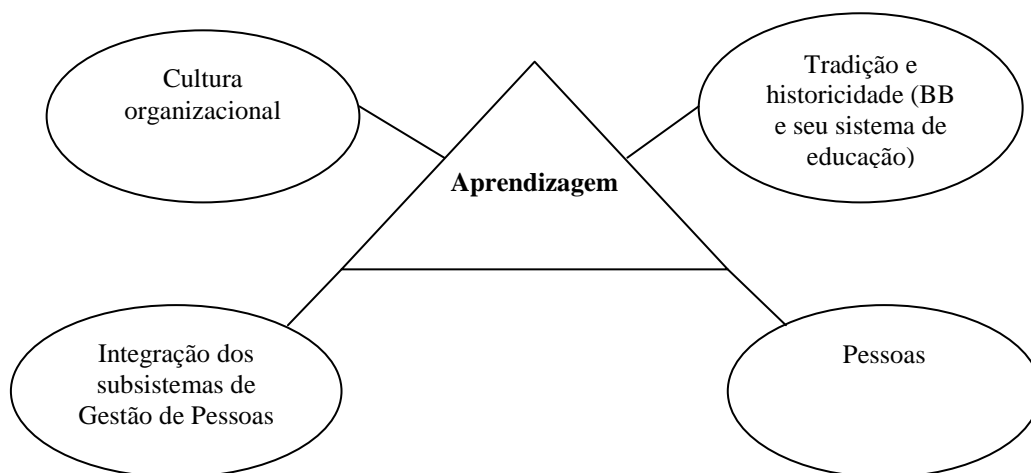
Além da cultura organizacional já estabelecida, voltada à aprendizagem, são citadas as pessoas enquanto elemento importante para o aprendizado contínuo. Segundo indicado, estas são influenciadas e estimuladas dentro dessa cultura de aprendizagem, contribuindo efetivamente com sua continuidade no Banco.

Outro fator lembrado é a integração entre os subsistemas de Gestão de Pessoas do BB, que concorrem para o estabelecimento da aprendizagem, já que estão todos voltados à gestão de competências e seu desenvolvimento. Por fim, é considerado como pilar influenciador e essencial à aprendizagem contínua, a tradição e historicidade do Banco, cujo sistema de educação antecede à Universidade propriamente dita, de modo que há uma história de aprendizado que a instituição traz consigo em todos esses anos.

Depreende-se assim, das respostas, quatro pilares essencialmente ligados à aprendizagem no Banco, que a influenciam e concorrem para sua continuidade: a cultura organizacional, a integração dos subsistemas de Gestão de Pessoas, a tradição e historicidade

da instituição e as pessoas. A representação abaixo traz os fatores de influência, centralmente ligados à aprendizagem:

Figura 30 – Fatores que influenciam o estabelecimento de uma cultura de aprendizagem no Banco.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

A UniBB viabiliza, portanto, o conhecimento em si, o que indica uma primeira vertente de proximidade e contribuição com a GC. Os dados indicam que as ações de educação e capacitação conduzidas – desde os cursos às bolsas concedidas aos funcionários, ou mesmo propostas direcionadas como o recebimento de palestrantes externos – influenciam diretamente na expansão do ativo na instituição.

O BB insere-se, assim, na nova perspectiva social e econômica que coloca o conhecimento à frente, com importância equivalente à atribuída a ativos tangíveis como o capital financeiro e a matéria-prima, no passado. É o contexto da sociedade do conhecimento, que tem, conforme Terra (2000), os impactos econômicos e sociais dos níveis de educação e qualificação profissional como um de seus indicadores.

Ao mesmo tempo, o Banco do Brasil se insere no contexto das organizações de aprendizagem, reforçando por meio da Universidade a cultura interna de aprendizado contínuo. Valoriza-se dessa forma o corpo funcional, pelas condições criadas para a chamada qualificação mental (OLIVA; ROMAN; MAZZALI, 2010). E ainda constroem-se estratégias para atingir melhores resultados, como observa Bitencourt (2004), diante da aprendizagem organizacional já estabelecida e que continua por meio da UniBB.

Em bases gerais, a Universidade Corporativa Banco do Brasil acaba por conduzir atividades que fomentam o aprendizado, o conhecimento e a sabedoria do indivíduo e da

organização, em conformidade com o que preconiza Allen (2002). Para tanto, tem como amparo os cursos e diversas estratégias de formação, as atividades colaborativas, os instrumentos que viabilizam o compartilhamento e socialização, a cultura organizacional, as pessoas, a integração interna entre os subsistemas de Gestão de Pessoas e a tradição do Banco.

Diante disto, o Banco do Brasil se coloca em igualdade de condições no novo ambiente competitivo vivenciado, desafiado por uma economia cada vez mais de serviços, nas palavras de Teixeira Filho (2001). Também perante as transformações que atingem a força de trabalho – na figura dos denominados trabalhadores do conhecimento – e que movimentam as organizações – instigadas à expansão econômica a partir de ativos intangíveis como o conhecimento.

Em se tratando da relação da Universidade com a gestão do conhecimento, percebe-se pelas respostas que é efetiva. A UniBB é um importante canal de realização da GC no Banco, tendo participação direta no processo (vide quadro 24), como indicam a maioria dos entrevistados – E1, E2, E3 e E5. Conforme exemplificam, a Universidade desenvolve os instrumentos de GC, atua em sua execução, articula outras áreas em torno desse objetivo, além de contribuir por meio de suas mais diversas práticas, que viabilizam o gerenciamento do conhecimento no Banco.

Quadro 24 – Tipos de participação da Universidade no processo de gestão do conhecimento.

Participação direta	Participação indireta	
X	E1	
X	E2	
X	E3	
X	E4	X
X	E5	

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Mesmo E4, que entende haver contribuição tanto direta quanto indireta da Universidade Corporativa Banco do Brasil na gestão do conhecimento, percebe o aporte da unidade. Apenas se distingue dos demais por entender que são viabilizadas ações formalmente estabelecidas, direta e pontualmente destinadas ao gerenciamento do conhecimento interno, e também formas indiretas que, mesmo não sendo pensadas para tal fim, acabam conduzindo ao mesmo.

De modo mais específico, os entrevistados indicaram as várias formas e vertentes desta contribuição da Universidade à GC. São muitas as iniciativas e soluções educacionais, destacadas como subsídio direto ao gerenciamento do conhecimento, conforme o quadro abaixo:

Quadro 25 – Quadro resumo das contribuições da Universidade para o processo de gestão do conhecimento.

Quantidade de possibilidades de capacitação e autodesenvolvimento;	Relação horizontal e vertical entre os subsistemas de Gestão de Pessoas;
Criação e desenvolvimento de cursos e outras soluções educacionais;	Estabelecimento de processo seletivo para identificação de educadores corporativos;
Participação dos funcionários como conteudistas, colaboradores e orientadores profissionais;	Subsídios, nas soluções presenciais e à distância, para o compartilhamento de experiências e conhecimento;
Estímulo à atuação dos funcionários como multiplicadores do conhecimento na instituição;	Ações de acompanhamento e desenvolvimento de educadores corporativos;
Cultura de incentivo ao conhecimento;	Encontros de educadores corporativos;
Incentivo informal da Universidade;	Programa Roda Viva;
Vinculação estratégica das ações;	Vídeo aulas;
Banco de Teses e Dissertações;	Biblioteca.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Como se observa no quadro, a contribuição da UniBB para a gestão do conhecimento se consolida por meio de instrumentos e soluções específicas de capacitação e formação, como é o caso da Biblioteca, do Banco de Teses e Dissertações e das vídeo aulas disponibilizadas no Portal UniBB. Ainda, por um conjunto de ações e práticas trabalhadas pela Universidade que favorecem o gerenciamento do ativo, como por exemplo, a cultura interna de incentivo ao conhecimento, as diversas opções de capacitação, a relação horizontal e vertical entre os subsistemas de Gestão de Pessoas do Banco, e etc.

Diante dos exemplos acima, percebe-se uma gestão do conhecimento viabilizada e reforçada pela Universidade em sua diversidade de práticas, instrumentos e soluções educacionais, que se liga à cultura interna e à gestão de pessoas, conforme o que preconiza Furlanetto (2007). A GC é pensada e integrada na instituição, o que é reforçado na fala do entrevistado 3, ao destacar a articulação da UniBB, que reúne, envolve e integra outras áreas do Banco em torno da produção e sistematização de novos conhecimentos.

Mais uma vez, a Universidade demonstra atender ao princípio da conectividade, destacado por Eboli (2004). Neste caso, no fomento da prática que prevê a integração entre o

sistema de educação e a GC, o que se observa em relação ao Banco do Brasil e sua universidade corporativa, que viabiliza e promove a gestão do conhecimento organizacional.

Indagados sobre a principal contribuição da Universidade Corporativa para a GC, E2, E3 e E5 citaram respectivamente: a gestão do conhecimento explícito, a articulação da unidade em torno do processo, e a gestão de competências que é trabalhada e estimulada pela UniBB. Os outros dois entrevistados – E1 e E4 – indicaram um conjunto de questões, por entenderem que não há uma contribuição específica, mas variadas vertentes, como segue:

Quadro 26 – Aspectos de contribuição com o processo de gestão do conhecimento.

Aspecto central		Conjunto representado por
-	E1	- construção de instrumentos que vão permitir a GC; - realização de campanhas de estímulo ao uso de tais instrumentos;
- gestão do conhecimento explícito;	E2	-
- articulação promovida pela Universidade;	E3	-
-	E4	- mecanismos de oferta de bolsas; - todas as demais soluções educacionais;
- gestão das competências.	E5	-

Fonte: elaborado pela autora (2013).

O quadro acima reforça a contribuição da Universidade para o processo de gestão do conhecimento nos mais variados níveis – como destacado pelos respondentes. Em se pensando todos os aspectos citados, pode-se perceber a profundidade com que o processo é conduzido, reforçado pelas ações de educação e capacitação. Mais do que gerenciar o conhecimento em si, constroem-se instrumentos viabilizadores da ação, há campanhas de estímulo, amparo de diversas soluções educacionais para que o ativo seja construído e trabalhado, e uma articulação interna mediante a qual a UniBB integra outras áreas do Banco nessa perspectiva.

Em decorrência, a GC viabilizada pela Universidade Corporativa Banco do Brasil reitera a atuação compartilhada com as diversas perspectivas organizacionais de que tratam Santos et. al. (2001). Os autores destacam o envolvimento da gestão do conhecimento com a gestão por competências, a gestão do capital intelectual, a aprendizagem organizacional e a educação corporativa. Todas estas, em maior ou menor instância, estão impregnadas na GC

conduzida pela UniBB, que passa necessariamente pelas pessoas, pelas competências, pela aprendizagem e pelo conhecimento em si, como indicam as respostas e exemplos fornecidos pelos entrevistados.

Com relação aos aspectos do conhecimento fomentados pelas ações de educação e capacitação da Universidade, percebe-se que vai da criação até o compartilhamento, aplicação e uso. Conforme se observa nas respostas, os entrevistados consideram que a UniBB fomenta todas as etapas de gerenciamento do ativo, tendo em vista a abrangência de suas ações – o que é evidenciado no próprio quadro resumo que indica as inúmeras contribuições da unidade à gestão do conhecimento organizacional, citadas pelos respondentes (vide quadro 25).

Depreende-se, mais uma vez, a ampla participação da Universidade na gestão do conhecimento no Banco do Brasil. As ações de educação e capacitação – em suas mais variadas vertentes e possibilidades, combinando soluções presenciais e à distância – percorrem muitas etapas e atingem diversos aspectos de fomento ao conhecimento, o que está de acordo com a missão das UCs expressa por Eboli (2010): formação de talentos na gestão dos negócios e fomento da geração, assimilação, difusão e aplicação do ativo. De acordo com os exemplos fornecidos por E1 e E5, a UniBB acaba por trabalhar as condições para que o conhecimento seja criado, registrado, disseminado e ainda aplicado nos propósitos a que se destina, viabilizando o uso do mesmo pelos funcionários.

O trabalho em prol da GC tem continuidade e cresce à medida que são trabalhadas competências, que são construídos instrumentos viabilizadores da integração e da troca colaborativa, que a Universidade articula outras áreas em torno do ativo, enfim. A UniBB estimula e fortalece a gestão do conhecimento, dando condições para que aconteça, permeando toda a cadeia do ativo.

Em que pese o núcleo comum de processos de GC – a criação, o compartilhamento e o uso – a Universidade contribui especificamente com cada um deles, como já ressaltado a princípio pelos respondentes, na descrição dos aspectos do conhecimento fomentados na UniBB. O primeiro processo, de criação, tem três vertentes centrais de contribuição (vide quadro 27).

Como detalhado, mediante os programas de educação superior são criados novos conhecimentos tanto na ocasião de realização das pesquisas de final de curso – dissertações e teses – como no processo de integração estabelecido com universidades tradicionais, tendo em vista que a UniBB oferta bolsas para que os funcionários possam cursar pós-graduações fora do contexto do Banco. Essa parceria garante o intercâmbio de conhecimentos. Como delimita

o entrevistado 5, o funcionário tem a oportunidade de estudar externamente, entra em contato com inovações nesse universo, e traz novo conhecimento para a instituição que pode refletir em proposições, criações e *insights* renovados para o Banco do Brasil.

Quadro 27 – Aspectos que contribuem com a criação de novos conhecimentos.

Aspectos de contribuição	Conhecimento criado a partir de
Programas de educação superior	- pesquisas de final de curso; - integração academia X empresa;
Cursos presenciais	- interação presencial; - possibilidade de reflexão e discussões; - aprendizagem propiciada ao funcionário;
Participação conjunta da Universidade e de outras áreas do Banco na construção de novos conhecimentos	- polarização da responsabilidade, por parte da Universidade, em torno da questão; - envolvimento das diversas áreas.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Com relação aos cursos presenciais, os entrevistados indicaram que conduzem à criação de novos conhecimentos por conta da interação propiciada, da possibilidade de refletir e discutir, além da aprendizagem em si, que gera conhecimento novo para o funcionário. Há, portanto, condição favorável à criação e inovação por parte do funcionário que realiza o curso, no que diz respeito ao espaço para reflexão e o livre trânsito de ideias.

Quanto à articulação da Universidade com outras áreas do Banco, a contribuição para a criação de novos conhecimentos é vista a partir da polarização desta responsabilidade, que induz a participação de todos em prol desta intenção de favorecimento do ativo. A UniBB agrega diversas unidades e abre espaço para que participem, conforme exemplifica o entrevistado 3, da concepção de novos cursos. Ainda, para que discutam junto com a Universidade, questões relevantes para a própria construção do conhecimento interno. Dessa forma, envolve outras áreas e atua como centro agregador para se pensar a criação do ativo na instituição a partir das capacitações ofertadas.

O compartilhamento de conhecimento é traduzido nas diferentes estratégias e canais de capacitação empregados pela Universidade, em sua Proposta Político Pedagógica, e também no estabelecimento de parcerias externas. Os três aspectos permitem que o ativo seja disseminado nas mais diversas frentes (vide quadro 28).

Como se observa, a Universidade fomenta a difusão e compartilhamento do conhecimento por meio de instrumentos voltados a tal fim, seja nas capacitações presenciais

ou à distância, e mesmo nas atividades colaborativas propiciadas nestas, e nos canais criados para que as pessoas possam compartilhar o ativo. O Portal UniBB é um dos destaques, sendo reconhecido como importante por conta do ambiente colaborativo que oferece aos funcionários. Há, como se percebe, uma série de meios que contribuem e influenciam o fluxo interno do conhecimento, dentro das próprias soluções educacionais ofertadas.

Quadro 28 – Aspectos que contribuem com o compartilhamento de conhecimento.

Aspectos de contribuição	Conhecimento compartilhado a partir de
Diferentes estratégias, ferramentas e canais de educação e capacitação	- inúmeras possibilidades dos instrumentos de capacitação presenciais e à distância; - atividades colaborativas; - incentivo às trocas e ao compartilhamento; - canais específicos criados para compartilhar conhecimento; - ambiente colaborativo do Portal UniBB;
Diretrizes da Proposta Político Pedagógica	- premissas que incentivam o livre trânsito do conhecimento;
Parcerias externas	- interação e troca de conhecimento com outras organizações.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Além disso, o Banco tem por base premissas que fortalecem o livre trânsito do conhecimento, determinadas em sua Proposta Político Pedagógica, e acaba por interagir e trocar conhecimentos com organizações parceiras. O compartilhamento acontece, então, a âmbito interno – com o favorecimento e reforço da PPP – e externo. No caso deste último, evidencia-se a interação da UniBB com as universidades tradicionais, e a importância desta ação para o intercâmbio de conhecimento.

Todo esse conjunto favorece a livre circulação e incentiva a disseminação do ativo. A Universidade cumpre, então, com outra prática do princípio da conectividade: a que trata da implantação de uma gestão do conhecimento que estimule o compartilhamento de conhecimento e as trocas de experiência internamente. Desse modo, a UniBB acaba por atingir tal princípio de sucesso da EC em sua completude, em todas as suas quatro práticas levantadas por Eboli (2004).

A atuação da Universidade no processo de uso do conhecimento é diretamente percebida por quatro dos entrevistados – E1, E2, E4 e E5. Estes citam diversos aspectos, que vão da difusão e armazenamento dos conteúdos, às avaliações por competências conduzidas

na unidade, e mesmo à proposta construtivista da UniBB e os valores que carrega. Sistematizando os diferentes aspectos de contribuição com o uso do conhecimento, tem-se:

Quadro 29 – Aspectos que contribuem com o uso de conhecimento.

Aspectos de contribuição	Conhecimento usado a partir de
Difusão e armazenamento dos conteúdos	- Banco de Teses e Dissertações; - Biblioteca; - sistemas internos; - Portal UniBB;
Avaliação por competências	- influência do processo de avaliação; - incentivo para realização de cursos;
Valores disseminados pela proposta construtivista	- consciência do indivíduo da importância de construir seu próprio desempenho; - abertura à participação e à discussão nos cursos.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Em bases gerais, os indivíduos são influenciados a usar o conhecimento produzido, tanto pela proposta construtivista que embasa as ações de educação, como também pelo processo de avaliação por competências, que representa um caminho importante para a trajetória funcional no Banco e pode conduzir às gratificações. Os funcionários recebem estímulo em termos de ascensão profissional e também, no aspecto de participação e responsabilidade pela construção de seu caminho e desenvolvimento no BB, sob o enfoque construtivista.

Ressalte-se ainda, os canais que divulgam e permitem a circulação e acesso aos conteúdos e conhecimentos produzidos pelo próprio Banco. Da Biblioteca ao Banco de Teses e o próprio Portal, a UniBB viabiliza o armazenamento de todo o conjunto criado internamente. É uma importante ação de difusão, que conduz ao uso desse ativo fluido e dinâmico, conforme palavras do entrevistado 3. Na prática, a Universidade investe e envida esforços não apenas na execução das ações de educação e capacitação, mas também em suportes e ferramentas em paralelo que permitem o acesso ao conhecimento produzido a partir destas, e conseqüentemente sua utilização.

Conclui-se, portanto, que a UniBB fomenta o núcleo comum de criação, compartilhamento e uso do conhecimento, depreendido dos modelos de GC. Mediante as ações de educação e capacitação conduzidas, o ativo é disseminado com o apoio de importantes canais, criados para tal fim. Há incentivo direto por meio das avaliações por

competência, para que o conhecimento disponibilizado seja utilizado; do mesmo modo que uma cultura de participação e de construção do desempenho, trabalhada pela Proposta Político Pedagógica. O investimento na manutenção e melhoria do Portal UniBB, e instrumentos como a Biblioteca e o Banco de Teses e Dissertações, concorrem para a formação de uma importante memória, com suporte e armazenamento do conhecimento existente.

Diante do favorecimento à disseminação do conhecimento, juntamente com o incentivo e reforço de instrumentos que permitem sua armazenagem, o ativo torna-se acessível a todos. Pode então ser utilizado e vir a gerar novo conhecimento. A Universidade acaba desse modo, trabalhando o núcleo comum de processos em um encadeamento conduzido parte a parte pelas ações de educação e capacitação. Como destacado pelo entrevistado 2, observando o que é feito na UniBB em termos da prospecção, planejamento e estruturação das soluções educacionais, percebe-se claramente a condução da GC e dos conceitos por ela trabalhados.

Além de atuar no núcleo comum de criação, compartilhamento e uso, a Universidade acaba viabilizando outros processos de gestão do conhecimento. São destacados e, em sua maioria, exemplificados nas ferramentas e procedimentos internos da UniBB, os processos de:

- a) Apropriação, registro, socialização, explicitação, replicação e armazenamento (E1);
- b) Armazenamento, aquisição, retenção, assimilação, aplicação, multiplicação, retroalimentação e divulgação (E2);
- c) Produção, sistematização, armazenamento e retenção (E3);
- d) Multiplicação, identificação e aquisição (E4);
- e) Armazenamento, aquisição, reelaboração, reconstrução, repasse, compreensão, aplicação, análise e síntese (E5).

Alguns dos processos acima, apesar de descritos por outros termos nos vários exemplos dos entrevistados, dizem respeito ao compartilhamento, que compõe o núcleo comum de processos de GC. São eles: replicação, divulgação, multiplicação e repasse, todos com o mesmo sentido, voltado à disseminação do ativo.

Em se tratando da produção, reconstrução, retroalimentação e reelaboração do conhecimento, percebe-se a vinculação com o processo de criação, estando todos envolvidos no contexto de geração e renovação do ativo. O registro agrupa-se ao processo de armazenamento, tendo sido indicado nas respostas com o mesmo sentido.

Há ainda aspectos englobados pelo uso do conhecimento, como é o caso da análise, assimilação, compreensão, apropriação e síntese, os quais fazem parte do processo prático de apreender e utilizar conhecimento.

Logo, são ao todo outros oito processos de GC fomentados pela UniBB, além do núcleo comum de criação, compartilhamento e uso. O quadro abaixo sistematiza o conjunto:

Quadro 30 – Processos adicionais de gestão do conhecimento viabilizados pela Universidade.

Armazenamento	Identificação
Aplicação	Retenção
Aquisição	Sistematização
Explicitação	Socialização

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Percebe-se a equivalência entre os oito processos adicionais e o conjunto trabalhado nos modelos de GC da literatura. O armazenamento foi o mais citado entre os entrevistados (E1, E2, E3 e E5), e é representado em dois *constructos*: o de Terra (2000) e o de Stollenwerk (2001). A aquisição, indicada por três respondentes (E2, E4 e E5), faz parte dos modelos de Terra (2000) e de Probst, Raub e Romhardt (2002). A aplicação do conhecimento foi indicada duas vezes (E2 e E5), sendo destacada no modelo de gestão do conhecimento de Stollenwerk (2001); e a retenção, também duplamente citada (E2 e E3), se apresenta nos *constructos* de Wiig (1993) e de Probst, Raub e Romhardt (2002).

Os outros quatro processos viabilizados pela UniBB, que também fazem parte dos modelos da literatura, são: a explicitação, presente em Teixeira Filho (2001) e Bennet e Bennet (2004); a identificação, trabalhada por Stollenwerk (2001) e Probst, Raub e Romhardt (2002); a sistematização, vista no *constructo* de Rossatto (2003); e a socialização, abordada por Teixeira Filho (2001). Cada um destes processos foi ressaltado uma única vez, não tendo, portanto, a abrangência dos quatro anteriores destacados por mais de um gestor.

Constata-se pelo conjunto dos processos adicionais citados, e também pelo núcleo comum de criação, compartilhamento e uso, a abrangência da atuação da UniBB e a relação próxima e complementar com a GC. A unidade acaba conduzindo a ampla cadeia de gerenciamento do ativo, indo ao encontro do que expõe Giovannini (2008), que concebe a educação corporativa como um elemento estratégico no âmbito da gestão do conhecimento organizacional.

Em termos dos processos envolvidos, os entrevistados sinalizam para uma percepção ampla, sem supremacia ou prevalência de um ou outro. Na verdade, consideram que a Universidade assume diversas frentes, atuando na GC como um todo.

Ainda assim, destaca-se centralmente das respostas o núcleo comum de criação, compartilhamento e uso do conhecimento, que é percebido unanimemente pelos entrevistados e por eles exemplificado. Apenas no processo de uso houve indicação de quatro dos entrevistados, sendo o último bastante genérico na resposta e não esclarecendo de fato, a viabilização deste processo pelas ações de educação e capacitação da UniBB.

Quadro 31 – Abrangência dos processos de gestão do conhecimento destacados pelos entrevistados.

Entrevistados	E1	E2	E3	E4	E5
Processos					
Criação	X	X	X	X	X
Compartilhamento	X	X	X	X	X
Uso	X	X		X	X
Aplicação		X			X
Aquisição		X		X	X
Armazenamento/guarda	X	X	X		X
Explicitação	X				
Identificação				X	
Retenção		X	X		
Sistematização			X		
Socialização	X				

Fonte: elaborado pela autora (2013).

Em complemento ao núcleo comum, observa-se que a UniBB também fomenta processos adicionais de gestão do conhecimento, como o armazenamento, a aquisição, a aplicação e a retenção. Alguns destes são destacados por mais de um entrevistado (vide quadro 31), no que se verifica que são percebidos de modo mais claro, no conjunto de ações da UniBB.

Essa especificidade da gestão do conhecimento viabilizada pela Universidade Corporativa Banco do Brasil, concorre para a visão de um modelo de gerenciamento do ativo próprio à unidade, por parte de dois entrevistados: E1 e E5. O que se percebe é que a UniBB conduz, por meio de suas ações de educação e capacitação, um grupo de processos de GC, de modo que o conhecimento é criado, compartilhado e utilizado. Passa ainda, por um grupo de processos adicionais mediante os quais é identificado, armazenado, aplicado, entre outros.

Mais do que isso, a GC é viabilizada por um conjunto de práticas estabelecidas na Universidade, que vão de uma sólida Proposta Político Pedagógica que guia as ações de educação, a uma cultura de aprendizagem fortemente estabelecida, e a uma concepção construtivista mediante a qual os sujeitos são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, o que contribui diretamente com a expansão do conhecimento organizacional. Além disso, a Universidade também desenvolve instrumentos para a armazenagem do conhecimento, criando uma memória de grande relevância do que foi produzido; estrutura canais para que o ativo possa ser amplificado internamente; conduz a formação de seus educadores corporativos; e promove uma diversidade de cursos, nas modalidades presencial e à distância, nos quais incentiva a integração e troca de experiências.

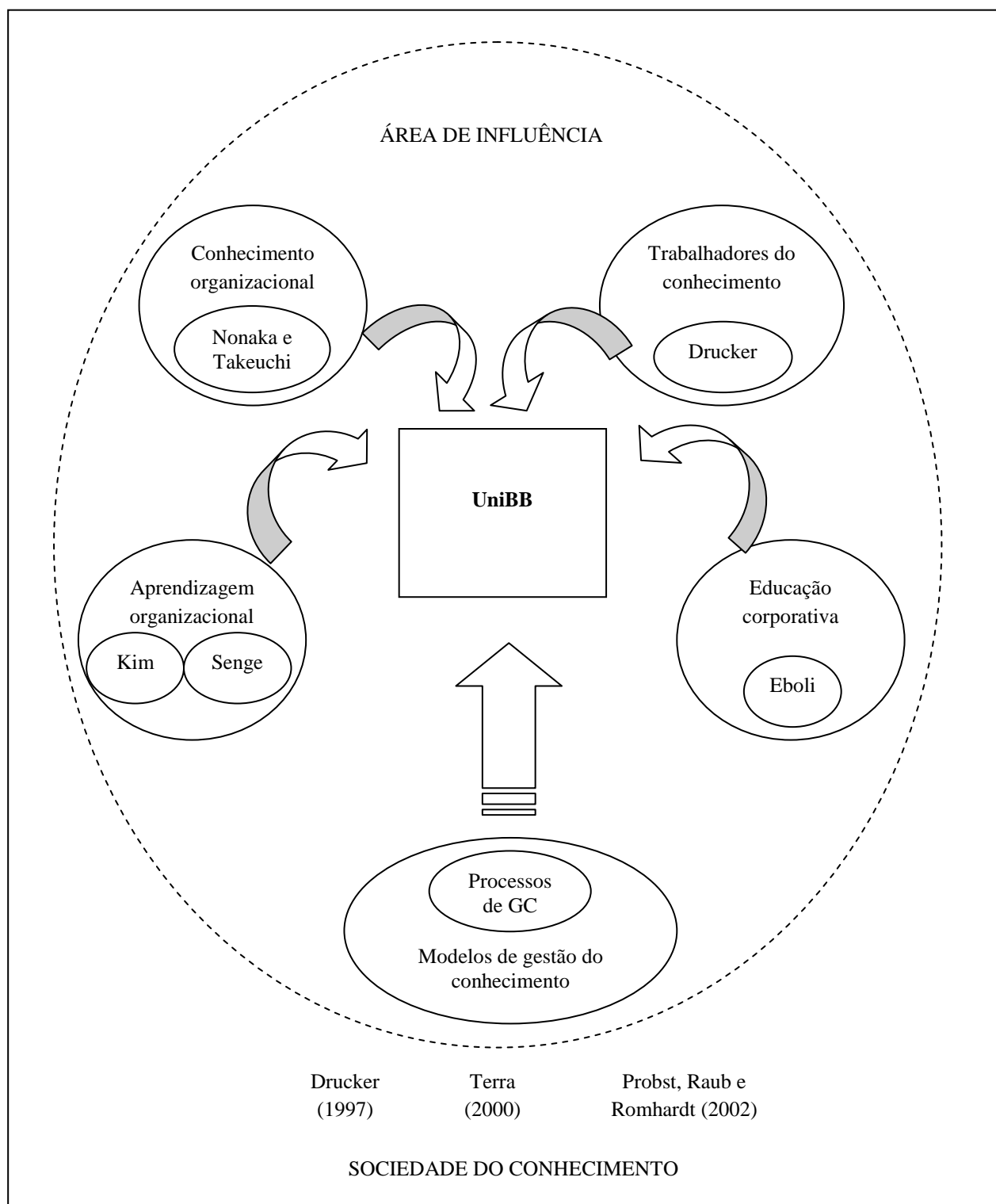
Assim, apesar das práticas e estratégias da UniBB serem comuns a outras organizações, há particularidades no uso ou aplicação destas, que as tornam específicas ao Banco (E1). Dessa forma, o modelo de gestão do conhecimento torna-se próprio da instituição, porque está compilado na Proposta Político Pedagógica que guia as ações de educação e capacitação da Universidade (E5).

Um terceiro entrevistado – E3 – percebe parcialmente a especificidade no trato do conhecimento por parte do Banco, ressaltando o desafio representado na tarefa de gerenciar o ativo em sua totalidade, e por conta disto, a dificuldade de adoção de um modelo claro de GC pela instituição. E2 e E4, que consideraram não haver ou não perceber um modelo específico, evidenciaram respectivamente: a existência de um modelo de educação corporativa, por meio do qual a GC se concretiza (E2); e uma gestão do conhecimento na Universidade dividida entre os aspectos formais e informais, mas da qual não depreende um modelo (E4).

4.4 O MODELO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO DA UNIBB

Independente da visão ou posicionamento demonstrado, de acordo com cada gestor, é perceptível certa especificidade da Universidade Corporativa Banco do Brasil na realização da gestão do conhecimento organizacional. Como visto, processos específicos são evidenciados e conduzidos a partir das ações de educação e capacitação, do núcleo comum de criação, compartilhamento e uso do conhecimento – depreendido dos modelos da literatura – a processos adicionais que decorrem dos diversos canais e instrumentos empregados nas soluções educacionais.

Figura 31 – Macro representação do modelo de gestão do conhecimento da UniBB.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

Além disso, um arcabouço formado pela educação corporativa em si, desenvolvida pela UniBB, e por uma filosofia de aprendizagem permanente que se consolida

e perpetua, conduz ao trabalho sobre o conhecimento organizacional. Há ainda, o aspecto dos trabalhadores do conhecimento, formados dentro dessa nova concepção de desenvolvimento e expansão do ativo na organização.

Assim, é possível destacar uma área de influência da UniBB, na qual a vertente do conhecimento organizacional, da aprendizagem, dos trabalhadores do conhecimento e da educação corporativa permeiam o contexto da unidade. Um quinto aspecto são os modelos de gestão do conhecimento e os processos contemplados, que relacionam-se diretamente à Universidade e à GC por ela desenvolvida. A figura 31 ilustra a macro representação do modelo de GC da UniBB, contemplando os aspectos de influência direta. Ainda, o fundo sob o qual se integram todas as cinco perspectivas: a sociedade do conhecimento.

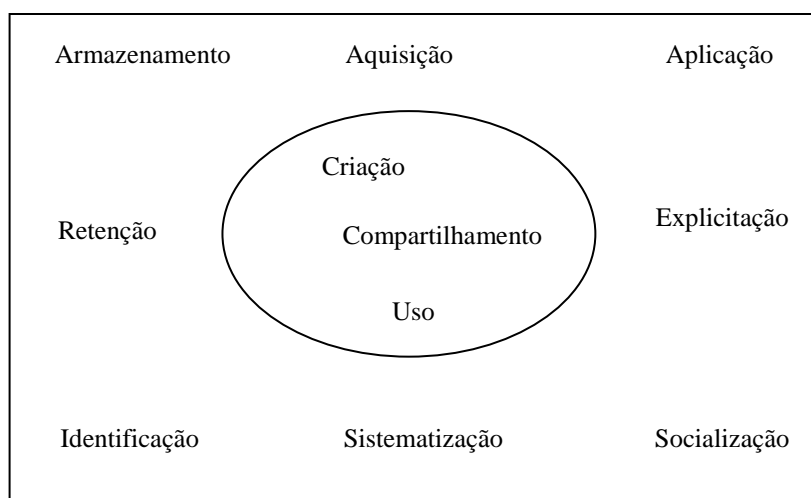
Pode-se ampliar a representação do modelo de gestão do conhecimento da UniBB a partir do último aspecto, dos modelos de GC na perspectiva dos processos contemplados. Sendo o foco da investigação a identificação de tal *constructo* na instituição, parte-se inicialmente da distinção dos processos viabilizados pelas ações da Universidade, para sua consequente representação em termos dos aspectos que possibilitam sua ocorrência.

De modo geral, podem-se destacar dois grupos de processos de gestão do conhecimento fomentados nas ações de educação e capacitação da Universidade Corporativa Banco do Brasil, decorrentes de toda a análise realizada sobre a atuação da unidade na GC. São eles:

- a) processos centrais – são o núcleo comum para o qual convergem as abordagens derivadas da literatura, identificados também na UniBB. Engloba a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento;
- b) processos adicionais – são processos complementares ao núcleo comum, que incrementam a cadeia de gestão do conhecimento. Estão presentes tanto nos modelos da literatura quanto nas ações práticas identificadas na Universidade, voltadas ao gerenciamento do ativo. São eles: armazenamento, aquisição, aplicação, retenção, explicitação, identificação, sistematização e socialização.

Basicamente, portanto, tem-se um núcleo agregador e central de processos mais fortemente trabalhados e fomentados nas ações de educação e capacitação da UniBB (vide figura 32). A este se seguem processos adicionais que reforçam a cadeia de gestão do conhecimento. Esse conjunto é plenamente trabalhado nos modelos de GC da literatura, o que reforça a sintonia das ações da Universidade com a teoria.

Figura 32 – Representação dos processos fomentados pela UniBB.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

É possível depreender das diversas práticas e ações de educação e capacitação conduzidas pela Universidade, os variados aspectos que fomentam cada um dos processos de gestão do conhecimento. Alguns são recorrentes, atuando em mais de um ou mesmo em um grande grupo de processos. É o caso do Banco de Teses e Dissertações e do Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos, Processos e Serviços, o Sinapse.

Enquanto metodologia inovadora, concebida na tecnologia *wiki*, o Sinapse permite que novos conhecimentos sejam criados na instituição, ao mesmo tempo em que tem importante contribuição para a disseminação e compartilhamento do ativo, sua aplicação e armazenamento. Já o Banco de Teses e Dissertações, que reúne as pesquisas de final de curso desenvolvidas pelos funcionários a partir dos Mestrados e Doutorados cursados, é uma ferramenta que contribui diretamente com o uso do conhecimento. Atua ainda no armazenamento, aplicação e explicitação do ativo.

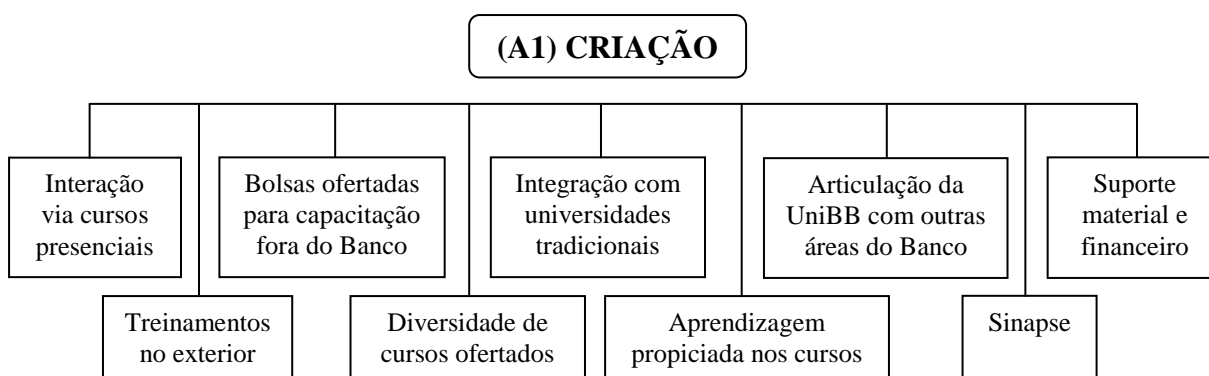
São representados a seguir, o conjunto de processos de GC fomentados pelas ações de educação e capacitação da UniBB. Detalham-se ainda os aspectos que garantem sua realização. Pela letra “A” identificam-se os processos centrais de GC; aos processos adicionais atribui-se a letra “B”.

a) Processos centrais (A1, A2 e A3)

Os processos centrais de GC são fomentados por uma diversidade de aspectos. Em se tratando da criação do conhecimento (A1), ampara-se centralmente – conforme especificado no quadro 27 – nos Programas de educação superior, fomentados por meio das bolsas ofertadas aos funcionários do BB; nos cursos conduzidos; e ainda mediante a articulação promovida internamente pela Universidade, que garante a participação de outras áreas do Banco no gerenciamento do conhecimento.

A figura 33 desdobra as três vertentes centrais que permitem criar novos conhecimentos na instituição, resultando em 9 aspectos diferentes. Destaquem-se as variadas contribuições dos cursos, em termos da aprendizagem propiciada e da interação viabilizada, e ainda canais como o Sinapse e as bolsas ofertadas para formação externa.

Figura 33 – Aspectos que fomentam a criação do conhecimento.

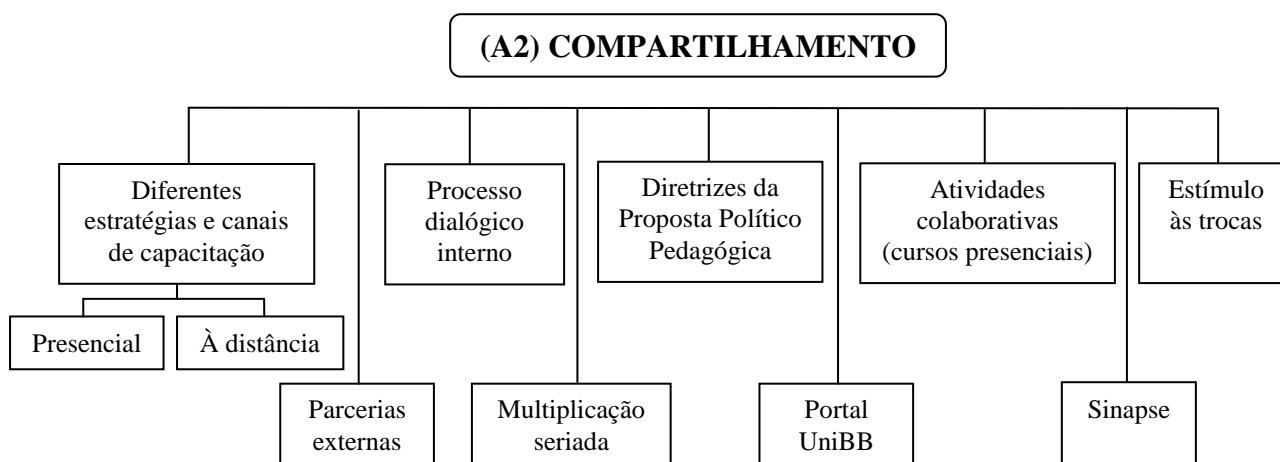


Fonte: elaborado pela autora (2013).

Todo o conjunto viabiliza o surgimento de *insights* renovados, tanto de modo direto, como é o caso do Sinapse, veículo no qual os funcionários podem produzir e registrar seus artigos de conhecimento sobre produtos, serviços e processos do Banco; ou mesmo indireto. No caso deste último, um bom exemplo são as bolsas ofertadas para capacitação em Mestrados e Doutorados externos. O resultante da oferta de bolsas é que conduz à criação de conhecimento. Os funcionários cursam a pós-graduação fora do BB, com amparo da instituição, produzindo ao final a pesquisa em forma de dissertação ou tese, que representa então, um novo conhecimento criado.

O compartilhamento do conhecimento, apresentado como A2, tem como a criação, variados aspectos que garantem sua condução interna, como destacado abaixo:

Figura 34 – Aspectos que fomentam o compartilhamento do conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

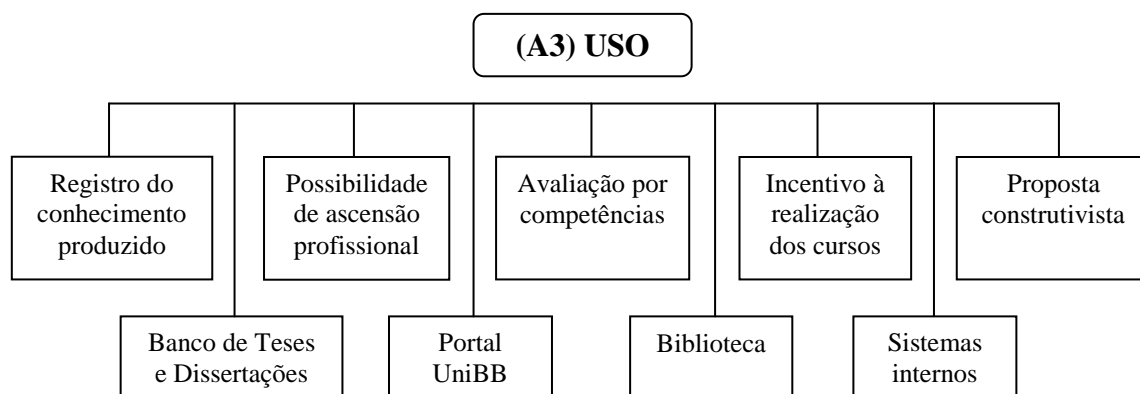
Os entrevistados destacaram centralmente em suas respostas, a Proposta Político Pedagógica, a diversidade de canais e estratégias de capacitação, e as parcerias que a UniBB realiza externamente, como vertentes que conduzem à disseminação interna do ativo. Mas além destas, ações como a multiplicação seriada influenciada no âmbito do Banco para que funcionários experientes repassem conhecimento aos demais, além do próprio estímulo mediante outros canais, para que as trocas de experiência aconteçam, e do fomento ao processo dialógico, permitem que o conhecimento seja de fato, compartilhado.

Instrumentos como o Sinapse e o Portal UniBB também são cruciais para a difusão interna do conhecimento. Nestes, ferramentas variadas possibilitam a armazenagem e o acesso ao que é produzido internamente, em termos de conhecimentos consubstanciados em artigos, em vídeo aulas, tutoriais e outros insumos.

Já o terceiro processo central, o uso do conhecimento, assenta-se principalmente em instrumentos, canais e procedimentos internos que permitem acessar e utilizar o ativo (vide figura 35). É assim que se tem novamente a figura do Portal e do Banco de Teses e Dissertações. Aparece aqui, a Biblioteca, também fundamental para que o conhecimento seja usado por toda e qualquer pessoa que dele necessite, já que atua enquanto unidade agregadora e de registro de conhecimentos produzidos.

Despontam ainda procedimentos como o incentivo à realização dos cursos, o cuidado com o registro do conhecimento e a avaliação por competências desenvolvida. Estes funcionam enquanto canalizadores, que influenciam o acesso e uso do ativo e o conseqüente desenvolvimento funcional.

Figura 35 – Aspectos que fomentam o uso do conhecimento.

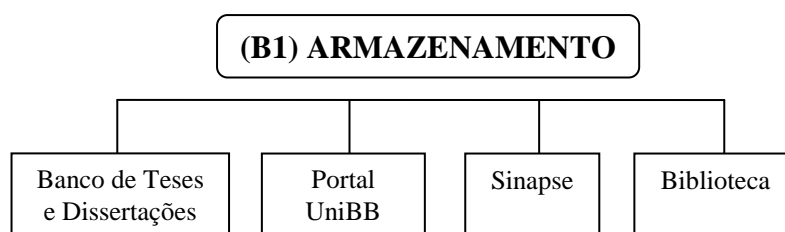


Fonte: elaborado pela autora (2013).

b) Processos adicionais (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 e B8)

Em se tratando dos oito processos adicionais de GC fomentados pela Universidade Corporativa Banco do Brasil, observa-se a influência de aspectos do mesmo modo responsáveis pela condução da criação, do compartilhamento e do uso do conhecimento. Novamente aparecem a Biblioteca, o Portal UniBB, as parcerias realizadas, as diferentes estratégias e canais de capacitação, entre outros.

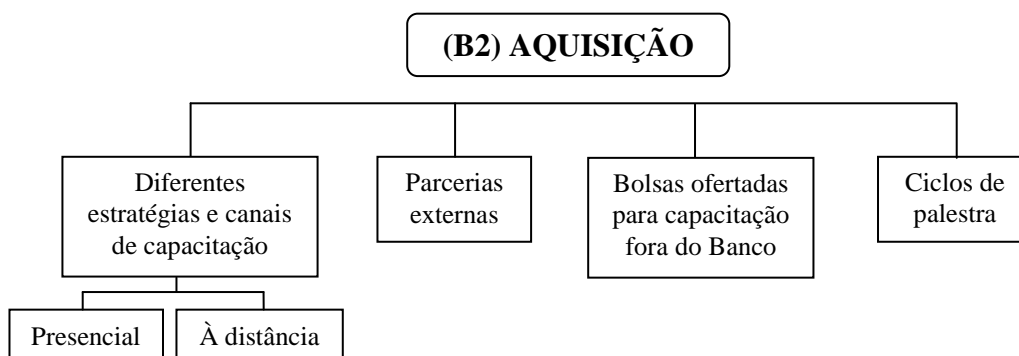
Figura 36 – Aspectos que fomentam o armazenamento do conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

Entretanto, outros motivadores despontam, como é o caso da atividade de concepção de cursos, dos ciclos de palestra, dos artigos de capacitação, da apresentação dos trabalhos de Mestrado e Doutorado, e ainda, da exposição teórica dos educadores corporativos. No processo de armazenamento do conhecimento, acima representado, têm-se os tradicionais canais e instrumentos que permitem a guarda deste ativo. Já no processo de aquisição, tem-se:

Figura 37 – Aspectos que fomentam a aquisição do conhecimento.

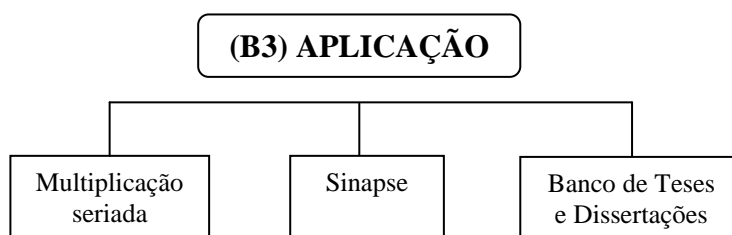


Fonte: elaborado pela autora (2013).

Como se observa pela figura acima, diferentes vertentes possibilitam a aquisição de conhecimento, das bolsas às parcerias e aos ciclos de palestra que contam com a contribuição de especialistas externos, todos os três garantindo a absorção de conhecimentos fora do contexto do Banco. Internamente, a aquisição é viabilizada nos diferentes canais de capacitação e estratégias utilizadas tanto presencialmente como à distância.

A aplicação, terceiro processo adicional, é garantida pela tríade: multiplicação seriada, Sinapse e Banco de Teses e Dissertações, como representado abaixo:

Figura 38 – Aspectos que fomentam a aplicação do conhecimento.



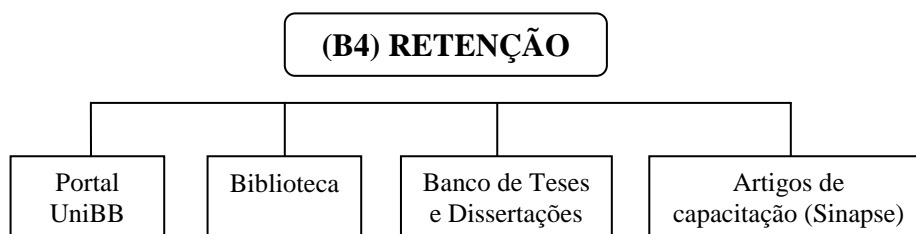
Fonte: elaborado pela autora (2013).

São, portanto, vias distintas por meio das quais os funcionários têm condições de aplicar o conhecimento que já possuem consigo, ou adquirido nos cursos e outros canais da Universidade, seja a partir da guarda ou do registro, ou ainda do repasse oral das experiências.

Em B4, a retenção, há um elemento distinto até então não destacado nos processos anteriores: os artigos de capacitação desenvolvidos via Sinapse. Estes são representativamente, elementos que permitem reter o conhecimento sobre um procedimento,

um serviço ou um produto do Banco, detido por determinado funcionário. Evita-se aqui, a perda de conhecimentos cruciais para a instituição. Na sequência, a figura representativa:

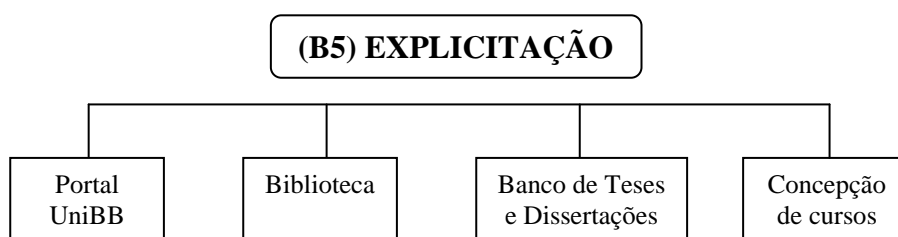
Figura 39 – Aspectos que fomentam a retenção do conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

A explicitação, do mesmo modo que a retenção, também traz um aspecto distinto que é a concepção de cursos, esta não destacada em nenhum outro processo. Ao conceber um novo curso o educador corporativo está explicitando seu conhecimento, ou seja, transformando a base inerentemente tácita da qual é possuidor, em um registro explícito que será utilizado em uma dada capacitação interna. A figura representa o conjunto de quatro aspectos que viabilizam a explicitação do ativo:

Figura 40 – Aspectos que fomentam a explicitação do conhecimento.

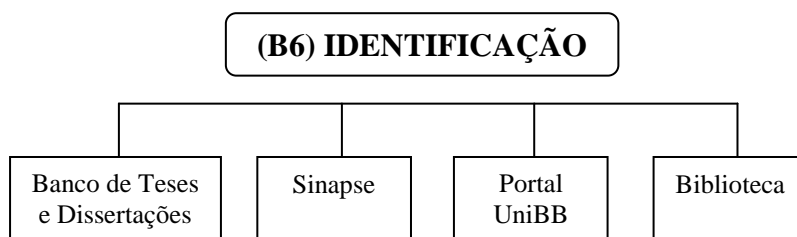


Fonte: elaborado pela autora (2013).

Os mesmos quatro aspectos que viabilizam o armazenamento do conhecimento, também contribuem com os processos de identificação e sistematização, conforme demonstrado nas figuras 41 e 42 abaixo representadas.

No caso da identificação do conhecimento, trata-se de dar publicidade ao ativo onde quer que exista, no âmbito da instituição. Para tanto, canais que permitem reunir os conhecimentos produzidos dando-lhes visibilidade, são os grandes facilitadores:

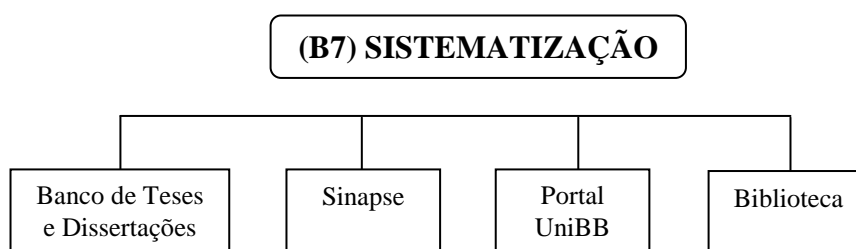
Figura 41 – Aspectos que fomentam a identificação do conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

E no caso da sistematização, têm-se os seguintes aspectos, mediante os quais o conhecimento é reunido e agrupado:

Figura 42 – Aspectos que fomentam a sistematização do conhecimento.



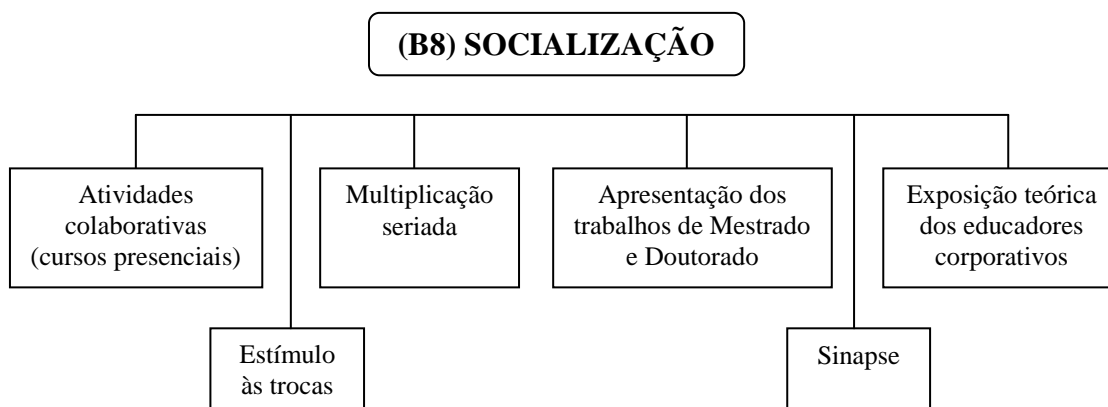
Fonte: elaborado pela autora (2013).

É assim que por meio do Banco de Teses e Dissertações, do Sinapse, do Portal UniBB e da Biblioteca, conhecimentos são identificados e sistematizados. Mais do que instrumentos de armazenamento do ativo, os quatro elementos reúnem o conhecimento produzido agregando-o em diferentes meios, de tutoriais a trabalhos acadêmicos, artigos e outras possibilidades.

A socialização, último processo adicional, é propiciada por aspectos que também viabilizam o compartilhamento do conhecimento (vide figura 43), como as atividades colaborativas, a multiplicação seriada, o estímulo às trocas e o próprio Sinapse.

Entretanto, também é agregada pelas apresentações dos trabalhos de Mestrado e Doutorado produzidos a partir dos cursos de pós-graduação cursados pelos funcionários, e pela exposição teórica dos educadores corporativos. No caso desta última, socializa-se conhecimento no repasse promovido nas capacitações presenciais.

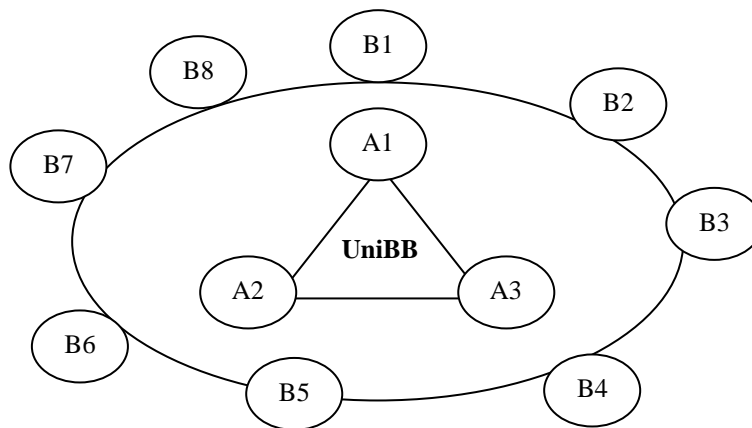
Figura 43 – Aspectos que fomentam a socialização do conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

Em resumo, a UniBB fomenta três processos centrais de GC e oito processos adicionais que complementam o ciclo, mediante uma variedade de aspectos viabilizadores. A figura representativa pode ser assim explicitada:

Figura 44 – Processos centrais e adicionais do modelo de GC da UniBB.



Fonte: elaborado pela autora (2013).

5 CONCLUSÃO

A pesquisa teve o intuito de identificar o modelo de gestão do conhecimento da Universidade Corporativa Banco do Brasil, objeto de estudo. Evidenciou-se, a princípio, a estreita relação entre a GC e a figura das UCs, de acordo com o primeiro pressuposto da investigação. Como demonstrado na literatura, as universidades corporativas contribuem diretamente para que o conhecimento seja construído e amplificado nas organizações, o que foi plenamente constatado na UniBB.

Como visto nas respostas, a Universidade Corporativa Banco do Brasil contribui diretamente com o conhecimento, que encontra reforço nos mais variados aspectos trabalhados pelas ações de educação e capacitação da UniBB. O ativo é fomentado a partir dos cursos e da diversidade de soluções e canais de capacitação desenvolvidos internamente, do mesmo modo que obtido externamente por meio da contratação de palestrantes, que trazem novo conhecimento para a instituição. Ainda, pela constante integração com o mercado, parcerias estabelecidas, e a busca contínua por novas soluções educacionais.

Diante disto, se observa que a Universidade fomenta e trabalha o conhecimento organizacional de diversas formas. O ativo é agregado tanto interna quanto externamente. Além disso, importantes instrumentos permitem seu armazenamento, tornando o ativo disponível. A Biblioteca é um importante reforço às ações conduzidas pela UniBB, e o Banco de Teses e Dissertações, um relevante canal de agregação e acesso a todo o conhecimento resultante das pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas pelos funcionários. Os cursos instigam a construção de novo conhecimento nos participantes e as atividades colaborativas deles derivadas, representam uma via de disseminação do ativo na instituição.

Há que se observar além da dinâmica interna favorável ao conhecimento, que possibilita que o ativo seja constantemente construído e difundido, a cultura de aprendizagem contínua na instituição. Trabalhada no Banco desde a década de 1990 e intensificada nos anos seguintes, tal cultura permite a constante manutenção do aprendizado. Abre ainda, importante prerrogativa para o surgimento de *insights* renovados, mediante o aprimoramento das bases de conhecimento existentes.

O Banco do Brasil insere-se assim, no contexto da sociedade do conhecimento. Por meio de sua Universidade a instituição reforça o trabalho sobre o conhecimento organizacional, criando as oportunidades para que o ativo individual se desenvolva e se converta em valor mediante o aprimoramento e capacitação dos funcionários. Como evidência

da importância atribuída ao conhecimento tem-se os investimentos da instituição em sua UC para constante desenvolvimento e planejamento de novas soluções educacionais, e mais do que isso, em um sólido sistema de educação que remonta à década de 1960.

Esse trabalho permanente voltado à educação corporativa, alinhado à cultura da aprendizagem contínua, faz do BB uma organização baseada no conhecimento, tendo as pessoas como fonte de receita e o ativo como o foco do negócio. Logo, concorre diretamente para a formação de indivíduos competentes na aplicação do ativo no Banco, enquanto verdadeiros trabalhadores do conhecimento.

A UniBB ampara-se na Gerência Executiva, na Assessoria Master e nas Divisões de Educação Continuada, de Capacitação para o Negócio e de Programas Educacionais, para condução da educação corporativa no Banco do Brasil. Os entrevistados, todos experientes, têm funções variadas que vão desde a prospecção de novas soluções educacionais ao estabelecimento de parcerias e à gerência da equipe responsável pelo planejamento e desenvolvimento dos cursos, atividades e instrumentos de capacitação. A multiplicidade de ações conduzidas – dos cursos à formação de educadores e ao planejamento de programas especiais e de canais de compartilhamento – consolida o forte sistema de EC do Banco.

Além disso, a Universidade atende a quatro princípios de sucesso da educação corporativa, conforme concebe Eboli (2004), quais sejam: a competitividade, a disponibilidade, a conectividade e a parceria. Atua, portanto, como um veículo de capacitação direcionado conforme necessidades específicas, alinhado à estratégia e a uma sólida Proposta Político Pedagógica, que emprega variadas soluções de aprendizagem, estende seu rol de ações aos públicos interno e externo, e integra-se com instituições tradicionais de ensino no cotidiano de desenvolvimento da EC.

A UniBB também promove a gestão do conhecimento organizacional. Desse modo, está em conformidade com outras premissas do princípio de sucesso da conectividade, que dizem respeito à integração do sistema de educação corporativa com a GC. Ainda, à implantação de um modelo de gestão do conhecimento que estimule o ativo e seu compartilhamento interno, o que foi plenamente constatado nas respostas dos entrevistados. A Universidade tem um modo próprio de conduzir a atividade, mediante canais especificamente criados para tal fim, além de procedimentos plenamente estabelecidos que garantem a difusão do conhecimento.

Conforme indicam os dados, a Universidade está estritamente ligada ao processo de GC, atuando inclusive em situações específicas indicadas pelos entrevistados, como na

gestão do conhecimento explícito e na articulação com outras áreas do Banco em prol da questão. Também o faz por meio de uma multiplicidade de aspectos, que vão desde a construção de instrumentos viabilizadores da GC e a condução de campanhas para estimular o uso dos mesmos, até o emprego de uma diversidade de soluções educacionais que vão concorrer para o gerenciamento do ativo, fomentando seu compartilhamento, aplicação, utilização ou mesmo criação.

A estreita relação da UniBB com o gerenciamento de conhecimento é evidenciada pelas diferentes frentes de contribuição desta ao processo, no que se percebe também, a ampla percepção dos entrevistados acerca desta contribuição. Aspectos como a vasta gama de cursos e outras possibilidades de capacitação; a participação dos funcionários como conteudistas e orientadores profissionais; a relação horizontal e vertical entre os subsistemas de Gestão de Pessoas; o subsídio ao compartilhamento e às trocas em cada solução ofertada; o Portal UniBB e sua diversidade de opções e instrumentos de formação; a cultura de incentivo ao conhecimento; e as ações de desenvolvimento de educadores corporativos; são algumas das frentes de contribuição da Universidade para o processo de gestão do conhecimento.

O que se depreende é uma atuação direta e também indireta da Universidade Corporativa, na condução da GC. Veículos e canais como a Biblioteca, o Sinapse e o Portal UniBB, concorrem diretamente para que o conhecimento seja identificado, armazenado, difundido, ampliado e renovado, além de aplicado e utilizado. Outras ações concorrem indiretamente para que o ativo seja gerenciado. Na concessão de bolsas de Mestrado ou Doutorado, por exemplo, o Banco incentiva na prática – mas de modo indireto – a produção de novos conhecimentos. O funcionário cursa uma pós-graduação fora, e o trabalho final por ele desenvolvido, como resultado da pesquisa, será disponibilizado no Banco de Teses e Dissertações. De modo indireto, portanto, a construção e difusão do ativo são viabilizadas.

Além disso, GC e UC se interligam ainda mais diante da cultura interna de incentivo ao conhecimento, presente na UniBB. A unidade também se guia por uma proposta construtivista, que reforça a participação do indivíduo e a construção de seu próprio desenvolvimento. Mais do que um grupo de soluções educacionais, a Universidade desenvolve canais e ambientes colaborativos, investe em instrumentos de registro e armazenamento do conhecimento produzido, e estimula a atuação dos funcionários como multiplicadores do ativo na instituição. O pressuposto geral da pesquisa, de que a universidade corporativa promove a gestão do conhecimento, por meio de suas atividades e processos, é então confirmado diante do constatado no *locus* de estudo.

O pressuposto específico da pesquisa considerou que a educação corporativa desenvolvida no Banco do Brasil, consubstanciada em sua Universidade, teria como apoio um modelo de gestão do conhecimento com características próprias. Assim, mediante as ações de educação e capacitação, processos fundamentais de GC seriam conduzidos, impulsionando o conhecimento na instituição, o que também foi constatado na investigação.

Por meio do primeiro objetivo específico da pesquisa, voltado à análise dos modelos de gestão do conhecimento da literatura, chegou-se a um núcleo comum de processos que se repetem na maior parte das representações dos autores. São eles: a criação, o compartilhamento e o uso. Conforme depreendido das respostas, a Universidade viabiliza os três processos por meio das ações de educação e capacitação conduzidas.

Constatarem-se diversos aspectos de contribuição para que o conhecimento seja criado, compartilhado e utilizado no Banco. Tem-se nos cursos presenciais, nos programas de educação superior e na participação conjunta da Universidade com outras áreas do Banco, o caminho para que novos conhecimentos sejam criados. Importantes canais contribuem com a difusão do ativo, do mesmo modo que há o incentivo para que as trocas aconteçam. Os indivíduos são estimulados a utilizar o conhecimento pela avaliação por competências, pelas diretrizes presentes na Proposta Político Pedagógica, e também pela proposta construtivista que embasa as ações de educação.

Além dos processos centrais de GC, identificou-se um grupo de outros processos que a Universidade viabiliza por meio de suas ações. São eles: armazenamento, aquisição, aplicação, retenção, explicitação, identificação, sistematização e socialização. Estes caracterizados como processos adicionais de gestão do conhecimento, que estão presentes também nos modelos da literatura e têm correspondência direta com os mesmos.

Depreende-se assim, um modelo de gestão do conhecimento pautado pelos processos centrais de criação, compartilhamento e uso, e por processos adicionais de GC. A Universidade Corporativa Banco do Brasil conduz, portanto, uma ampla cadeia de GC, por meio de suas ações de educação e capacitação. Fomenta desde processos básicos representados pelo núcleo comum, a processos complementares mediante os quais o ativo é identificado, armazenado, retido, aplicado e etc.

Tendo por base os processos envolvidos, o modelo de gestão do conhecimento da UniBB é assim, um *constructo* amplo, que tem no cerne a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento, mas que é complementado por uma vasta cadeia de processos que

concorrem para o gerenciamento do ativo, e são igualmente descritos nas representações analisadas na literatura.

O núcleo comum de processos de GC – enquanto referencial derivado do conjunto de modelos analisados – foi, portanto, plenamente constatado na UniBB. A diversidade de ações desenvolvidas proporciona a criação de novos conhecimentos, além do compartilhamento e uso do ativo na instituição. Os instrumentos, canais e soluções de educação, alinhados a sólidas práticas internas e a uma forte cultura de aprendizagem, viabilizam outros processos de gestão do conhecimento.

O ativo é então, trabalhado e amplificado no Banco do Brasil, com o forte amparo da Universidade e das ações por ela conduzidas em prol da educação corporativa. GC e UC se interligam, em um caso prático no âmbito do setor financeiro público nacional, atuando conjuntamente e convergindo para os mesmos benefícios.

5.1 SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

A pesquisa deteve-se à relação entre universidades corporativas e a gestão do conhecimento no contexto de uma instituição financeira pública nacional: o Banco do Brasil. Identificou-se o modelo de GC evidenciado a partir dos processos conduzidos pelas ações de educação e capacitação da UniBB.

A investigação foi conduzida sob a ótica dos sujeitos que atuam no planejamento, prospecção e desenvolvimento de soluções educacionais na unidade. Desse modo, outras pesquisas podem vir a focar os sujeitos que recebem os treinamentos e participam como alunos da educação corporativa ofertada. Uma sólida visão seria dada em termos da percepção duplamente constatada sobre o desenvolvimento da GC em universidades corporativas, tanto por parte dos executores das ações de capacitação, como também pelos funcionários beneficiados que recebem a formação.

Pesquisas distintas podem ser conduzidas enfocando, inclusive, outras áreas além do setor financeiro, cuja dinâmica exija o investimento em educação corporativa e esforços para manutenção de uma cultura de aprendizagem contínua. As opções são as mais diversas, considerando a expansão dos projetos de implantação de universidades corporativas em todo o país. Neste caso, a abrangência pode ir além da identificação do modelo, pautando-se também pela validação deste junto ao ambiente estudado. *Constructos* representativos de

diferentes universidades poderiam auxiliar na concepção de novos projetos, em se considerando os aspectos contemplados nas UCs já em funcionamento.

Pesquisas futuras também podem ser conduzidas contemplando outras abordagens e aspectos da gestão do conhecimento – que não os processos envolvidos na atividade – dentro da perspectiva integrada com as universidades corporativas. Assim, novos estudos podem expandir essa vertente de análise enfocando, por exemplo, a aprendizagem, o aspecto da competência, ou ainda da gestão do capital intelectual das organizações.

Recomenda-se, por fim, a continuidade dos estudos na área de educação corporativa no âmbito da Ciência da Informação. Inúmeras pesquisas se concretizam sobre o assunto em áreas como a Administração, a Educação e a Psicologia. Estudos precisam ser feitos dentro da temática contemplando múltiplas vertentes de análise, para contribuir com sua própria evolução. E a CI, com sua abordagem interdisciplinar, tem muito a contribuir com a questão.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Mark. What is a corporate university, and why should an organization have one?. In: _____. **The corporate university**: handbook. New York: Amacom, 2002. p. 1-14.

ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **RAC**, v. 5, n. 3, p. 149-165, set./dez. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rac/v5n3/v5n3a08.pdf>. Acesso em: 18 maio 2012.

ALVARENGA NETO, Rivadavia Correa Drummond de. Gestão do conhecimento ou gestão de organizações da era do conhecimento? um ensaio teórico-prático a partir de intervenções na realidade brasileira. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 5-24, jan./abr. 2007.

ALVARES, Lillian Maria Araújo de Rezende; ARAÚJO JÚNIOR, Rogério Henrique de. Marcos históricos da ciência da informação: breve cronologia dos pioneiros, das obras clássicas e dos eventos fundamentais. **Transinformação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 195-205, set./dez. 2010.

ALVARES, Lillian Maria Araújo de Rezende; BATISTA, Fábio Ferreira. Ciência da informação e gestão do conhecimento: a convergência a partir da sociedade da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: ANCIB, 2007.

AMORIM, Fabiana Borelli; TOMAÉL, Maria Inês. Gestão da informação e gestão do conhecimento na prática organizacional: análise de estudos de casos. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 1-22, jan./jun. 2011.

ANTUNES, Maria Thereza Pompa. **Capital intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.

BADIOU, Alain. **Sobre o conceito de modelo**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

BANCO DO BRASIL. **Estrutura organizacional**. 2012. Disponível em: <www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/EstOrgBancoCom.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

BANCO DO BRASIL. **Portal UniBB**: Bom pra todos. 2013. Disponível em: <<http://www.unibb.com.br/Customizacao/SaibaMais.aspx>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

BANCO DO BRASIL. **Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas**. Brasília: Banco do Brasil, 2008.

BANCO DO BRASIL. **Relatório Anual 2012**. 2013. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2012/port/ra/01.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

BATISTA, Fábio Ferreira. **Proposta de um modelo de gestão do conhecimento com foco na qualidade**. 2008. 287 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 189-217.

BEAL, Adriana. **Gestão estratégica da informação: como transformar a informação e a tecnologia da informação em fatores de crescimento e de alto desempenho nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2008. 197 p.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

BENNET, Alex; BENNET, David. **Organizational survival in the new world: the intelligent complex adaptive system: a new theory of the firm**. Burlington: Elsevier, 2004.

BITENCOURT, Claudia Cristina. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **RAE**, v. 44, n. 1, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n1/v44n1a04.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

BLASS, Eddie. What's in a name? A comparative study of the traditional public university and the corporate university. **Human Resource Development International**, Londres, v. 4, n. 2, p. 153-172, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.ashridge.org.uk/website/IC.nsf/wFARPUB/Whats+in+a+Name+A+Comparative+Study+of+the+Traditional+Public+University+and+the+Corporate+University?OpenDocument>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BORKO, Harold. Information Science: what is it? **American Documentation**, v. 19, n. 1, p. 3-5, jan. 1968.

BUKOWITZ, Wendi R.; WILLIAMS, Ruth L. **Manual de gestão do conhecimento**. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Bookman, 2002.

CAMARGO, Patrícia Olga. **A evolução recente do setor bancário no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CANONGIA, Claudia et. al. Foresight, inteligência competitiva e gestão do conhecimento: instrumentos para a gestão da inovação. **Gestão e Produção**, v. 11, n. 2, p. 231-238, maio/ago. 2004.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., Belo Horizonte, 2003. **Anais...**, Belo Horizonte, 2003.

CARVALHO, Renata Pinheiro; CRUZ, Dulce Márcia. Universidade corporativa: uma nova estratégia para a aprendizagem organizacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 29., 2001, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: PUCRS, 2001. p. 32-38.

CHAPARRO, Fernando. Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2001. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652001000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 dez. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: SENAC, 2003.

CHOO, Chun W.; BONTIS, Nick. Knowledge, intellectual capital and strategy: themes and tensions. In: CHOO, Chun W.; BONTIS, Nick (Orgs.). **The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge**. New York: Oxford University Press, 2002.

CHORLEY, Richard John; HAGGETT, Peter. **Modelos sócio-econômicos em Geografia**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

CONTE, Alvacir Cili Comper; RAMOS, Flávio; JANUÁRIO, Sérgio Saturnino. Especificidades de aprendizagem nas organizações de um município de médio porte sob a ótica de modelos de universidade corporativa: um estudo de multicasos. **RACE**, v. 9, n. 1-2, p. 181-206, jan./dez. 2010. Disponível em: <editora.unoesc.edu.br/index.php/race/article/view/269>. Acesso em: 26 set. 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE MASI, Domenico (Org.). **A sociedade pós-industrial**. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997. 186 p.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004. 278 p.

EBOLI, Marisa et. al. (Orgs.). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010. 370 p.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FURLANETTO, Antonio. **Fatores estratégicos para implantação da gestão do conhecimento**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Negócios) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GARVIN, David A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, Boston, v. 74, n. 4, p. 78-91, jul./ago. 1993. Disponível em: <<http://w3.ualg.pt/~mzacaria/gic/HBR-Building-a-Leaning-Organization.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

GEORGE, Alexander L.; BENNETT, Andrew. **Case studies and theory development in the social sciences**. Cambridge: Mit Press, 2004.

GHEDINE, Tatiana; TESTA, Maurício Gregianin; FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de. Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 427-455, maio/jun. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rap/v40n3/31250.pdf>. Acesso em: 09 maio de 2012.

GIOVANNINI, Dalton Antonio. **A ação da universidade corporativa e da gestão do conhecimento para a cultura de inovação das empresas**. 2008. 157 f. Dissertação (Programa Multidisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

HANKE, Claudemir. **Impacto do treinamento no trabalho: análise de ações de capacitação de auditores do Banco do Brasil**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

HAWKINS, Donald T. Information Science Abstracts: tracking the literature of Information Science – Part 1: Definition and Map. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 52, n. 1, p. 44-53, 2001. Disponível em: <<http://ms.lzu.edu.cn/wwhhss/Documents/Donald%20T%20Hawkins%20Information%20Science%20map.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2013.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Universidade corporativa como alavanca da vantagem competitiva. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 3, n. 1, maio 2004.

Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/search/results>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 252 p.

KVALE, Steinar; BRINKMANN, Svend. **InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing**. 2. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2009.

LASTRES, Helena M. M. Informação e conhecimento na nova ordem mundial. **Ciência da Informação**, v. 28, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/328/293>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

LEITE, Fernando César Lima. **Gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico: proposta de um modelo conceitual**. 2006. 240 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LEITE, Fernando César Lima; COSTA, Sely Maria de Souza. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007.

MARTINS, Alexandre; FUERTH, Leonardo Ribeiro. A Educação Corporativa e o Processo de Requalificação Profissional das Empresas Brasileiras. **Cadernos de Administração**, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.fsma.edu.br/cadernos/adm_fsma.html>. Acesso em: 08 ago. 2012.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**. Tradução de Maria Cláudia Santos Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999. 296 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscilla Martins Celeste. 20. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

OLIVA, Eduardo; ROMAN, Valquiria; MAZZALI, Leonel. A universidade corporativa como instrumento de sustentação do negócio: a experiência das empresas estatais. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, v. 9, n. 1/2, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S164544642010000100008&script=sci_artt_ext>. Acesso em: 08 ago. 2012.

PAIVA, Simone Bastos; ARAGÃO, Paulo Ortiz Rocha de; PEREIRA, Sandra Leandro. Gestão do conhecimento em uma organização baseada em conhecimento: uma abordagem qualitativa. **Produto & Produção**, v. 8, n. 2, p. 37-56, jun. 2005. Disponível em: <seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/download/3212/1766>. Acesso em: 27 dez. 2012.

PILLAY; K.; WIJNBEEK, Danie. The 'corporate university' training and learning solution for a South African airline industry. **SA Journal of Human Resource Management**, v. 4, n. 2, p. 29-38, 2006.

PINTO, Leandro Duarte. **Universidade Corporativa sob a ótica dos funcionários: o caso do Banco do Brasil**. 2004. 219 p. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) – Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2004.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento: os elementos constitutivos do sucesso**. Tradução: Maria Adelaide Carpigiani. Porto Alegre: Bookman, 2002.

QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005. p. 23-49.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

REZENDE, Yara. Informação para negócios: os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-83, jan./abr. 2002.

RICARDO, Eleonora Jorge. **Educação corporativa e aprendizagem: as práticas pedagógicas na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009. 98 p.

RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Gestão da educação corporativa: cases, reflexões e ações em educação à distância**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 194 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSSATTO, Maria Antonieta. **Gestão do conhecimento: a busca da humanização, transparência, socialização e valorização do intangível**. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

ROSSETTI, Adroaldo et. al. A organização baseada no conhecimento: novas estruturas, estratégias e redes de relacionamento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2008.

RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. 222 p.

RUBIO, Antonio. **Universidades corporativas**. Madrid: LID, 2011.

SANDELANDS, Eric. Developing a robust model of the virtual corporate university. **Journal of Knowledge Management**, v. 1, n. 3, p. 181-188, mar. 1998.

SANTOS, Antônio Raimundo dos et. al. Gestão do conhecimento como modelo empresarial. In: SANTOS, Antônio Raimundo dos et. al. **Gestão do conhecimento**: uma experiência para o sucesso empresarial. Curitiba: Champagnat, 2001. p. 11-48.

SARACEVIC, Tefko. Interdisciplinary nature of information science. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/530/482>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

SAYÃO, Luís Fernando. Modelos teóricos em Ciência da Informação – abstração e método científico. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 82-91, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/228/203>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

SCHRADER, Achim. **Introdução à pesquisa social empírica**: um guia para o planejamento, a execução e a avaliação de projetos de pesquisa não-experimentais. Tradução de Manfredo Berger. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Tradução: OP Traduções. 22. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006. 443 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; LOPES, Marili Isensee. A internet, a mediação e a desintermediação da informação. **DataGramZero**, v. 12, n. 2, abr. 2011. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/abr11/Art_04.htm>. Acesso em: 04 jul. 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Ricardo; SOFFNER, Renato; PINHÃO, Carlos. A gestão do conhecimento. In: SILVA, Ricardo Vidigal da; NEVES, Ana (Orgs.). **Gestão de empresas na era do conhecimento**. São Paulo: Serinews Editora, 2004. 551 p.

SINCELL, Mark. Go Corporate U!. **Journal Science**, fev. 2000. Disponível em: <http://sciencecareers.sciencemag.org/career_magazine/previous_issues/articles/2000_02_16/noDOI.6003348284509813994>. Acesso em: 02 jun. 2012.

SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. In: MELO, J. M. Marques de; SATHLER, L. **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo (SP): UNESP, 2005.

STANKOSKY, Michael; BALDANZA, Carolyn. A system approach to engineering a knowledge management system. In: BARQUIN, Ramon C. et. al. (Orgs.). **Knowledge management**: the catalyst for eletronic government. Vienna: Management Concepts, 2001.

STAREC, Claudio. **A Sociedade do Aprendizado**: as novas fronteiras do conhecimento no mundo do Trabalho. 2009. 286 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade

Federal Fluminense/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2009.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TARAPANOFF, Kira (Org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 343 p.

TARAPANOFF, Kira (Org.). **Inteligência, informação e conhecimento**. Brasília: IBICT/UNESCO, 2006. 453 p.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, ano 1, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/download/84/41>. Acesso em: 05 set. 2013.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando conhecimento**: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento dos negócios. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAC Rio, 2001.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Metodologia para implantação de gestão do conhecimento**. Portal KMOL, 2003. Disponível em: <<http://kmol.online.pt/artigos/2003/01/01/metodologia-implantacao-gc>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do Conhecimento**: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

TOMANIK, Eduardo Augusto. **O olhar no espelho**: “conversas” sobre a pesquisa em Ciências Sociais. 2. ed. rev. Maringá: Eduem, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALETIM, Marta Lúcia Pomim; GELINSKI, João Vítor Vieira. Gestão do conhecimento com parte do processo de inteligência competitiva organizacional. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 41-59, jul./dez. 2005.

VENÂNCIO, Vânia Maria Lopes. **As políticas de formação no Banco do Brasil e suas implicações pedagógicas**: do DESED à Universidade Corporativa (1965 a 2006). 2007. 205 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, p. 181-188, set./out. 2000. Disponível em: <app.ebape.fgv.br/comum/arq/RAP_5_2000Vergara.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012.

VERGARA, Sylvia Constant; RAMOS, David Ricardo Moreira. Motivos para a criação e formas de atuação de universidades corporativas. **Revista de Administração Mackenzie**, ano 3, n. 2, p. 79-98, 2002. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/RAM/article/view/29/29>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

VIEGAS, Waldyr. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. rev. Brasília: Paralelo 15, 1999.

WARDMAN, Kellie T. (Ed.). **Criando organizações que aprendem**. Tradução: Cynthia Azevedo. São Paulo: Futura, 1996.

WIIG, Karl M. **Knowledge management foundations: thinking about thinking: how people and organizations create, represent and use knowledge**. Arlington: Schema Press, 1993.

XAVIER, Liduína Benigno (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2007.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. 4th. ed. California: Sage Publications, 2009.

ZACOUTEGUY, Júlio Antônio. **Universidade Corporativa Banco do Brasil – UniBB: centro de treinamento ou espaço político-pedagógico de formação humana?**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

O presente roteiro visa apoiar a pesquisa de Mestrado Acadêmico realizada no âmbito da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, intitulada: **“Gestão do conhecimento na Universidade Corporativa Banco do Brasil”**.

O objetivo deste estudo é identificar o modelo de gestão do conhecimento da Universidade Corporativa Banco do Brasil, tendo por base as práticas consubstanciadas nas ações de educação e capacitação desenvolvidas na instituição.

A pesquisadora agradece sua contribuição, que será fundamental para o avanço das pesquisas realizadas na área e a produção de novos conhecimentos.

Lais Pereira de Oliveira
Mestranda PPGCInf/UnB
laispereira2@yahoo.com.br
(62) 9152-4624/9655-0042

1. Dados de identificação do respondente

1.1 Nome
1.2 Cargo ocupado
1.3 Função na Universidade
1.4 Tempo de atuação na instituição
1.5 Tempo de atuação na função atual
1.6 Principais responsabilidades do cargo
1.7 Vínculo entre a função e a educação corporativa desenvolvida na instituição

2. Caracterização da Universidade Corporativa (apenas para o Gerente Executivo)

2.1 Nome
2.2 Histórico e evolução da Universidade Corporativa
2.3 Principais responsabilidades da Universidade Corporativa

2.4 Número de funcionários vinculados à Universidade Corporativa

2.5 Papel central da Universidade Corporativa nas ações educacionais do Banco do Brasil

3. Ações da Universidade e aspectos de contribuição com o conhecimento

3.1 Quais as principais ações de educação e capacitação desenvolvidas pela Universidade Corporativa?

3.2 Em que medida tais ações de educação e capacitação contribuem com a alavancagem do conhecimento organizacional no Banco?

3.3 Em que medida as práticas da Universidade Corporativa contribuem para o estabelecimento de uma cultura da aprendizagem contínua no Banco?

4. Universidade Corporativa e gestão do conhecimento

4.1 Na sua concepção, a Universidade Corporativa participa direta ou indiretamente da gestão do conhecimento no Banco? Explique.

4.2 Na sua visão, como a Universidade Corporativa Banco do Brasil promove a gestão do conhecimento organizacional?

4.3 Qual a principal contribuição da Universidade Corporativa Banco do Brasil para o processo de gestão do conhecimento?

4.4 Que aspectos do conhecimento (criação, compartilhamento, desenvolvimento, aplicação, uso, etc) são fomentados pelas ações de educação e capacitação sob responsabilidade da Universidade?

5. Processos de gestão do conhecimento

5.1 Na sua visão, como a Universidade Corporativa Banco do Brasil contribui com a criação de novos conhecimentos no Banco?

5.2 Na sua visão, como a Universidade Corporativa Banco do Brasil contribui com o compartilhamento do conhecimento pelo Banco?

5.3 Na sua visão, como a Universidade Corporativa Banco do Brasil contribui com o uso do conhecimento no Banco?

5.4 Que outros processos de gestão do conhecimento (proteção, aquisição, armazenamento, mapeamento, aplicação, avaliação, retenção, etc) você acredita serem promovidos pela Universidade Corporativa Banco do Brasil?

5.5 Na sua concepção, que processos de gestão do conhecimento em específico a Universidade ajuda a promover e viabilizar?

6. Conclusão

6.1 Na sua visão, os processos de gestão do conhecimento viabilizados pelas ações de educação e capacitação da Universidade Corporativa Banco do Brasil, consubstanciam um modelo específico de gerenciamento deste ativo?

7 Comentários abertos

7.1 Você tem algum comentário final a fazer, alguma colocação ou esclarecimento?

ANEXOS

ANEXO A – Linha do tempo da educação no Banco do Brasil

Linha do Tempo

1965

O Banco do Brasil passa a desenvolver treinamentos internos, presenciais e a distância, com a criação do DESED (Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal). O DESED surge com propostas ousadas para a época: parcerias com importantes instituições de ensino, escolas de inglês e oferta de bolsas de estudo no exterior.

1975

Ampliação do quadro de instrutores, com a primeira seleção nacional.

1977

- São implantadas tecnologias avançadas de ensino profissional em sala de aula – disposição de carteiras em forma de "U", mesas modulares, jogos e dinâmicas de grupo, entre outros – que valorizam a figura do treinando como sujeito da aprendizagem.
- O curso CAIEX lança movimento de formação massificada para os Caixas Executivos.

1988

É criado um setor de produção de vídeos para treinamento, fornecendo material didático para os cursos presenciais do Banco e um serviço de empréstimo de fitas para os usuários.

1989

Surge o Programa de Informatização no Treinamento, com a participação do BB no curso Como Planejar o Treinamento em Informática, que abordava, entre outros assuntos, fundamentos de TBC (Treinamento Baseado em Computador).

1993

É lançado o Programa BB MBA – Treinamento de Altos Executivos, destinado à formação de Conselheiros, Diretores, Executivos da Direção Geral e Órgãos Regionais, Gerentes de Agências no Exterior e de Agências Estratégicas no País. O Programa disponibiliza, em parceria com as mais renomadas instituições de ensino, cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas, como finanças, marketing, controladoria, agronegócios e gestão de pessoas.

1997

- É lançado o Programa Profissionalização (PROFI), que procura estimular a discussão de conceitos como empregabilidade, planejamento de carreira e autodesenvolvimento

profissional.

- Surge o primeiro Treinamento Baseado em Computador (TBC): o curso Fundamentos da Atividade Bancária.
- Criação e oferta do Programa Novos Gestores, destinado à seleção e formação dos futuros gerentes da organização.
- Setembro: aprovado o Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior (PFANS), que contempla a oferta de oportunidades para cinco modalidades de cursos: Graduação, Pós-graduação *latu sensu*, Mestrado, Doutorado e Treinamento Internacional.

1998

É criada a TV Corporativa (TVBB), inaugurando a experiência do Banco do Brasil em tele treinamento.

2000

Julho: Concebido um catálogo de cursos à distância. Na capa do mostruário o título “Educação a distância perto de você” indica o investimento da área de educação na modalidade à distância pelo seu poder de democratizar as oportunidades de capacitação.

2001

- Com base nos Referenciais de Gestão, em pesquisa de documentos de Gestão de Pessoas e entrevistas com os principais executivos, é estruturada a Sistematização do Treinamento Gerencial, oferecendo trilha referencial para todos os extratos gerenciais da organização. Nessa sistematização são revistos alguns cursos e desenvolvidas novas opções – Gestão de Equipes para Resultados, Desenvolvendo Equipes, Farol Gerencial, Em Sintonia, Excelência Executiva (E²) e outras ações, são implementadas.
- Julho: criado o Portal do Desenvolvimento Profissional do Banco, oferece a semente para a implantação da comunidade virtual de aprendizagem no Banco do Brasil possibilitando o acesso a toda a informação sobre educação corporativa em ambiente *web (intra e internet)*.
- Novembro: Terceiro Fórum de Gestão de Pessoas, com o objetivo de "Compartilhar a construção de soluções inovadoras, ouvindo compromissadamente as pessoas". Deste evento participam 110 funcionários. Ainda, é aprovado o projeto de criação da UniBB.

2002

Em 11 de julho, é inaugurada a Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB), que dá continuidade à evolução da educação corporativa no Banco do Brasil.

2003

- É criado o programa de co-gestão do orçamento de treinamento com os funcionários. O Programa Extraordinário de Desenvolvimento Profissional reserva 1/3 do orçamento de treinamento para ser utilizado por escriturários, caixas e comissionados do grupamento técnico-operacional. A gestão dos recursos é feita por Comitês eleitos pelos funcionários e que contam com a participação de representantes sindicais.
- Realização do Quarto Fórum de Gestão de Pessoas, abrangendo a participação de funcionários em etapas locais, estaduais, regionais e nacional. O resultado levou à construção de soluções para democratizar o acesso a oportunidades de qualificação internas e externas, gerando projetos, dentre eles a Universidade Aberta do Brasil, a ampliação da oferta de educação à distância, e orientação para a carreira funcional.
- Reavaliação técnica dos cursos do BB MBA, onde a opção de educação à distância se estabelece.

2004

- Lançadas em abril as bases do Programa de Gestão de Desempenho por Competências no BB. O Projeto, experimental no ano de 2004, vai mapear as competências profissionais em toda a empresa e orientar o sistema de avaliação e desenvolvimento de competências no BB.
- Realizado em maio na Sede e por iniciativa da UniBB o Primeiro Encontro de Bancos Públicos para o desenvolvimento de competências profissionais. O Evento marca nova forma de atuação da UniBB no sentido de formar parcerias fortes dentro da própria indústria bancária para o desenvolvimento profissional.
- Assinado em junho convênio entre o BB/Universidade Corporativa e o Ministério da Educação – INEP – para desenvolvimento do Projeto de Certificação de Competências Ocupacionais no BB. O projeto é inovador e pretende estabelecer as bases de um sistema de certificação de conhecimentos e habilidades dentro do setor bancário.

2005

- Aprovado Programa de Certificação Interna de Conhecimentos.
- Ampliação da Rede GEPES, de 12 para 20 Unidades Regionais.

2006

Programa de Ascensão Profissional vem favorecer a profissionalização e o encarecimento dos funcionários por meio das trajetórias possíveis para atendimento dos interesses profissionais dos funcionários.

2007

- Inclusão das Certificações em Conhecimento como requisito para o Programa Ascensão Profissional e Remuneração por Fator.

- Lançamento do Livro: “Itinerários da Educação no Banco do Brasil”.

2008

Julho: Aprovação da Proposta Político Pedagógica para atuação em Gestão de Pessoas.

Agosto: A UniBB lança o primeiro treinamento em ambiente *Wiki*, inaugurando o Sinapse: Sistema Integrado de Aprendizagem em Produtos e Serviços, que em 2010, ficou acrescido do termo "processos". Esta foi a primeira iniciativa do BB em construção colaborativa do conhecimento, cujo primeiro conteúdo foi o Sinapse Consórcio de Imóveis, que registrou mais de 2,6 mil eventos até 4 de maio de 2010. Até aquela data, o Sistema, como um todo, registrou mais de 80 mil eventos de capacitação.

2009

Lançado o programa CEO Lessons, iniciativa de oferta de conteúdos específicos para o segmento executivo do BB e atinge perto de seiscentos profissionais. É um marco na educação eletrônica mediada, que oferta em 2010 a modalidade mobile.

2010

A Rede GEPES passa a contar com 30 unidades regionais.

2011

Lançamento do Programa de Formação de Líderes.

2012

- Sinapse atinge a marca de 1.000.000 de ações de capacitação.

- UniBB comemora 10 anos.

- Lançamento do Novo Portal UniBB.

ANEXO B – Mapa demonstrativo das Gerências e Plataformas da UniBB

