

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS, SEUS PRINCÍPIOS E AS
ATITUDES DOS FUNCIONÁRIOS FRENTE A ELES

DANIELLE ALVES DA SILVA

Brasília-DF

2015

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**UNIVERSIDADES CORPORATIVAS, SEUS PRINCÍPIOS E AS
ATITUDES DOS FUNCIONÁRIOS FRENTE A ELES**

DANIELLE ALVES DA SILVA

**Dissertação para submissão ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Administração.**

**Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Murce
Meneses**

**BRASÍLIA - DF
2015**

DANIELLE ALVES DA SILVA

**UNIVERSIDADES CORPORATIVAS, SEUS PRINCÍPIOS E AS
ATITUDES DOS INDIVÍDUOS FRENTE A ELES**

**Dissertação para submissão ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Administração.**

**Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Murce
Meneses**

Aprovada em __/__/__

Banca Examinadora

Professor Dr. PEDRO PAULO MURCE MENESES

Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. FRANCISCO ANTONIO COELHO JUNIOR

Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. JULIANA BARREIROS PORTO

Universidade de Brasília (UnB)

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, meu maior exemplo.

É a nossa atitude no início de uma tarefa difícil que, mais do que qualquer outra coisa, determinará um resultado positivo.

William James

ABSTRACT

Castro e Éboli (2013) estimam a existência de aproximadamente 600 universidades corporativas no país, que segundo Branco (2006) são caracterizadas por estruturas e práticas variáveis, sem rigor metodológico, tendo em comum apenas a busca por educação continuada e pelo desenvolvimento de competências para o negócio, comprovando a incipiência de sua implementação nas organizações brasileiras. Demo et.al (2011), durante um levantamento da publicação sobre práticas de gestão de pessoas no Brasil, identificou duas importantes questões: o predomínio de estudos sobre as práticas de TD&E em comparação às demais práticas da área e a ausência de pesquisas que se proponham a validar instrumentos de mensuração destas práticas. Takashi e Fischer (2009), em uma pesquisa similar, verificaram a carência de pesquisas nacionais que adotem o indivíduo como o nível central de análise e que busquem a integração entre o nível individual e o nível coletivo na aprendizagem. Dessa forma, o presente estudo se propôs a analisar as filosofias de aprendizagem que norteiam a atuação de três universidades corporativas brasileiras e as atitudes dos membros dessas organizações frente a elas. Os resultados obtidos revelaram que as UCs adotam, em suas políticas não somente princípios humanistas, que concebem o indivíduo como centro e agente do seu processo de aprendizagem, como também princípios comportamental-cognitivistas, que concebem o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma lógica prescritiva e orientada para a tarefa. Ao mesmo tempo, constatou-se que os indivíduos apresentam atitudes favoráveis tanto em relação a uma, quanto a outra corrente.

Palavras-chave: universidades corporativas; filosofias de aprendizagem; atitudes.

ABSTRACT

Castro and Eboli (2013) estimate that there are approximately 600 corporate universities in the country, which according to White (2006) are characterized by structures and different practices without methodological rigor, having in common only the search for continuing education and the development of skills for business, proving the incipiency of its implementation in organizations. Demo et.al (2011), in a survey of the publication on people management practices in Brazil, identified two important issues: the predominance of studies about practices of TD & E compared to other practices of the area and the lack of research that propose to validate tools to measure these practices. Takashi and Fischer (2009), in a similar survey, found the lack of national research that adopt the individual as the central level of analysis and seeking integration between the individual and the collective level learning. Thus, the present study was to examine the philosophies of learning that guide the actions of three Brazilian corporate universities and attitudes of members of these organizations across them. The results showed that Corporate Universities adopt in their policies not only humanistic principles that view the individual as the center and agent of the learning process, as well as behavioral-cognitive principles that view the process of teaching and learning from a prescriptive and oriented to the task logic. At the same time, it was found that individuals have favorable attitudes in relation to both approach.

Key-words: corporate universities; learning philosophies; attitudes.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabelas

Tabela 1 - Princípios fundamentais das universidades corporativas

Tabela 2 - Filosofias de aprendizagem, principais conceitos e representantes

Tabela 3 - Princípios identificados nas filosofias de aprendizagem

Tabela 4 - Principais conceitos relacionados às atitudes

Tabela 5 - Perfil dos avaliadores

Tabela 6 - Resultados da análise dos documentos organizacionais: categorias, subcategorias e frequências

Tabela 7 - Quantidade inicial de itens do instrumento

Tabela 8 - Quantidade inicial de itens do instrumento após avaliação dos juízes

Tabela 9 - Variância total explicada

Tabela 10 - Síntese da análise fatorial exploratória

Tabela 11 - Distribuição dos itens entre os fatores por filosofia de aprendizagem

Tabela 12 - Distribuição dos itens entre os fatores por componente atitudinal

Tabela 13 - Análise com dois fatores

Tabela 14 - Distribuição dos itens entre os fatores por filosofia de aprendizagem

Tabela 15 - Distribuição dos itens entre os fatores por componente atitudinal

Tabela 16 - Análise com um fator

Tabela 17 - Síntese da análise fatorial exploratória com três fatores

Tabela 18 - Distribuição dos itens entre os fatores por filosofia de aprendizagem

Tabela 19 - Distribuição dos itens entre os fatores por componente atitudinal

Tabela 20 - Síntese da análise fatorial exploratória com dois fatores

Tabela 21 - Distribuição dos itens entre os fatores por filosofia de aprendizagem

Tabela 22 - Distribuição dos itens entre os fatores por componente atitudinal

Tabela 23 – Análise com um fator

Tabela 24 - Resultados por filosofia e por componente atitudinal

Tabela 25 - Resultados em relação à filosofia cognitivista

Tabela 26 - Resultados em relação à filosofia comportamentalista

Tabela 27 - Resultados em relação à filosofia humanista

Tabela 28 - Comparação entre resultados dos membros da área de gestão de pessoas e os demais

Tabela 29 - Comparação entre resultados dos membros da UC e os demais

Tabela 30 - Comparação entre resultados dos membros lotados em Unidades de Negócios e os demais

Tabela 31 - Comparação entre resultados dos membros lotados em Unidades Estratégicas e os demais

Tabela 32 - Comparação entre a carga horária dedicada à capacitação e as atitudes identificadas

Tabela 33- Análise sobre o papel estratégico da UC

Quadros

Quadro 01 - Diretrizes metodológicas

Quadro 02 - Caracterização dos documentos analisados

Quadro 03 - Exemplos de unidades de registro

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNIVERSIDADE CORPORATIVA – UC

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS - UCs

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	14
1.2 OBJETIVOS	17
1.3 JUSTIFICATIVA	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	22
2.1.1. Universidades corporativas - Revisão da literatura nacional sobre o tema	29
2.2 TEORIAS DE APRENDIZAGEM	35
2.2.1 Filosofia Comportamentalista de Aprendizagem	36
2.2.2 Filosofia Cognitivista de Aprendizagem.....	41
2.2.3 Filosofia Humanista de Aprendizagem	46
2.3 ATITUDES	50
2.3.1 Componentes atitudinais	53
2.3.2 Mensuração das atitudes	55
3 MÉTODOS, TÉCNICAS DE PESQUISA E RESULTADOS.....	59
3.1 ORGANIZAÇÕES PESQUISADAS	59
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
3.2.1 Estudo 1- Desenvolvimento de instrumento para a mensuração de atitudes... 63	63
3.2.1.1 Etapa 1 – Identificação das filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas adotadas pelas universidades corporativas	63
3.2.1.1.1 <i>Tipo e Descrição Geral da Pesquisa</i>	<i>63</i>
3.2.1.1.2 <i>Amostragem</i>	<i>64</i>
3.2.1.1.3 <i>Procedimentos de Coleta e Análise de Dados</i>	<i>65</i>
3.2.1.1.4 <i>Resultados da Etapa 1 – Identificação filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas adotadas pelas universidades corporativas.....</i>	<i>69</i>
3.2.1.1.5 <i>Resultados da Etapa 1 – Elaboração do instrumento de pesquisa</i>	<i>76</i>
3.2.1.2 Etapa 2 – Reunião de indícios de validade teórica.....	79
3.2.1.2.1 <i>Tipo e Descrição Geral da Pesquisa</i>	<i>79</i>
3.2.1.2.2 <i>Amostragem</i>	<i>80</i>
3.2.1.2.2.1 <i>Amostragem - Análise de juízes.....</i>	<i>80</i>

3.2.1.2.2 Amostragem - Análise semântica.....	81
3.2.1.2.3 Instrumentos.....	82
3.2.1.2.4 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	82
3.2.1.2.5 Resultados da Etapa 2- Reunião de indícios de validade teórica.....	84
3.2.1.3 Etapa 3 - Reunião de indícios de validade empírica	89
3.2.1.3.1 Tipo e Descrição Geral.....	89
3.2.1.3.2 Amostragem	89
3.2.1.3.3 Instrumentos.....	91
3.2.1.3.4 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	91
3.2.1.3.5 Resultados da Etapa 3 - Reunião de indícios de validade empírica.....	95
3.2.2 Estudo 2 – Identificação das atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs	115
3.2.2.1 Tipo e Descrição Geral da Pesquisa	115
3.2.2.2 Amostragem	116
3.2.2.3 Instrumentos.....	117
3.2.2.4 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	117
3.2.2.5 Resultados do Estudo 2 - Identificação das atitudes dos funcionários frente as filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs	118
4 CONCLUSÕES	138
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE.....	152
ANEXO	170

1 INTRODUÇÃO

O contexto em que estão inseridas as organizações, marcado pelo dinamismo nas relações, mudanças sociais, econômicas e políticas cada vez mais velozes, tem propulsionado muitas discussões que envolvem competitividade e fontes de vantagem competitiva (SOUZA; CÂNDIDO, 2009). Esse contexto, segundo Fischer (2002), levou a uma mudança na forma com que o indivíduo passou ser percebido pelas organizações, e com isso, a administração de recursos humanos também passou a ser vista sob um novo enfoque. Tanto que, a partir dessa época constatou-se a diminuição de publicações relacionadas às atividades tradicionais da área e o aumento de estudos relacionados à gestão estratégica de pessoas (DEADRICK; GIBSON, 2009).

Diante da necessidade organizacional de se manter perene, a área de recursos humanos passou a assumir novas responsabilidades, entre elas, disseminar a estratégia organizacional e atuar como agente de mudança (ULRICH, 2000). No entanto, ainda se observa o descompasso entre esse discurso e a prática (LACOMBE; TONELLI, 2000, 2001; FISCHER, 2002; MASCARENHAS; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2004, 2006).

A despeito das demais práticas de gestão de pessoas, observa-se, no que tange à educação corporativa, uma tentativa de acompanhamento das mudanças ocorridas nas organizações. De uma fase caracterizada pelo treinamento orientado para tarefa, passou-se pelo período de qualificação da mão-de-obra para lidar com os processos tecnológicos, chegando aos dias atuais, em que as organizações buscam por meio dos processos educacionais, enfatizar o desenvolvimento da criatividade dos trabalhadores e sua capacidade de tomada de decisão (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006).

Para Éboli (2004) e Vergara e Ramos (2002), foi a partir da década de 1990 que os processos de treinamento nas organizações ganharam uma nova abordagem. E assim, a educação corporativa, existente até então, e concretizada em centros de treinamento tradicionais, deixou de suprir as emergentes necessidades de capacitação (ÉBOLI, 1999, 2004).

E foi nesse contexto, que as universidades corporativas emergiram (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999; VERGARA; RAMOS, 2002; KRAEMER, 2004; ALLEN, 2007; SANTOS, SILVA, 2011; ÉBOLI, 2013). Passaram a ser consideradas ferramentas estratégicas, contribuindo para o atingimento da missão organizacional, a partir da oferta de oportunidades de aprendizagem individual e organizacional, de forma contínua e ativa (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999; ALLEN, 2002).

Não bastando ser um sistema educacional que propunha o alinhamento da capacitação à estratégia organizacional, abortando o enfoque meramente técnico, a universidade corporativa redesenhou o olhar sobre o indivíduo.

E sendo assim, sua função mais nobre passou a ser a de exercer o papel de catalisador do processo de aprendizagem durante a vida profissional dos membros das organizações, o que significa desenvolver nos indivíduos a vontade de aprender e a capacidade de gerenciar seus próprios processos de aprendizagem, aqui traduzidos como a competência de aprender a aprender. (MEISTER, 1999; ÉBOLI, 1999; CASTRO; EBOLI, 2013).

Isso significa que, uma vez que as organizações, por meio de suas universidades, oferecem as condições, a ocorrência do aprendizado passa a estar condicionada à atitude dos indivíduos (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999).

A despeito dos inúmeros significados já atribuídos às atitudes, sua importância, nesse contexto, reside no fato de que esse é o conceito que engloba as crenças, os sentimentos e a intenção de agir do ser humano, diante de um determinado contexto (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2013).

1.1 Problematização

O discurso envolto no surgimento das universidades corporativas está alicerçado em dois aspectos fundamentais: a) a realidade em que estão imersas as organizações exige a adoção de sistemas educacionais que as preparem para os novos e constantes desafios; e b) estes sistemas educacionais requerem a consideração do novo papel exercido pelo indivíduo, que se antes visto sob uma lente comportamental- condutivista, que enxerga o homem como organismo governado,

passivamente (MOREIRA, 1999), agora o vê como o dono de um novo e amplo papel organizacional.

Associadas ao primeiro aspecto, tem-se as críticas aos centros de treinamento tradicionais e às instituições de ensino superior. Estas por sua incapacidade de contemplar as especificidades organizacionais, dadas suas funções generalistas (MEISTER, 1999; MONTEIRO, 2003). Aqueles por promoverem apenas o desenvolvimento de habilidades individuais, necessárias à cada função, negligenciando o aprendizado no âmbito organizacional (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006).

Atrelado ao segundo aspecto do surgimento das universidades corporativas, pode-se mencionar o escopo que orienta a formação dos indivíduos, chamado de currículo básico da universidade corporativa (MEISTER, 1999; ALLEN, 2002; KRAEMER, 2004; CASTRO; EBOLI, 2013). Este currículo, formado por três pilares (cidadania corporativa, contexto e competências), aponta para o desenvolvimento de condições para que o indivíduo se identifique com a organização em que está inserido (cidadania corporativa), compreenda como ela funciona e o que é relevante para o atingimento de seus objetivos (contexto) e, principalmente, busque mecanismos para obtenção de êxito próprio e da organização (competências).

Essas competências são tidas como o fator central de diferenciação entre as universidades corporativas e os demais sistemas educacionais e se referem à capacidade do funcionário de se comunicar e atuar colaborativamente, ser criativo, resolver problemas, exercer lideranças, gerir sua própria carreira, buscar suas próprias formas de aprender (aprender a aprender), entre outras (Meister, 1999).

Depreende-se que, se cabe ao próprio funcionário aprender a desenvolver tais competências, ou seja, aprender a aprender, tem-se aqui, um processo de aprendizagem centrado no aluno: o aprendiz é o protagonista.

Questões como o “aprender a aprender”, assim como a liberdade para aprender e o ensino centrado no aluno, são princípios que norteiam a filosofia humanista de aprendizagem. Filosofia caracterizada pela compreensão do aprendiz como um ser humano, com sentimentos, pensamentos e ações, e não só intelecto, e que busca sua auto realização e crescimento pessoal (ROGERS, 1978,1985; MOREIRA, 1999).

Tendo Carl Rogers como seu principal representante (MOREIRA,1999), o humanismo ficou conhecido na década de 1970, especialmente em escolas norte-americanas (as chamadas escolas abertas), onde os alunos tinham grande liberdade de escolha, inclusive em relação ao que iriam estudar. E apesar de hoje, acreditar-se que sejam raras essas escolas, a ideia do ensino centrado no aluno ainda persiste no discurso pedagógico, por meio de autores que defendem um humanismo mais viável.

Em contraposição, duas outras filosofias, comportamentalismo e cognitivismo, se destacaram no campo pedagógico.

A tradição comportamentalista de aprendizagem, surgida no início do século XX e extremamente disseminada durante muitos anos, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, trata especificamente dos comportamentos observáveis e mensuráveis do aluno, da relação entre estímulos externos e resposta, e das consequências destas respostas (HILGARD, 1973; MOREIRA, 1999)

Já a tradição cognitivista, também surgida nesta época, leva em consideração, principalmente, as variáveis intervenientes entre esses estímulos e respostas, tratando dos processos mentais, da atribuição de significados e do processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso das informações. Tem no construtivismo, com a percepção de que a cognição é algo construído, uma posição filosófica interpretacionista amplamente divulgada a partir da década de 1990 (MOREIRA, 1999), aparentemente situada em uma posição intermediária entre o humanismo e o cognitivismo.

Tem-se, diante do exposto, a percepção de inexecuibilidade da filosofia humanista na prática de ensino, em contraposição à ampla disseminação das tradições comportamental-cognitivistas, desde a década de 1960.

Dessa forma, será que as organizações, com metas claramente definidas, processos rígidos, consolidadas legislações reguladoras, conflitos de poder, atividades com naturezas distintas (algumas extremamente técnicas), são realmente capazes de abrir mão de seu papel controlador no processo de aprendizagem e concedê-lo aos trabalhadores?

E se elas se propuserem, de fato, a adotar uma perspectiva humanista, o quanto preparados ou predispostos estão os indivíduos para isso?

Após uma vida estudantil de ingestão de métodos de aprendizagem doutrinadores, centrados na tarefa, aplicados por docentes que detém o conhecimento, o material e a técnica de ensino supostamente adequados, para atingimento de objetivos de aprendizagem previamente definidos, seria de fato possível delegar ao aluno a responsabilidade pela condução do seu processo de aprendizagem?

Se da atitude dos indivíduos depende a ocorrência do aprendizado (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999) faz-se o seguinte questionamento: como podem ser caracterizadas as atitudes dos funcionários de organizações que possuem universidades corporativas em relação ao gerenciamento do seu processo de aprendizagem?

1.2 Objetivos

A partir do exposto, o presente estudo se propõe a atender aos seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Desenvolver instrumento para a mensuração das atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas universidades corporativas.

Objetivos Específicos

OE1. Identificar as filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs.

OE2. Identificar as atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs.

1.3 Justificativa

O presente estudo se justifica em duas esferas: organizacional e acadêmica.

O surgimento das universidades corporativas remonta à década de 1950 e início da década de 60, com a Universidade do Hambúrguer, do McDonalds e o campus de Crotonville, da GE, nos Estados Unidos, tendo este último assumido o atual formato apenas na década de 1980. No Brasil, entretanto, este fenômeno é ainda mais recente, tendo sua adoção por um número maior de empresas ocorrido apenas a

partir da segunda metade dos anos 90 (SANTOS; SILVA, 2011), o que comprova a incipiência da utilização destas universidades como ferramenta estratégica de gestão de pessoas nas organizações brasileiras.

Castro e Eboli (2013) estimam, apesar da inexistência de um banco de dados oficial, um total de aproximadamente 500 a 600 universidades corporativas no país, sendo 73% delas pertencentes a empresas nacionais.

Números ainda tão discretos, na prática, podem ser atestados pela falta de homogeneidade quando se trata desta temática. Segundo uma pesquisa realizada em universidades corporativas de empresas brasileiras (BRANCO, 2006), as estruturas e práticas variam de acordo com as especificidades de cada organização, sem rigor metodológico, tendo em comum apenas a busca pela educação contínua e pelo desenvolvimento de pessoas e competências específicas do negócio.

A subutilização destas universidades como ferramenta para gestão do conhecimento também foi apontada como um fator marcante na referida pesquisa, o que ratifica o estágio inicial em que se encontram as universidades corporativas no país.

Desta forma, o desenvolvimento de um estudo que permite compreender como as universidades funcionam na prática, a partir do mapeamento dos princípios predominantemente adotados e da identificação das atitudes dos funcionários em relação a eles, contribui para a melhoria do campo, a medida em que fornece insumos para que os tomadores de decisão reflitam e reavaliem suas próprias políticas.

Do ponto de vista acadêmico, desde o final da década de 1990, com a publicação da obra “Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas”, a autora norte-americana Jeanne Meister é tida como a principal referência sobre o assunto. Sua obra tem sido citada e seus apontamentos replicados na literatura nacional (SANTOS; SILVA, 2011).

Allen (2007), ao lembrar que grande parte das universidades corporativas já entram em sua segunda década de existência, atenta para a importância de se evoluir no tema e discutir as lacunas e os avanços necessários.

Também destaca-se que o surgimento do conceito de universidade corporativa no berço da cultura americana, caracterizada por valores orientados por questões econômicas, refletem seu cunho pouco conceitual e teórico, e mais mercadológico (BRANDÃO, 2006), o que tornam ainda mais relevantes investidas acadêmicas que rumem para adequação dessa literatura à realidade e às necessidades brasileiras.

Em uma busca aos principais periódicos nacionais, ao Portal de Periódicos da Capes e às bases de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Spell (Scientific Periodical Eletronic Library) por artigos relacionados ao tema “universidade corporativa”, chegou-se a um número bastante reduzido quando se considera que a emergência do tema data desde o final da década de 1990.

Entre essas publicações, observou-se o predomínio de estudos de casos que se propunham a descrever o perfil das universidades corporativas, o sucesso na sua implementação ou o papel de seus gestores, e de artigos, que sem investigações empíricas, discutiam a importância das universidades corporativas como fonte de vantagem competitiva para a organização, ou ainda, elucubravam sobre os desafios impostos a essas universidades.

Esses estudos se caracterizaram ainda por manter seu foco em um nível organizacional de análise, ignorando a contribuição e a percepção dos indivíduos em relação às políticas e práticas adotadas.

Sobre o caráter pouco exploratório das pesquisas, essa não é uma exclusividade desta temática. Tonelli et.al (2005) constataram a baixa variedade metodológica dos artigos, pela falta de pesquisas exploratórias e excessos de estudos de caso, com abrangência limitada e poucos desafios teóricos em um levantamento sobre a produção científica em recursos humanos no Brasil entre 1991 e 2000, período que reflete a primeira década da nova era da gestão estratégica de pessoas

Em outro levantamento sobre as publicações relacionadas à gestão de pessoas, agora no período de 2000 a 2010, Demo et.al (2011) constataram predominância de estudos sobre políticas de treinamento, desenvolvimento e educação (32% dos estudos) entre as 108 publicações levantadas, que se propunham, em sua maioria, a identificar os impactos dessas políticas nas organizações.

Verificou-se, também, a predominância de estudos qualitativos e a existência de apenas um trabalho que se propunha a validar um instrumento de medida para

mensuração da percepção das pessoas em relação às políticas de gestão de pessoas das organizações.

Esses apontamentos justificam a importância acadêmica do presente trabalho, uma vez ratificadas: a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que se proponham a explorar as peculiaridades do campo organizacional e a partir disso, propor novos estudos e teorias, ao invés de meramente descrever políticas e práticas organizacionais à luz de teorizações importadas, oriundas de contextos diferentes daqueles nos quais são aplicadas; e a baixa quantidade de estudos nacionais que se proponham a desenvolver e validar instrumentos de mensuração das políticas de gestão de pessoas.

Além disso, como dito, a proposta do presente estudo é extrapolar a abordagem no nível da organização, a partir da qual os estudos têm sido desenvolvidos e iniciar o debate e a análise do tema em um nível micro, sob a égide do indivíduo.

Em um estudo feito por Takashi e Fischer (2009), salienta-se a predominância de estudos nacionais em que a organização é tida como unidade central de análise, e aponta-se a necessidade de condução de pesquisas voltadas ao nível micro organizacional e à articulação entre o nível individual e o nível coletivo na aprendizagem organizacional.

Desta forma, a identificação e a discussão das atitudes dos indivíduos em relação às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas adotadas pelas universidades corporativas mostram-se relevantes para o campo e para o desenvolvimento de novas proposições.

Para tornar possível tal intento, o presente estudo foi dividido em quatro partes, além desse capítulo de introdução:

- I. Capítulo II - Referencial Teórico. O segundo capítulo aborda o referencial teórico apresentado em três subcapítulos: (i) universidades corporativas - definições, princípios e principais características; (ii) filosofias de aprendizagem - comportamentalismo, cognitivismo e humanismo, principais teorias adjacentes e princípios teóricos, diferenças e similaridades; e (iii) atitudes, conceito, principais abordagens e mensuração;

- II. Capítulo III - Métodos e técnicas de pesquisa, apresenta as decisões metodológicas adotadas para o alcance dos objetivos do referido estudo, com base no referencial teórico desenvolvido.
- III. Capítulo IV – Resultados e discussão. Apresenta os achados de todas as etapas da pesquisa, a partir de análises diversas e discussões em relação à literatura.
- IV. Capítulo IV – Considerações Finais com as principais conclusões, contribuições, recomendações e limitações do estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é apresentado em três seções. O primeiro aborda as universidades corporativas, trazendo além de definições acerca de sua missão, os princípios que norteiam sua atuação, em uma perspectiva teórica, e os atributos que lhe conferem singularidade frente a formas tradicionais de oferta de educação corporativa. Assim, torna-se possível compreender, o arcabouço teórico que alicerça as universidades corporativas pesquisadas, interpretar as informações obtidas acerca de suas políticas e analisar eventuais descompassos entre teoria e prática.

O segundo subcapítulo traz as filosofias de aprendizagem comportamentalista, cognitivista e humanista, apresentando as principais teorias subjacentes e os princípios que as norteiam, bem como uma análise comparativa acerca de suas diferenças e similaridades. Essa abordagem permite a compreensão dos fundamentos que embasaram e ainda embasam as políticas educacionais propostas aos funcionários das organizações pesquisadas, bem como contribui para a interpretação das atitudes mensuradas.

O último subcapítulo aborda o conceito de atitudes, seus componentes e formas de mensuração. Sua utilização como pano de fundo dessa pesquisa decorre do fato de ser apontado como importante preditor do comportamento (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2013), permitindo que se compreenda a relação entre as políticas educacionais e as avaliações que os indivíduos fazem delas.

2.1 Universidades corporativas

Como mencionado, o contexto que envolve a disseminação das universidades corporativas caracteriza-se por diversas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais no ambiente de atuação das organizações.

Em linhas gerais, o seu surgimento está relacionado com o(a): a) surgimento de organizações não hierárquicas, que objetivavam dar maior fluidez ao ambiente de negócios; b) consolidação da economia de conhecimento, caracterizada pela necessidade de obtenção e gestão do conhecimento com vistas à vantagem competitiva; c) rápida obsolescência do conhecimento; e d) necessidade de

formação de empregados com uma visão global dos negócios e aptos a lidar com desafios além dos limites da organização (MEISTER 1999; ÉBOLI, 1999).

O conceito de universidade corporativa mais amplamente adotado é aquele proposto por Meister (1999, p.29), que a concebe como um “guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.

Allen (2002), por sua vez, define universidade corporativa como uma ferramenta estratégica que visa contribuir para que a organização atinja sua missão, por meio de atividades que cultivam a aprendizagem individual e organizacional, o conhecimento e a sabedoria.

Éboli (2004, p.15), por sua vez, propõe-se a defini-la como um “sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências”. E também Éboli (1999) concebe que sua missão

(...) consiste em formar e desenvolver os talentos humanos, na gestão de negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação) por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua (EBOLI, 1999, p. 112).

É necessário, reiterar, antes de demais tratativas, que o modelo de universidades corporativas adotado no Brasil, assim como diversas práticas relacionadas a gestão de pessoas, caracteriza-se por ser um modelo gerencial estrangeiro, envolto por diversos paradoxos (BRANDÃO, 2006).

A análise da publicação acadêmica nacional, dessa forma, permite compreender como as organizações brasileiras tem abordado essa temática e o quanto sua implementação, de fato, aproxima ou distancia o papel da universidade corporativa daquele incensado por Meister (1999) e Allen (2002).

Em pesquisa ao Portal de Periódico da Capes e às bases de Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Spell (Scientific Periodical Eletronic Library) pelo termo “universidade corporativa”, chegou-se a um total de 24 artigos a respeito do tema, publicados entre os anos de 1999 e 2013.

Brandão (2006), em uma breve análise da produção nacional sobre esse tema, constatou, assim como foi possível constatar no presente estudo, que em sua maioria, os trabalhos vêm adotando o conceito de universidade corporativa proposto

por Meister (1999) (eg. ÉBOLI, 1999; VITELLI, 2000; ALPERSTEDT, 2001; DENGO, 2001; KNIJNICK, 2001; MARCONDES; PAIVA, 2001). Também caracterizam-se por buscar estabelecer comparações entre universidades corporativas e centros tradicionais de treinamento e desenvolvimento, tentando assim, investigar os fundamentos de sua concepção (eg. KNIJNICK, 2001; SANTOS, SILVA, 2011), assim como propor definições (eg. Alperstedt, 2001) e fazer algumas análises críticas (eg. DENGO, 2003; OSTRANTO, 2007).

A partir das proposições de Meister (1999), autores como Éboli (1999), Alperstedt (2001), Vergara e Ramos (2002), Kraemer (2004), Branco (2006), Santos e Silva (2011) também discutiram as premissas em torno das quais essas universidades se desenvolvem.

Seus apontamentos sugerem entre os aspectos chave: a oferta de aprendizagem direcionada ao atingimento dos objetivos críticos da organização; o treinamento da cadeia de valor; a diversificação das modalidades de treinamento; o estímulo ao envolvimento da liderança no processo de aprendizado; entre outros.

A elaboração de um currículo básico que incorpore cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas do negócio, citada no currículo básico, também é temática dessas produções.

Destaca-se ainda, que segundo Meister (1999), o referido currículo é o atributo que, na prática, confere singularidade à universidade corporativa. Pois, segunda ela, diferentemente dos centros tradicionais de treinamento ou instituições de ensino superior, compete a ela, inculcar nos indivíduos os valores e a cultura organizacional, ensiná-los sobre o contexto de funcionamento, e principalmente, desenvolver nele competências que serão decisivas para que a empresa obtenha a almejada vantagem competitiva.

Mais ainda, a elaboração desse currículo e conseqüentemente o êxito no desempenho do seu papel, só será possível se a universidade corporativa for capaz de: despertar no indivíduo a vocação para o aprendizado; incentivar e estruturar atividades de autodesenvolvimento; e responsabilizar cada indivíduo pelo seu próprio desenvolvimento (MEISTER, 1999; ALLEN, 2002, 2007).

Sob essa ótica, pode-se então dizer, que o empregado, outrora visto de forma passiva, como mero receptor de treinamentos previamente estruturados, passa a ser

agora, dono da responsabilidade por desenvolver as competências que garantirão o sucesso da organização.

Esse discurso de mudança do papel do indivíduo na organização, a despeito de ser aqui tratado sob a ótica da educação corporativa, está amplamente difundido na literatura sobre gestão de pessoas, diante da aceitação de que a área assumiu o papel de responsável pela conexão entre as pessoas e os resultados organizacionais (eg. WOOD, 1992; ULRICH, 1996; FITZ-ENS, 1997; SHIM, 2001; LEGGE, 2005; WAY, JOHNSON, 2005; STONE; STONE-ROMERO; LUKASZEWSKI; 2007; MURITIBA; MURITIBA; CAMPANÁRIO; ALBUQUERQUE, 2010; ARMSTRONG, 2011; GILL; MEYER, 2011).

Mas, nesse contexto, é possível dizer que as UCs realmente configuram um instrumento inovador de educação corporativa ou é apenas uma nova roupagem para incensar a pretensão, agora estratégica, da aprendizagem organizacional?

Meister (1999) afirma não somente que se trata de um novo escopo, como sugere que a adoção do termo universidade promove sua grande finalidade entre os capacitados (e também patrocinadores), a noção de que o sistema irá prepará-los para o sucesso profissional.

Já Allen (2002) destaca que, apesar de os centros de treinamento tradicionais terem relevância, sua abordagem geralmente se limita aos níveis tático e operacional, distanciando-se das universidades corporativas, que singularizam-se, exatamente, por seu papel estratégico.

Grisci e Dengo (2003) e Grisci (2005), por sua vez, refutam esses apontamentos. Sugerem que, na prática, as universidades corporativas são apenas unidades internas de educação, que promovem o desenvolvimento de forma muito semelhante aos centros tradicionais, distanciando-se, inclusive, da proposta teórica de Meister (1999).

No intuito de reunir indícios que situem as universidades corporativas em um campo diferente das universidades comuns (instituições de ensino superior) e dos centros de treinamento tradicionais, alguns trabalhos foram desenvolvidos ao longo dos últimos anos.

No que tange às instituições de ensino superior, Santos e Silva (2011) e Castro e Éboli (2013) defendem que a universidade corporativa aparece como uma saída para os problemas educacionais da atualidade, visto que as instituições de ensino superior são incapazes de fornecer a formação exigida pelo mercado de trabalho.

Seu discurso apenas endossa as proposições de Meister (1999), que vê, entre um dos grandes dilemas da universidade corporativa, a superação de um modelo adotados pelas instituições de ensino superior, que não mais atendem ao dinamismo da vida do aluno, que hoje, não se dedica exclusivamente ao estudo, possui restrições de tempo e necessidades contínuas de aprendizagem.

Em resumo, acredita-se que as universidades corporativas se propõem a abandonar o modelo baseado no campus universitário e a adotar um modelo centrado no aluno, fornecendo as ferramentas necessárias para que ele se torne responsável pelo seu próprio aprendizado, o que emerge aqui como um dos mais relevantes princípios adotados pelo modelo de universidade corporativa.

O Quadro 1, a seguir, contempla algumas das principais diferenças entre universidades tradicionais e as universidades corporativas, apontadas por Meister (1999) e Monteiro (2003).

Quadro 01 – Universidades tradicionais x universidades corporativas

Universidades Tradicionais	Universidades Corporativas
Desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.	Desenvolvimento de competências para o sucesso do negócio.
Ensino de crenças e valores universais.	Ensino de crenças e valores da empresa e do ambiente de negócios.
Predominância de aulas expositivas, teóricas.	Uso de metodologias que privilegiem a aprendizagem: aulas virtuais, práticas, estudos de caso, jogos de empresa.
Aprendizagem temporária.	Aprendizagem contínua.
Ensino sobre estudar e pesquisar	Ensino sobre pensar e praticar
Aprendizagem individual	Aprendizagem coletiva

Adaptado de Meister (1999) e Monteiro (2003)

Fato é que mesmo diante desses apontamentos, tanto Meister (1999) e Allen (2002, 2007) quanto Éboli (1999a), defensores dessa diferenciação, abordam a possibilidade e a importância da realização de parcerias entre as universidades corporativas e essas instituições de ensino superior para a oferta de programas de capacitação reconhecidos e de mais longo prazo.

Em contraposição, Alperstedt (2001) posiciona-se assertivamente ao afirmar que a adoção do termo “corporativo” junto à “universidade” deixa claro que esta possui vínculo com a corporação e, logo, serviços educacionais não constituem seu principal objetivo, o que torna irrelevante o estabelecimento de quaisquer comparações com as instituições de ensino superior, que nitidamente possuem aspirações distintas.

Também em busca de ressaltar o caráter inovador e singular das UCs, outros autores se propõem a apontar diferenças existentes entre estas e os centros de treinamento tradicionais.

Éboli (1999, p. 115) propõe um quadro ilustrativo onde busca abordar os aspectos por meio dos quais os referidos sistemas, supostamente, se diferenciam.

Quadro 02 – Diferenças entre Centros de treinamento tradicionais e universidades corporativas

Centro de Treinamento Tradicional		Universidade Corporativa
Habilidades	Objetivo	Competências críticas
Aprendizado individual	Foco	Aprendizado organizacional
Tático	Escopo	Estratégico
Necessidades individuais	Ênfase	Estratégias e Negócios
Interno	Público	Interno e externo
Espaço real	Local	Espaço real e virtual
Aumento de habilidades	Resultado	Aumento de desempenho

Fonte: Éboli (1999)

Observa-se, em sua exposição, a diferenciação das universidades corporativas por seu escopo estratégico e preocupação com o aprendizado organizacional, em detrimento do mero desenvolvimento de habilidades para realização de tarefas.

Santos e Silva (211) discutem ainda o fato de que nas universidades corporativas, o que existe é a tentativa de tornar o processo de aprendizagem contínuo, dado o

dinamismo do contexto organizacional, ao passo que tradicionalmente, esse processo é visto de outra forma, com início e fim claros (MEISTER, 1999; ÉBOLI, 1999; SANTOS, SILVA, 2011; ALLEN, 2002, 2007)

Essa visão pressupõe, como já enunciado por Meister (1999) uma mudança paradigmática. O empregado, antes paciente, passa então a ser encorajado a buscar sempre a aquisição de novas qualificações e a se responsabilizar por essa busca.

É, pois, nesse ambiente de reestruturação do processo de aprendizagem, em que o foco deixa de ser no “aprender” e passa a ser no “aprender a aprender”, que reside esse estudo.

Em resumo, o “aprender a aprender”, uma das principais competências que compõe o currículo básico de uma universidade corporativa (MEISTER, 1999; ÉBOLI, 1999, 2004), emerge em alinhamento ao modelo de aprendizado centrado no aluno: a organização oferece as condições e o funcionário, responsável por seu próprio desenvolvimento, assume uma postura de busca contínua de conhecimentos.

Ressalta-se, contudo, que “aprender a aprender”, apesar de seu destaque e lógica relação com o modelo adotado pelas universidades corporativas, não exaure o conjunto de competências contempladas em seu currículo básico. Ele é sim, a competência motriz, mas “comunicação e colaboração”, “raciocínio criativo e resolução de problemas”, “desenvolvimento da liderança”, “autogerenciamento da carreira” e outras, também são tidas como competências essenciais para o desempenho organizacional e refletem a necessidade que as organizações tem de que os indivíduos sejam capazes de, por conta própria, interagir, e a partir desta interação, aprender, trabalhar, criar novas soluções e resolver problemas de forma criativa, levando em consideração o ambiente global em que estão inseridos e as diversas variáveis que o envolvem.

Destaca-se ainda segundo Éboli (1999), que as organizações que adotam o modelo de universidade corporativa oferecem as condições para que o aprendizado ocorra, mas este, por sua vez, dependerá da atitude dos funcionários.

Essa afirmação, enquanto princípio em torno do qual surgem e se desenvolvem as universidades corporativas, mostra-se extremamente relevante para a compreensão

de sua singularidade, bem como para o estudo de como, presume-se que tais universidades devam desempenhar, na prática, sua função.

2.1.1. Universidades corporativas - Revisão da literatura nacional sobre o tema

Os apontamentos feitos anteriormente, apesar de revelarem o propósito de criação das universidades corporativas e o contexto de seu surgimento, foram feitos à luz de uma literatura norte-americana, desenvolvida a partir de referenciais e valores, que não, necessariamente convergem com o contexto nacional, a exemplo de outras áreas de gestão de pessoas (BRANDÃO, 2006) motivo pelo qual a compreensão do contexto de implementação das universidades corporativas no Brasil, a partir de publicações acadêmicas nacionais, faz-se tão importante.

Acrescenta-se, nesse ponto, que segundo Allen (2007), a implementação de uma universidade corporativa deve estar condicionada à existência de uma necessidade estratégica genuína. Ele acredita que a implementação do modelo sem o propósito de cumprir sua real finalidade tende a ser uma experiência fracassada.

Além disso, faz-se necessário compreender as características das publicações na área e o quanto a literatura nacional tem avançado na compreensão do fenômeno.

Diante disso, realizou-se, inicialmente uma busca por artigos sobre universidades corporativas nos periódicos nacionais da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, compreendendo o período de 2000 a 2014, classificados de A1 a B2, segundo a avaliação do Sistema WebQualis, ano-base 2011, do sítio eletrônico da CAPES (Apêndice A).

Com o intuito de maximizar a quantidade de artigos relacionados ao tema, e assim, melhor compreender o comportamento da área, novas prospecções foram realizadas no Portal de Periódicos da Capes e nas bases de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Spell (Scientific Periodical Eletronic Library).

Após a identificação dos artigos, foram também analisadas suas referências bibliográficas, de modo a catalogar outros eventuais artigos e contemplar, da forma mais abrangente possível, as publicações sobre o tema.

Desse processo, foram reunidos, ao final, 22 artigos, que se propunham, prioritariamente a: analisar o processo de implementação de universidades corporativas em algumas empresas; discutir o papel da universidade corporativa para a geração de vantagem competitiva para a organização; discutir a relação entre universidades corporativas e instituições de ensino superior; analisar o perfil das universidades corporativas brasileiras; e questionar a singularidade das universidades corporativas, confrontando-as com os centros de treinamento tradicionais.

Deve-se destacar que foram desprezados os artigos que apesar de terem a universidade corporativa como lócus, propunham-se a analisar práticas específicas de gestão, por exemplo: educação a distância; processo de seleção de funcionários de universidades corporativas; etc.

Em uma perspectiva histórica, foi possível identificar como o tema vem sendo abordado, desde o seu surgimento, aos dias atuais.

Éboli (1999a), em uma das primeiras publicações sobre o tema, discute o surgimento das universidades corporativas, destacando que sua implementação não seria garantia de sucesso se não acompanhada por novas práticas, entre elas, parcerias com as universidades tradicionais.

Alperstedt (2001), também em um momento em que as universidades corporativas eram ainda muito incipientes, propõe-se a lhes oferecer uma nova definição, que muito se aproxima dos apontamentos feitos por Meister (1999), ao enfatizar como aspectos principais o desenvolvimento de competências para o negócio, a expansão da capacitação ao público externo e as parcerias com instituições de ensino superior.

Já Vergara e Ramos (2002) identificaram, junto a cinco empresas, que o principal motivo que levou à criação das universidades corporativas foi a cobertura de lacunas percebidas em relação aos centros de treinamento tradicionais. No entanto, nesse mesmo estudo, constataram que essas UCs se limitavam à oferta de treinamentos presenciais, de caráter doutrinador.

Grisci e Dengo (2003), em uma nova abordagem, criticam, a partir de estudos empíricos e teóricos, as universidades corporativas no Brasil. Segundo os autores, o

modelo aplicado mais se aproxima dos centros de treinamento tradicionais e sequer seguem os preceitos teóricos apontados por Meister (1999).

Kraemer (2004), em um ensaio teórico aborda o contexto de surgimento desse modelo e o aponta como uma alternativa frente à insuficiência do ensino tradicional, para alinhamento das iniciativas de treinamento às estratégias organizações e criação de vantagem competitiva por meio do aprendizado contínuo.

Vergara, Brauer e Gomes (2005), ao questionarem se as universidades corporativas propiciam aos empregados condições para refletir, criticar, criar e agir ou se lançam mão de mecanismos de doutrinação, realizam uma pesquisa junto a funcionários de uma universidade corporativa de uma empresa pública brasileira. Os resultados contrariam suas suspeitas iniciais e revelam que a universidade pesquisada fomenta, de fato, as manifestações individuais.

Branco (2006), como já mencionado, avaliou o perfil das universidades corporativas brasileiras, constatando a falta de homogeneidade entre elas, com a adoção de estrutura e práticas de acordo com necessidades particulares, mas tendo como pontos comuns, a busca pela educação continuada e pelo desenvolvimento de competências específicas para os negócios.

Brandão (2006) ao realizar o estudo de caso, de cunho qualitativo e descritivo, de uma universidade corporativa de uma instituição financeira, evidenciou-a como uma estratégia política e mercadológica, com dois eixos de atuação. Do ponto de vista do desenvolvimento funcional, foram identificadas significativas evoluções, mas também se conservaram antigas dificuldades comuns aos centros de treinamento tradicionais, havendo descompasso entre o discurso e a prática. Do ponto de vista da cadeia de valor a atuação se mostrou positiva, com o estabelecimento de parcerias com os diversos públicos e conseqüentemente reconhecimento da área de gestão de pessoas, interna e externamente.

Silva e Balzan (2007) de forma meramente teórica discutem o aparente embate entre universidades corporativas e universidades tradicionais. Destacam que a UC é apenas mais uma estratégia empresarial em substituição aos tradicionais centros de treinamento, ao passo que banaliza o conhecimento e não contemplam a formação do trabalhador enquanto ser humano.

Oliva, Roman e Mazzali (2010), a partir de uma pesquisa descritiva de múltiplos casos de empresas estatais, constataram que as suas UCs incorporaram em suas práticas os princípios de competitividade (alinhamento dos programas às estratégias negociais), perpetuidade (utilização da educação como um processo de transmissão da cultura organizacional) e disponibilidade (facilidade na disponibilização de recursos educacionais), apontados por Éboli (2004), entretanto, negligenciam práticas essenciais para a estratégia dos negócios, em especial, a integração dos agentes da cadeia de valor, o estímulo à parceria com as lideranças e a avaliação integral da sustentabilidade dos projetos desenvolvidos.

Laruccia (2011), em um estudo quantitativo junto a funcionários de duas organizações, constatou a existência de uma relação positiva entre universidade corporativa e aprendizagem organizacional, apontando que, as empresas utilizam as universidades corporativas como uma ferramenta dinâmica para atendimento às necessidades de capacitação dos diversos setores organizacionais.

Santos, et. al (2012), a partir de um estudo de caso qualitativo também se propuseram a identificar o impacto da universidade corporativa de uma empresa de serviços de saúde na aprendizagem organizacional. Constataram que a UC, apesar de desenvolver nos funcionários habilidades voltadas para os objetivos estratégicos, atua de forma limitada ao utilizar exclusivamente cursos presenciais e se absterem de mecanismos de avaliação.

Éboli e Castro (2013) apontam que já não há mais como se tratar as universidades corporativas como um modismo, e sim como um braço essencial de empresas modernas e bem-sucedidas.

Freitas-Dias e Albuquerque (2014) depositam suas preocupações sobre a existência de mecanismos de avaliação. Em uma pesquisa com 144 organizações que se destacam em gestão de pessoas, constataram que existem ainda dois tipos distintos de universidades corporativas: as que focam na avaliação do indivíduo que participou de ações de capacitação; e as que focam na avaliação do impacto dessas ações. Sendo que, as primeiras ainda prevalecem.

Verifica-se, a partir do exposto, que as publicações identificadas se concentraram inicialmente em discussões relacionadas ao contexto de surgimento das

universidades corporativas, sua importância para a geração de vantagem competitiva, e mais recentemente, com a avaliação das práticas educacionais.

Do ponto de vista metodológico, os estudos de caso e ensaios teóricos sobressaíram e poucas foram as pesquisas quantitativas realizadas.

Em resumo, pode-se dizer que após aproximadamente 15 anos de estudos sobre universidades corporativas, no Brasil, pouco se avançou. As publicações, sem profundidade, replicaram conceitos pré-estabelecidos, importados de outro contexto e sem rigor metodológico.

Durante a maior parte desse período, as discussões se repetiram em torno do papel estratégico das UCs, os motivos de sua criação e o seu papel substitutivo dos centros tradicionais e complementar às instituições de ensino superior.

Apenas nos últimos anos, mecanismos de avaliação passaram a ser considerados, mas ainda de forma superficial, com ênfase no diagnóstico corporativo e nenhum esforço para a proposição de instrumentos de medida.

Outro fator sobressalente foi o foco na perspectiva macro. A aproximação do nível do indivíduo se limitou a um estudo, que avaliou a existência de doutrinação nas universidades corporativas, mas ainda assim, sem explorar a literatura sobre universidade corporativa, no que tange ao papel do indivíduo como agente do seu processo de aprendizagem. Evidencia-se, portanto, a carência de investigações que direcionem o olhar ao indivíduo, em alinhamento às proposições que concebem a essencialidade do seu papel para o êxito das universidades corporativas.

A junção dos principais aspectos levantados nas publicações nacionais e internacionais permite o desenvolvimento de um quadro-resumo, com os princípios básicos, dispostos na tabela a seguir.

Tabela 01

Princípios fundamentais das universidades corporativas

Foco das ações	As ações de capacitação são focadas em aspectos estratégicos, no desenvolvimento do negócio.
Papel da organização	A organização é responsável pela oferta de condições adequadas para que a aprendizagem ocorra contínua e ativamente.
Características do processo de aprendizagem	A aprendizagem é vista como um processo contínuo, que não se encerra após a obtenção de uma certa quantidade de conhecimento. A aprendizagem é um processo ativo, em que o indivíduo busca, por conta própria, a aquisição de conhecimentos.
Conteúdo da capacitação	A oferta de capacitação engloba a cidadania, a estrutura do contexto e as competências-chave para o sucesso individual e organizacional.
Principais competências	As competências básicas a serem desenvolvidas pelos indivíduos são: comunicação e colaboração, raciocínio criativo e resolução de problemas, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, desenvolvimento da liderança, autogerenciamento da carreira e aprender a aprender (capacidade de identificar, por si, a melhor forma de aprender).
Visão do indivíduo	O indivíduo é o centro do processo de aprendizagem O indivíduo é responsável pelo gerenciamento do seu processo de aprendizagem.

Fonte. Elaborado pela própria autora

Infere-se, frente ao exposto, que ao atribuir tamanha importância ao papel do indivíduo e contemplar em seus objetivos globais o despertar da vocação para o aprendizado e o incentivo ao autodesenvolvimento, a literatura sobre UCs mostra características tipicamente humanistas. Neste contexto, entender o que preveem as teorias que suportam essa e outras filosofias de aprendizagem assume fundamental importância nesse estudo. Será possível compreender a relação entre os princípios teoricamente adotados pelas universidades corporativas, os princípios relacionados à filosofia humanista e às demais filosofias de aprendizagem, e os princípios que, efetivamente, norteiam a atuação das UCs pesquisadas.

2.2 Teorias de aprendizagem

Segundo Lefrançois (1982) teoria é uma maneira particular de ver as coisas, explicar observações, resolver problemas. Com isso, o objeto desta seção, teorias de aprendizagem, pode ser caracterizado conforme exposto por Moreira (1999, p.20), como a “representação dos esforços para interpretação da área de conhecimento denominada aprendizagem”.

Para Coelho Junior e Borges-Andrade (2008), a grande variedade conceitual do termo explica parcialmente a sua atratividade e a generalização de seu uso, muitas vezes indiscriminado e acrítico, especialmente em estudos organizacionais.

Eles apontam que as definições mais comuns do termo, neste nível, relacionam-se, basicamente, a três abordagens: a) aprendizagem diz respeito à mudança de comportamento que resulta de treino ou experiência; b) aprendizagem refere-se ao desenvolvimento de estruturas inatas do indivíduo; c) aprendizagem refere-se à aquisição, retenção e organização de conhecimentos a partir da interação com outros indivíduos.

Cada uma dessas abordagens guarda relação com filosofias específicas de aprendizagem, o que não permite sua generalização e adoção nesse estudo.

Outra definição, especialmente interessante nessa pesquisa, é a de Libâneo (2009), que aponta a aprendizagem como a atividade que leva à internalização de conhecimentos e do modo apropriado de adquiri-los. Essa definição, ampla, engloba quaisquer correntes/teorias sobre a aprendizagem. Por esse motivo, ela deve ser considerada quando se mencionar, nesse estudo, o termo aprendizagem.

A despeito de se pretender, aqui, caracterizar as distintas filosofias de aprendizagem, para então, relacioná-las às universidades corporativas, lida-se, aqui, com um dilema teórico, que é a dificuldade de limitação das teorias existentes. Hilgard (1973) afirma que a controvérsia no estudo das teorias de aprendizagem não está em sua definição, e sim no fato em si (o que é aprendido), nos mecanismos (como a aprendizagem ocorre) e nos desdobramentos do fenômeno (dado o aprendido, como o aprendiz consegue solucionar novos problemas). E é essa questão que leva à formação das múltiplas filosofias, mais especificamente filosofias comportamentalista, cognitivista e humanista de aprendizagem.

A tabela a seguir apresenta um breve esquema conceitual das três filosofias, abordando seus principais enfoques e seus representantes, cujas teorias propostas são melhor discutidas no decorrer desta seção.

Tabela 02

Filosofias de aprendizagem, principais conceitos e representantes

Filosofia	Ênfase	Conceitos	Principais autores
Comportamentalista	Comportamentos observáveis	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo - Resposta - Condicionamento - Reforço - Objetivos de desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Watson, Guthrie, Thordnike; - Skinner; - Gagné, Tollman, Hull, Bandura
Cognitivista	Cognição	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema - Signo - Modelo mental - Subsunçor 	<ul style="list-style-type: none"> - Bruner; - Piaget, Vygotsky, Ausubel - Gowin, Novak
Humanista	Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a aprender - Liberdade para aprender - Ensino centrado no aluno - Crescimento pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> - Rogers

Fonte: Adaptado de Moreira (1999)

2.2.1 Filosofia Comportamentalista de Aprendizagem

Segundo Moreira (1999), comportamentalismo (ou behaviorismo), cognitivismo e humanismo são três filosofias subjacentes às teorias de aprendizagem. São chamadas por ele de filosofias por representarem um conjunto de valores ou uma visão de mundo em relação a como a aprendizagem ocorre.

Sucintamente, pode-se dizer que a filosofia comportamentalista considera o indivíduo como alguém que responde a estímulos, e por este motivo, as teorias que a compõem dedicam-se ao estudo dos eventos observáveis e mensuráveis, exteriores ao indivíduo, mais precisamente às manipulações que geram mudanças no comportamento individual (MOREIRA, 1999).

Esta abordagem também contempla as respostas aos estímulos, uma vez que algumas correntes mais recentes acreditam que o controle do comportamento ocorre

também pelo tratamento de suas consequências, por meio de reforços positivos ou negativos.

Para Gomes et al (2010), tem-se, aqui, o entendimento de que o conhecimento é gerado pela prática, “é fazendo que se aprende” e o ensino é elaborado em etapas, necessárias para a programação do comportamento desejado do aluno.

É dentro desta abordagem que se encontram também os conceitos de objetivos de desempenho ou desempenhos esperados, por meio do quais se avalia a ocorrência ou não da aprendizagem (MOREIRA, 1999).

Surgida no início do século XX, em oposição ao mentalismo predominante nos Estados Unidos, esta abordagem ignorava o papel das atividades mentais no processo de aprendizagem (MOREIRA, 1999), razão pela qual recebe incisivas críticas dos cognitivistas. Do outro lado, os teóricos mais orientados ao humanismo também criticam os traços condutivistas do behaviorismo, pelo fato de este considerar o homem como um simples organismo governado por estímulos, tirando-lhe sua autonomia.

O comportamentalismo, enquanto filosofia de aprendizagem, teve seu berço nos estudos desenvolvidos por John B. Watson, Edwin Guthrie, Edward L. Thorndike (MOREIRA, 1999). Suas ideias, apesar de aparentemente simplórias, dado o estágio evolutivo dos estudos sobre aprendizagem, merecem ser destacadas, mesmo que brevemente, em função de seu pioneirismo e contribuição para o desenvolvimento das teorias subsequentes.

Enquanto teóricos da contiguidade, os dois primeiros acreditavam que a aprendizagem dependia da ocorrência simultânea de estímulo e resposta. A sua preocupação, restrita aos comportamentos observáveis, negligenciava, como já dito, os fatores intermediários aos estímulos e respostas. Além disso, seu repúdio ao conceito de capacidade inata, levou-os a adotar o condicionamento como um processo básico, respaldado em dois princípios, da recenticidade e da frequência, que sugerem respectivamente, que quanto mais frequentemente uma resposta é associada a um estímulo, ou quanto mais recentemente uma resposta é associada a um estímulo, mais provavelmente essas associações ocorrerão outra vez (HILGARD, 1973; SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999).

Guthrie também despendeu atenção à adoção de mecanismos para a substituição de respostas não desejadas, por meio de interferência nos estímulos, desconsiderando a utilização do reforço, positivo ou negativo, para esse fim (HILGARD, 1973; SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999).

Thorndike, ficou conhecido por sua vez como teórico do reforço, uma vez que considera esse conceito essencial para a análise da aprendizagem. Sucintamente, entende-se aqui, que as conexões entre estímulo e resposta são fortalecidas ou enfraquecidas em razão de suas conseqüências positivas ou negativas (MOREIRA, 1999), o que chamou-se de Lei do Efeito (SAHAKIAN, 1980).

Outras leis, como a Lei do Exercício (as conexões são fortalecidas com a prática, ou seja, a frequente repetição de uma situação estimulará que a mesma resposta seja dada quando a situação ocorrer), a Lei do Hábito (possibilidade de o indivíduo fornecer respostas variadas a um mesmo estímulo até que seja reconhecido por dar uma resposta correta) e a Lei da Atitude (a aprendizagem é também função das condições do indivíduo, da natureza da situação, ou seja, de sua predisposição para reagir de determinada forma) também se mostram relevantes para o campo do ensino (HILGARD, 1973; SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999).

A obra de Skinner, o mais importante representante do comportamentalismo também contempla aspectos que merecem ser destacados, dada a influência de sua abordagem nos procedimentos de ensino adotadas nas décadas de 1960 e 1970 e sua relevância ainda nos dias atuais (MOREIRA, 1999).

Assim, como os demais teóricos do comportamentalismo, sua preocupação residia na relação estímulo-resposta, especificamente, nos comportamentos observáveis, sem consideração aos processos intermediários. Sua proposta se baseia, essencialmente, na noção de condicionamento operante, que considera a conduta sujeita à regulação de fatores ambientais, fatores estes, chamados de reforço por sua capacidade de aumentar a probabilidade de ocorrência de determinada conduta (SAHAKIAN, 1980).

Daí deriva a noção de contingências de reforço, que dizem respeito às inter-relações existentes entre estímulos, respostas e reforços ou simplesmente ao arranjo de uma situação, na qual um reforço ocorre assim que a resposta a ser aprendida é dada pelo indivíduo (SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999).

Segundo Oliveira (1975), os achados de Skinner não se basearam nos estímulos e tampouco nas respostas, mas sim, nas contingências de reforço, de modo que, para que a aprendizagem ocorra, as situações deverão ser arranjadas para que haja reforço após dada resposta e conseqüentemente, essa resposta venha a se repetir.

Para Moreira (1999), nesse contexto, o ensino ocorre somente se o conteúdo a ser ensinado puder ser controlado por contingências de reforço. Sob essa mesma ótica, o papel do professor em um processo instrucional passa a ser de programar tais contingências.

Ainda no que tange as implicações da abordagem skinneriana para o processo instrucional, pode-se citar a instrução programada, a instrução personalizada (Método Keller) e o desenho de objetivos operacionais (HILGARD, 1973; SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999). Os dois primeiros contemplam princípios essencialmente similares: a) o aprendizado ocorre em pequenas etapas; b) o aprendiz é testado após cada etapa; c) o avanço para a etapa seguinte é condicionada ao domínio da etapa precedente; d) as respostas desejadas devem ser reforçadas; e) respeita-se o ritmo próprio de cada aprendiz; f) a presença de monitores é fundamental para o desenvolvimento do aspecto social e das interações interpessoais no processo educacional (princípio constante apenas no Modelo de Keller).

Por fim, a terceira implicação (e talvez a mais clara) dos estudos de Skinner para o ensino, decorrente de sua abordagem sobre contingências de reforço, foi a ênfase na definição de objetivos operacionais de aprendizagem. Assim, o processo educacional era organizado a partir de objetivos que definiam o que o aprendiz deveria ser capaz de fazer e sob que condições, após receber uma instrução (MOREIRA, 1999).

Outros autores, como Edward C. Tolman, Clark L. Hull, Robert Gagné e Albert Bandura também podem ser discutidos enquanto representantes da filosofia comportamentalista, uma vez que suas abordagens também enfatizaram estímulos, respostas e comportamentos observáveis, preocupações behavioristas.

Entretanto, ao expandirem seus estudos, mediante a aceitação da existência de outras variáveis, entre estímulos e respostas, aproximaram-se da abordagem cognitivista, o que lhes permitiu serem enquadrados no que se convencionou

chamar de neo-behaviorismo. (HILGARD,1973; SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999; VASCONCELOS, PRAIA, ALMEIDA, 2003).)

Tolman (1932 *apud* DITTRICH et al, 2009) e Hull (1943 *apud* DITTRICH et al, 2009), inicialmente, concebem a existência de variáveis intervenientes (eventos mediadores) entre estímulos e respostas. O primeiro inclui essa abordagem em sua teoria sobre aprendizagem, suportada pela noção de mapas cognitivos O segundo, por sua vez, apesar de reconhecer a existência de mediação, concebe-a como um fenômeno neurofisiológico, ignorando-a, em sua teoria.

Gagné (1975), mais tarde, associa objetivos instrucionais a objetivos comportamentais, enunciados em termos de desempenho humano e condições para sua manifestação.

E finalmente, Bandura (1977), em uma nítida evolução dessa abordagem, inclui a questão do contexto social em que a aprendizagem ocorre e salienta o papel da imitação, da modelagem e da observação no processo de aprendizagem.

A despeito de não haver, como mencionado anteriormente, o interesse de exatidão dessas abordagens, a retomada dos principais teóricos e seus apontamentos é necessária à compreensão dos princípios que fundamentam a filosofia em questão.

Em resumo, pode-se dizer que a filosofia comportamentalista se caracteriza por enfatizar o significado das respostas do aprendiz, por meio da prática, do “aprender fazendo” (HILGARD,1973). Enfoca também a importância da repetição, da imitação e até, da modelagem, para a aquisição de técnicas e retenção de conhecimentos, e o papel do reforço como um mecanismo de recompensa pela apresentação de comportamentos desejados.

Na prática de ensino, tais preceitos convergem em um ensino programado, com atividades estruturadas a partir de claros objetivos de aprendizagem e de desempenhos esperados do aprendiz, organizados dos mais simples para os mais complexos, e resultados mensurados em função do atingimento desses objetivos, orientado por um instrutor que conduz todas as etapas do processo de forma clara e objetiva (HILGARD, 1973; GAGNÉ, 1975; BIGGE, 1977; SAHAKIAN, 1980; POZO, 1989; MOREIRA, 1999; VASCONCELOS, PRAIA, ALMEIDA, 2003; DITTRICK et al, 2009).

Destaca-se ainda, que apesar de se falar em comportamentalismo e neobehaviorismo como uma aparente evolução dessa abordagem, o que se observa nessa corrente é a manutenção do aprendiz como sujeito passivo, reproduzidor de informações e tarefas, ao qual não foi incumbida a missão de criticar os processos de aprendizagem aos quais é submetido.

2.2.2 Filosofia Cognitivista de Aprendizagem

O cognitivismo, por sua vez, como o próprio nome diz, enfatiza o processo de cognição por meio do qual o conhecimento é gerado, ou segundo Moreira (1999), por meio do qual “o mundo de significado tem origem”. Desta forma, as teorias cognitivistas acreditam que a atribuição de significado à realidade ocorre à medida que o aluno aprende.

Surgida na mesma época que o behaviorismo, a filosofia cognitivista centrou sua atuação nos processos mentais que ocorrem entre o estímulo e a resposta, ou seja, na mente dos indivíduos, de maneira científica e objetiva, contrariando também o mentalismo vigente na época, que se preocupava basicamente com o que as pessoas sentiam. Dentro desta filosofia são encontradas a maior parte das teorias sobre aprendizagem estudadas, e que serão tratadas no decorrer desta seção.

No que concerne às teorias cognitivistas, apesar da quantidade de representantes, especial atenção será dada às abordagens propostas por Jerome Bruner, Jean Piaget, Le Vygotsky e David Ausubel, por serem os mais característicos representantes dessa filosofia (MOREIRA, 1999).

De maneira simplista e diante do que já foi exposto em relação às filosofias nessa seção, destaca-se entre esses estudiosos o foco no desenvolvimento de conceitos e na compreensão em profundidade, em detrimento de comportamentos e habilidades como metas de instrução.

Bruner (1973), desenvolveu uma teoria de aprendizagem fortemente cognitivista, ancorada na sua crença de que seria possível ensinar qualquer conteúdo a um aluno, desde que adotados procedimentos que respeitassem seus estilos cognitivos. Para o autor, ensinar corresponde, basicamente a um esforço para moldar o

desenvolvimento, e as teorias de ensino, por sua vez, abordam as diversas maneiras de se auxiliar esse desenvolvimento (MOREIRA, 1999).

Ainda dentro desta lógica, para que o ensino seja bem sucedido, a teoria de ensino deve compreender a predisposição do indivíduo a aprender, a especificação de como o conhecimento deve ser estruturado, a sequência de apresentação desses conteúdos e a aplicação de punições e recompensas durante o processo de aprendizagem.

Destaca-se, em relação ao primeiro aspecto, que a predisposição do indivíduo está vinculada a sua intenção de explorar alternativas, e que para o autor, esse processo será mais bem sucedido se o aprendiz for auxiliado por um instrutor e se os objetivos da exploração estiverem claros (BRUNER, 1973). Ou seja, enfatiza-se a aprendizagem por descoberta, porém de maneira dirigida.

Finalmente, verifica-se que Bruner (1973) acredita que a aprendizagem ocorre mediante interação entre professor e aluno. E o primeiro, por dispor das técnicas adequadas se incumbem de ensinar o aprendiz.

A abordagem trazida por Vygotsky, o “construtivismo social”, por sua vez, dedicou-se à compreensão da relação indivíduo-sociedade, enfocando, basicamente, o efeito da interação social sobre a aprendizagem (FOSNOT, 1998). Para o autor, os processos mentais têm sua origem nos processos sociais, isso significa que é a partir da internalização de signos (significados) e instrumentos culturalmente produzidos por meio de interações sociais é que se dá o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Vygotsky, 1988).

Moreira (1999) interpreta que segundo esse autor, essa internalização de significados, mediante compartilhamento entre os indivíduos, é fundamental para o desenvolvimento humano. A troca de significados ou a interação do sujeito com o mundo, por sua vez, acontece por meio de um processo de mediação, feita por outros sujeitos (CASTORINA, 1997).

Depreende-se daí, a existência de uma relação ensino-aprendizagem, em que um ser social, em posse dos significados, compartilha-os com o aprendiz (MOREIRA, 1999; FOSNOT, 1998). Esse ser social, na visão de Castorina et al (1997), não se refere necessariamente a um educador fisicamente presente. No entanto, destacam que quando se trata de uma escola, lugar em que a aprendizagem é resultado de

um processo instrucional deliberado, a intervenção pedagógica assume extrema importância, de modo que a figura mediadora do educador surge como essencial ao processo de aprendizagem que levará o aluno ao desenvolvimento.

Em continuidade, tem-se os estudos de Jean Piaget, amplamente disseminados em meados da década de 1970, que a despeito de não proporem uma teoria de aprendizagem, mas sim, uma teoria de desenvolvimento mental, muito influenciaram e vem influenciando a prática do ensino (FOSNOT, 1998).

A sua posição de que o conhecimento humano é produzido pelo próprio homem, por meio de esquemas mentais adaptativos, o “construtivismo cognitivo” provisionou uma importante base para o que se chamaria de teoria construtivista (FOSNOT, 1998; MOREIRA, 1999).

No entanto, apesar da amplitude de sua obra, destacam-se aqui, dois tópicos centrais: os períodos do desenvolvimento mental, que influenciam o entendimento sobre a maneira por meio da qual o ensino deve ocorrer; e os conceitos chaves utilizados por esse autor para explicar a aprendizagem (assimilação, acomodação e equilíbrio). Em relação aos primeiros, interessa saber que, dentre as quatro fases do desenvolvimento mental apontadas pelo autor, uma delas apenas, o período operacional formal, diz respeito ao estágio de desenvolvimento mental do adulto, caracterizado por sua capacidade de raciocinar sobre hipóteses e conceitos abstratos, e não meramente sobre objetos sólidos, como faz uma criança, em seu estágio inicial de aprendizagem (SAHAKIAN, 1980; FOSNOT, 1998; MOREIRA, 1999; CACHAPUZ, PRAIA, JORGE, 2000).

Os processos que geram a aprendizagem, por sua vez, são caracterizados basicamente pela ocorrência inicial de uma assimilação (esquema mental para abordar a realidade), no entanto, quando o indivíduo é incapaz de assimilar o que está sendo apresentado, a sua mente se modifica (acomodação) e assim, consegue assimilar essa nova realidade, levando ao equilíbrio, que nada mais é que um processo de adaptação. É esse o processo que representa, para Piaget, a aprendizagem (CASTORINA et al., 1997; FOSNOT, 1998; MOREIRA, 1999).

A teoria de Piaget influenciou o ensino a partir da adoção do princípio básico de que ensinar significa, sob sua ótica, “provocar o desequilíbrio na mente da criança, para que ela, procurando o equilíbrio, reestruture-se cognitivamente e aprenda”

(MOREIRA, 1999; CACHAPUZ, PRAIA, JORGE, 2000). Ainda para este autor, para que isso ocorra é necessário criar situações (dirigidas, seriadas e graduadas, compatíveis com o nível de desenvolvimento) que forcem o aprendiz a se reestruturar, e desta forma, o educador continua sendo indispensável, no papel de quem disponibiliza tais situações e dirige o aluno, deixando-o, ao mesmo tempo, livre para aprender (CASTORINA, 1997; CACHAPUZ, PRAIA, JORGE, 2000).

Segundo Vasconcelos, Praia e Jorge (2003) foi a partir das teorias cognitivo-construtivistas que se iniciou a ênfase ao aluno como construtor do seu próprio conhecimento.

Apesar de serem comumente apontadas como antagônicas (CASTORINA et al., 1997), o que leva à percepção de que no processo de ensino deve-se adotar uma ou outra abordagem (FOSNOT, 1998), as proposições de Piaget e Vygotsky parecem levar a influências parecidas sobre a prática, uma vez que apresentam um denominador comum (o conhecimento/aprendizagem como uma construção do próprio homem), mas sob lentes diferentes (a aprendizagem como um processo de assimilação e acomodação; e a aprendizagem como um processo de interação sócio-histórica e cultural).

A partir de ambas leituras, pode-se verificar a importância do papel do educador, seja como fornecedor e encadeador de situações de aprendizagem, seja como mediador do processo de interação social.

Finalmente, a teoria de aprendizagem significativa, destacada entre as cognitivistas, que tem em Ausubel seu principal expoente, traz como aspecto central a noção de que o fator mais influente sobre o aprendizado é aquilo que o aluno já sabe (MOREIRA, 1999). Com isso, ele esclarece que a aprendizagem significativa é aquela que ocorre quando a nova informação é ancorada em “conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980; MOREIRA, 2006).

Alguns conceitos, objetivamente definidos, singularizam sua teoria e permitem a fácil aplicação de suas proposições à prática educacional. Entre eles pode-se citar: a aprendizagem mecânica (a aprendizagem de novas informações sem interação com conceitos preexistentes na mente do aluno); o subsunção (o conceito prévio que deve estar na mente do aluno para que o aprendizado do novo conteúdo ocorra de

maneira significativa); os organizadores prévios (materiais introdutórios apresentados antes do conteúdo propriamente dito, gerando subsunçores), além da evidência da aprendizagem significativa (que pode ser verificada por meio da resposta do aluno a questões e problemas formulados de maneira não familiar ao aluno) (NOVAK, 1981; MOREIRA, 1999).

Ratifica-se com o exposto, que de acordo com Moreira (2006), a aprendizagem significativa é condicionada à definição de conteúdos programáticos, logicamente definidos, os quais devem ser repassados aos alunos, por meio de métodos que não só considerem os processos mentais já existentes como permitam o encadeamento entre o que já existe em sua mente e o que se deseja ensinar.

Também com a ótica da aprendizagem significativa, Novak e Gowin (1984) fortalecem o coro dos que pregam a aprendizagem como uma construção, um conjunto de experiências, que contribuem para que o indivíduo possa lidar com os desafios diários e que ocorrem em situação que envolve o aprendiz, o professor (ou simplesmente, quem ensina), o conhecimento, o contexto e a avaliação.

Nessa abordagem, o processo de interação extrapola o intercâmbio de significados e contempla também a troca de sentimentos, o que concebe uma visão mais humana do indivíduo (MOREIRA, 2006). Nesse sentido, a predisposição do aluno em tornar a aprendizagem significativa, o seu interesse em aprender a aprender, torna-o figura chave no processo de aprendizagem (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980; NOVAK; GOWIN, 1984; MOREIRA, 1999; VASCONCELOS, PRAIA, JORGE, 2000).

Essa premissa, de certa forma, aproxima o construtivismo da abordagem humanista (MOREIRA, 1999). No entanto, destaca-se que o “aprender a aprender”, aqui tratado, não parece se sustentar na mesma premissa que Rogers (1978). Enquanto os primeiros falam de aprender como se aprende, de uma reflexão do indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos (como conciliar o que ele já sabia com o que está sendo apresentado), o segundo aborda o aprender a aprender como uma busca por conhecimento, de forma autogerenciada e crítica.

Hilgard (1973), menciona que na prática, as implicações das teorias cognitivistas se resumem a: importância que atribuiu à organização sistemática dos conhecimentos a serem repassados ao aluno; a percepção de que o aprendizado por compreensão é mais permanente e transferível que aprendizagem por repetição ou por fórmulas; a

utilização do feedback como meio de testar e fortalecer o processo de aprendizagem, ao invés do reforço, adotado pelos behavioristas; e a importância da aprendizagem baseada em perguntas que professores e alunos se fazem durante a interação, ao invés de, em respostas prontas contidas nos livros.

Após a exposição das teorias que ancoram as filosofias comportamentalistas e cognitivistas de aprendizagem, vale retomar a crítica feita por Tunes, Tacca e Martinez (2006), de que as teorias clássicas foram construídas, provavelmente, sobre bases equivocadas, perguntando-se como ou porque os indivíduos aprendem e oferecendo como resposta princípios universais, ao invés de aceitar como premissa a diversidade tanto desse fenômeno quanto do próprio ser humano.

Em contrapartida, o humanismo, aparentemente do lado oposto da tradição clássica, concebe a diversidade, permissivamente. Ao enxergar o ser humano como figura central do processo de aprendizagem, reconhece sua capacidade de, autonomamente, escolher o conteúdo e a forma com que deseja geri-lo.

2.2.3 Filosofia Humanista de Aprendizagem

Por fim, a abordagem humanista surge propondo uma nova ótica ao processo de aprendizagem: o aluno. O aprendiz, para os teóricos do humanismo, é uma pessoa socialmente livre para fazer escolhas e o importante é sua auto realização e seu crescimento pessoal. Extrapola-se aqui a noção do intelecto, e o domínio afetivo passa a ganhar tanta importância quanto comportamentos e cognição (MOREIRA, 1999).

Destaca-se, ainda, em reforço ao exposto no capítulo introdutório deste trabalho, sobre a baixa difusão da filosofia humanista de aprendizagem, que apesar de se falar atualmente em teorias relacionadas a essa filosofia, comumente, encontram-se na literatura, as teorias de aprendizagem categorizadas em comportamentalistas ou cognitivistas, sendo essa última filosofia negligenciada pelos estudiosos (MOREIRA, 1999).

A abordagem humanista, que tem na figura de Carl Rogers seu principal representante, como apontado anteriormente, difere-se das demais abordagens aqui discutidas por sua noção do aluno como pessoa, livre para fazer escolhas e que

almeja seu crescimento pessoal e sua auto realização, o que faz com que a aprendizagem seja vista como algo bem maior que o desenvolvimento de cognição ou a mudança de comportamentos (SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999).

Nesse contexto, ao defender que o objetivo principal da educação é facilitar essa ampla aprendizagem pelo indivíduo, Rogers (1978) apontou alguns princípios que segundo ele, norteiam sua posição.

Para ele, o indivíduo tem um desejo natural de aprender, e aprenderá significativamente quando perceber que o que está sendo ensinado é relevante para os seus objetivos pessoais e a aprendizagem será ainda mais significativa se colocado diante de problemas práticos (sociais, éticos, filosóficos).

Prejudicial à efetivação do aprendizado, por outro lado, é a existência de um ambiente ameaçador do ponto de vista do aprendiz. Dessa forma, o aluno que se sentir ameaçado, por pressões, reprovação de terceiros, contestação de seus próprios valores, não terá as condições favoráveis para a aprendizagem, de acordo com essa abordagem (ROGERS, 1978). Um ambiente amistoso, onde o aluno possa se manifestar sem temor a retaliações, possa ele mesmo realizar uma auto avaliação de seu processo de aprendizagem, em substituição a testes de verificação de aprendizagem seriam exemplos de potencializadores do aprendizado.

Rogers (1978) considera que a aprendizagem significativa também é favorecida quando o próprio indivíduo participa ativamente de seu processo, escolhendo suas próprias direções e recursos, tomando decisões e vivendo as suas consequências. Em consonância com o exposto, o autor afirma que no atual contexto, de mudanças contínuas e rápida obsolescência do conhecimento, a condição mais relevante para a aprendizagem é a capacidade de o indivíduo aprender a aprender.

Estes dois últimos tópicos, centrais na abordagem humanista, mostram-se similares aos princípios orientadores da proposta das universidades corporativas, dado seu fomento ao papel ativo e central do indivíduo, sua liberdade para aprender e sua capacidade de aprender a aprender.

No entanto, o próprio Rogers (1985), ao discorrer sobre as implicações e limitações de suas proposições questiona-se sobre o quão aplicáveis seriam à educação tradicionalmente ofertada nas escolas.

Seu questionamento vai ainda ao encontro das questões levantadas durante a problematização do presente trabalho: é de interesse da escola atuar de acordo com bases tão libertárias? Os alunos não se sentiriam ameaçados por essa abordagem, uma vez que não estão preparados para ela?

Diante dessas inquietações, verifica-se que se por um lado, as demais abordagens se mostram reducionistas, generalizando, a partir de um único enfoque o processo de aprendizagem, por outro, a abordagem humanista, ao tomar como verdade o desejo do indivíduo de aprender, acaba incorrendo em uma permissividade que talvez não se adeque ao contexto em que estão inseridos os indivíduos, no qual metas, regras e pressões sociais exercem grande influência sobre o seu comportamento.

Dessa forma, compreender os princípios, que de fato, orientam as universidades corporativas e a avaliação que os indivíduos fazem deles é um importante passo para essa discussão.

O que se merece destacar, após melhor compreensão de cada uma das filosofias de aprendizagem é a aparente sobreposição entre alguns de seus apontamentos. Tunes, Tacca e Martinez (2006) destacam que a abundância de teorias sobre aprendizagem pode ter sido ocasionada pela pretensão dos autores de generalizar seus achados sobre determinados tipos de aprendizagem, como se eles contemplassem a totalidade das formas de aprendizagem existentes.

Ou seja, apesar de as teorias de aprendizagem serem úteis para o entendimento dos processos de aprendizagem e se agruparem em filosofias, elas são formas reducionistas de explicação do fenômeno, que é bastante complexo.

Sendo assim, toma-se como verdade que essas teorias fornecem insumos para que se compreenda as diferenças entre o comportamentalismo, o cognitivismo e o humanismo, no entanto, suas proposições, isoladamente, não podem ser consideradas exaustivas ou excludentes, o que, contribui para justificar a eventual coexistência de princípios relacionados a essas filosofias, nas organizações estudadas.

De qualquer forma, uma síntese dos principais apontamentos feitos nesta seção, foi disponibilizada na tabela a seguir, de modo a subsidiar análises subsequentes deste estudo.

Tabela 03

Princípios identificados nas filosofias de aprendizagem

Filosofia	Princípios	Conceituação
Comportamentalismo Foco nos comportamentos observáveis (habilidades)	Aprender fazendo	Conhecimento gerado a partir da prática.
	Instrução programada	Programação de todas as etapas do processo de ensino.
	Instrução personalizada	Respeito ao ritmo de aprendizagem do aprendiz.
Cognitivismo Foco no desenvolvimento de conceitos e na compreensão em profundidade.	Esquemas mentais adaptativos	Aprendizagem ocorre mediante acomodação de novos conhecimentos na mente do aprendiz.
	Processo de ensino a partir da estruturação lógica de conteúdos	Apresentação de novos conteúdos de maneira lógica e estruturada para acomodação na mente do aprendiz.
	Construção social do conhecimento	Conhecimento gerado a partir da interação entre aprendiz e outro (s).
Humanismo Foco no indivíduo e na sua auto realização	Aprendizagem significativa	Convergência entre novos conhecimentos e conhecimentos já existentes.
	Ensino centrado no aluno	O aprendiz como foco do processo de aprendizagem.
	Facilitação do processo de aprendizagem	Aprendizagem ocorre por meio de facilitação, não de instrução.
	Liberdade para aprender	Aprendiz escolhe o que e como aprender.
	Aprender a aprender	Aprendiz identifica os melhores mecanismos de aprendizagem
	Crescimento pessoal	Aprendiz se desenvolve como ser humano.
	Aprendizagem significativa	O conteúdo aprendido tem significado para a vida do aprendiz.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Diante do exposto, faz-se necessário retomar os questionamentos até então feitos neste estudo: quais as abordagens efetivamente adotadas pelas universidades corporativas? O humanismo prevalece entre essas abordagens? E como os indivíduos reagem a elas? São eles mais favoráveis a uma ou outra filosofia? E de que forma suas preferências impactam sua percepção em relação ao processo de aprendizagem?

Frente a tais questionamentos, uma nova variável surge neste estudo com o objetivo de relacionar indivíduos, universidades corporativas e filosofias de aprendizagem: a atitude.

2.3 Atitudes

Apesar de “atitude” ser um dos conceitos mais disseminados na psicologia social desde 1928, quando Thurstone declarou que sua mensuração era possível (GAWRONSKY, 2007), inúmeras discussões têm sido feitas, ainda hoje, em torno de sua definição.

Thomas e Znaniecki (1918 apud VALA, CAETANO, 1993) definem-na como um reflexo do meio social, uma posição do grupo em relação a um objeto. Thurstone (1931 apud PIMENTEL, TORRES, GUNTHER, 2011), por sua vez, definiu-a como disposição afetiva pró ou contra um objeto.

Allport (1934 apud GAWRONSKY 2007) tornou-se um dos mais renomados estudiosos do assunto, ao definir atitude como um “estado de prontidão mental e organizado a partir da experiência e que exerce influência direta e dinâmica sobre as respostas dos indivíduos aos objetos e situações com as quais se relacionam”.

Krech e Crutchfield (1948 apud SCHWARZ 2007) também apresentaram sua definição de atitude como uma organização continua de processos cognitivos, perceptuais, emocionais e motivacionais em relação a alguns aspectos da vida do indivíduo.

Enquanto isso, Secord e Beckman (1969 apud VAKOLA, TSAOUSIS, NIKOLAOU, 2004) consideram as atitudes regularidades emocionais, pensamentos e predisposições do indivíduo a certo aspecto do ambiente.

Bem (1973), de maneira simplista, define atitude como sendo os gostos e antipatias de um indivíduo. Segundo ele, a atitude traduz tanto afinidades quanto aversões a situações, objetos, ideias abstratas, políticas sociais ou quaisquer aspectos identificáveis no meio em que o indivíduo está inserido.

Para o autor, tais gostos e antipatias têm ainda origem nas emoções, no comportamento, nas influências sociais sofridas pelos indivíduos e também em aspectos cognitivos, de modo que, os componentes emocionais da atitude podem surgir, mesmo quando não se está diante do objeto da atitude em questão.

Fishbein e Azjen (1975 apud PIMENTEL, TORRES, GUNTHER, 2011) adotaram a definição do termo como sendo uma predisposição a responder de forma favorável ou desfavorável em relação a um objeto.

Rosenberg e Hovland (apud EISER, PLIGHT, 1993), propuseram uma definição de que a caracteriza a atitude como uma variável interveniente entre estímulo (pessoas, objetos, situações) e resposta, formada por três componentes: afeto (sentimentos, avaliações e emoções), cognição (relacionada à crença sobre algo ser verdadeiro ou falso) e comportamento (relacionado à intenção e à decisão de agir), de forma que diferentes respostas podem ser associadas a cada um dos mencionados componentes.

Olson e Zanna (1993), por sua vez, consideram que atitudes sejam avaliações subjetivas que variam entre positivas e negativas, representadas na memória.

Abbad e Borges-Andrade (2004) consideram as atitudes como sendo estados mentais adquiridos que influenciam a escolha de ação na qual os indivíduos irão se engajar. São formadas por componente afetivo ou comportamental e incluem também componentes cognitivos e comportamentais. E influenciam as escolhas pessoais, relativas a objetos, eventos, pessoas.

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2013), finalmente, em um esforço para consolidar em uma única definição as principais ideias, definiram atitude como “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetivas pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto”.

Segundo Schwarz (2007), as definições mais antigas têm em comum a ênfase na natureza estável das atitudes e a sua estreita relação com o comportamento individual.

Já a partir das últimas décadas do século XX, novas definições surgiram, caracterizando-se por serem mais simples e mais focados no caráter avaliativo das atitudes.

Para quaisquer delas, entretanto, existe um consenso de que a atitude é um construto socialmente produzido. Acredita-se que a influência dos grupos sociais em que estão inseridas as pessoas, reflete-se em seus pensamentos, sentimentos, no que acreditam que podem ou não fazer (SCHWARZ, 2007; ALBARRACÍN et.al., 2014; PRISLIN, WOOD, 2014).

Com essa mesma lógica, Triandis (1971 apud RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, 2013) sugere que as atitudes envolvem o que as pessoas sentem, pensam e como gostariam de se comportar. E o seu comportamento está condicionado não só ao que gostariam de fazer, mas também às normas sociais, aos hábitos e às consequências esperadas desses comportamentos.

Fazio (2007) e Neiva e Mauro (2011) também ratificam a impossibilidade de se avaliar a atitude em relação a dado objeto em decorrência apenas da intenção de comportamento apresentada frente a ele. Segundo os autores, outras variáveis, como temor do julgamento de terceiros, experiências pregressas, regras, acordos, etc, também influenciam a atitude individual.

Corroborando tais achados, Azjen (2001) aponta, após uma ampla revisão de literatura, que a função mais abrangente das atitudes diz respeito à adaptação ao ambiente, podendo ter como funcionalidades específicas a expressão de valores, de conhecimento, de defesa do ego, de ajustamento social ou ainda uma função utilitária. Mais do que ratificar a complexidade desse construto, a análise dessas funções mostra-se especificamente interessante para a construção de medidas de atitudes, uma vez que se verificou, nesse mesmo estudo, que os indivíduos tendem a se manifestar mais comumente em relação a questões utilitárias do que àquelas que remetem a expressão de valores.

Observa-se, frente ao exposto, que apesar de muitos autores e estudos sobre o tema, as definições pouco variam entre si. Mas ainda mais evidente é que, apesar de tantas definições, elas ainda assim se assemelham em sua imprecisão.

Mas, para fins dessa pesquisa, e a despeito de todas as demais apresentadas, adotou-se aqui a definição de atitude como uma tendência psicológica expressa por meio da avaliação de um determinado objeto, com um grau de favor ou desfavor, proposta por Chaiken, Wood e Eagly (1996). Conforme exposto por Eagly e Chaiken (2007), a referida definição é fundamentada em três pilares: a tendência psicológica avaliativa, a avaliação e o objeto da avaliação.

A avaliação se refere a todos os tipos de resposta avaliativa, manifestadas ou não, cognitivas, afetivas ou comportamentais. O objeto de avaliação, por sua vez, pode ser qualquer coisa abstrata ou concreta, individual ou coletiva, que produz estímulos para que a avaliação ocorra. É este pilar, o objeto, que diferencia a atitude de outros construtos, como o humor (EAGLY, CHAIKEN, 2007)

A tendência, por sua vez, é tida como o resíduo mental, existente no indivíduo, que fornece os indícios de que determinadas respostas serão dadas quando da presença de um determinado objeto. Eagly e Chaiken (2007) reforça que os termos “estado” e “disposição” são substituídos pelo termo “tendência”, por aqueles remontarem, respectivamente as ideias de temporariedade e continuidade, em contradição à noção atemporal trazida pelo termo “tendência”.

Diante do exposto, tal definição se mostra adequada aos objetivos do estudo. O caráter atemporal que ela traz ao conceito de atitude convergem com recorte transversal dessa pesquisa, que impede que sejam feitas inferências acerca da duração das atitudes mensuradas.

2.3.1 Componentes atitudinais

Segundo Rodrigues, Assmar, Jablonski (2013), embora as definições de atitudes diverjam nas palavras, tendem a caracterizar as atitudes como sendo formadas por três componentes: o componente cognitivo; o componente afetivo; e o componente comportamental.

Neiva e Mauro (2011) consideram também que a perspectiva mais proeminente de estudo da estrutura interna da atitude é esse modelo de três componentes.

O componente cognitivo diz respeito às associações feitas entre o objeto e as características atribuídas a ele; é a representação cognitiva do objeto diante da qual irá avaliá-lo. Tratam-se das crenças, percepções e conceitos em relação ao objeto (FISHBEIN, AZJEN, 1980; EAGLY, CHAIKEN, 2007; MAURO, NEIVA, 2001; RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, 2013; FABRIGAR, MACDONALD, WEGENER, 2014)

O componente afetivo, por sua vez, refere-se aos sentimentos, emoções e respostas fisiológicas que acompanham o objeto (NEIVA, MAURO, 2011; FABRIGAR, MACDONALD, WEGENER, 2014).

Triandis (1971 apud NEIVA, MAURO, 2011) afirma que o componente afetivo “é a forma como uma pessoa se sente em relação ao objeto atitudinal, sendo geralmente determinada pela associação previa ao objeto de atitude com estados agradáveis ou desagradáveis”.

O componente comportamental, por fim, diz respeito à intenção de agir em relação a dado objeto (EAGLY e CHAIKEN, 2007; FABRIGAR, MACDONALD, WEGENER, 2014).

Nesse ponto, residem algumas controvérsias, pois, como já mencionado anteriormente, existem, além da intenção de agir, outros fatores determinantes no comportamento dos indivíduos.

Segundo Newcomb, Turner e Converse (1965 apud RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, 2013), as atitudes criam um estado de predisposição à ação, que combinado com alguma situação específica, desencadeia um determinado comportamento.

Há outras correntes, no entanto, que veem nas atitudes a própria força motivadora da ação (NEIVA, MAURO, 2011), o que pode ser refutado por pesquisas empíricas que não conseguiram comprovar tal afirmação (eg. AZJEN, 2001)

Observa-se, que entre os autores que concebem a composição de três componentes da como Krech e Crutchfield (1948 apud SCHWARZ 2007), Katz e Stotland (1959 apud EAGLY, CHAIKEN, 2007) e Rosenberg e Hovland (apud EISER, PLIGHT,

1993), a falta de concordância sobre a existência de evidências que comprovem que uma determinada experiência em relação a algo seja capaz de gerar três componentes onipresentes e dissociáveis na tendência avaliativa de um indivíduo.

Para Eagly e Chaiken (2007), os três componentes não são, necessariamente, onipresentes na atitude frente a determinado objeto. Assim sendo, entende-se aqui que “o resíduo mental de uma experiência com um determinado objeto pode ser formado ou expressado por meio de processos cognitivos, afetivos e comportamentais” (EAGLY; CHAIKEN, 2007), de forma dissociada ou não.

Alguns estudiosos, entretanto, defendem ainda a ideia de primazia de um componente em relação a outro.

Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2013), alguns autores (eg. FISHBEIN, RAVEN, 1962; FISHBEIN, 1965, 1966; ZAJONC, 1984) o componente afetivo é o único realmente característico das atitudes sociais.

Bem (1972), por outro lado, mostrou-se adepto à ideia de que as atitudes são mais fortemente associadas a respostas comportamentais.

Fishbein e Azjen (1980), ao propor uma estrutura conceitual das atitudes, sugerem que as crenças (componente cognitivo) são o fundamento que determinam as atitudes, intenções e comportamentos dos indivíduos em relação a dado objeto.

Já Azjen (2001) identificou, em uma revisão das publicações feitas entre 1996 e 1999, que diferentes componentes atitudinais podem se sobressair frente a diferentes objetos ou diferentes contextos.

2.3.2 Mensuração das atitudes

Uma discussão que vem alimentado estudos mais recentes, diz respeito a diferenciação entre atitudes implícitas e explícitas (GAWRONSKY, 2007).

Ao passo que o entendimento corrente sobre as atitudes se origina do auto relato dos seus portadores, o que ratifica a aceitação da premissa de que as atitudes são explícitas e os indivíduos tem consciência de sua existência (ZAJONC, 1984), estudos mais recentes apontam que as atitudes podem ser também implícitas, uma vez que os indivíduos podem não acessá-las conscientemente em sua memória, ou

ainda, não possuem nenhuma avaliação inicial ou conhecimento prévio em relação ao objeto que está sendo submetido à sua avaliação (FAZIO, 2007; BASSILI, BROWN, 2014).

Esse apontamento se mostra relevante para o presente trabalho, pois a mensuração da atitude, dada a consciência ou não do indivíduo quanto à sua existência, deve contemplar aspectos metodológicos distintos (EAGLY; CHAIKEN, 2007; KROSNICK, JUDD, WITTENBRINK, 2014).

Segundo Fazio (2007), quando a atitude não está acessível na memória, o indivíduo deve ser apresentado às características ambivalentes do objeto de avaliação para que, então, possa fazer seu julgamento.

Dessa forma, mesmo que se perceba, durante a pesquisa empírica, que determinada política não é comum à certa empresa ou ainda, não é percebida na prática pelos seus funcionários, seria possível, ainda assim, apresentá-la aos indivíduos e obter sua avaliação sobre elas.

Como, então, medir a atitude, se, tendo em vista seus componentes, ela não é diretamente observável (FONSECA, PORTO, 2013)?

De acordo com Neiva e Mauro (2011) e Krosnick, Judd, Wittenbrink (2014) os métodos mais comuns envolvem a mensuração de reações físicas, as observações ou a autodescrição do sujeito sobre suas atitudes.

Sobre as medidas autodescritivas, salienta-se que, nem sempre fornecem as melhores informações, já que, muitas vezes, as pessoas não estão dispostas a revelar, verdadeiramente, suas atitudes. Apesar disso, inúmeras escalas têm sido desenvolvidas com o intuito de mensurá-las: escalas *Likert* (e tipo *Likert*); escalas de diferencial semântico; escala de Thurstone; escala de Guttman; e escala de distância social (NEIVA, MAURO, 2011; KROSNICK, JUDD, WITTENBRINK, 2014).

Uma vez que, por limitações de tempo e acesso, não será possível observar a manifestação das atitudes no ambiente das organizações, o presente trabalho limita-se ao auto relato para identificar as atitudes dos funcionários em relação ao objeto atitudinal que se deseja avaliar.

Fishbein e Azjen, (1980) propõem que a mensuração de cada componente da atitude, que para as autoras são quatro, afeto, crenças, intenção comportamental e comportamento, deve ocorrer de forma específica.

O componente afetivo, por se referir aos sentimentos do indivíduo em relação ao objeto, deve ser medido colocando esse indivíduo diante de uma dimensão bipolar ou afetiva em relação a esse objeto. Um exemplo seria: sinto-me entusiasmado em realizar as ações de capacitação disponibilizadas pela universidade corporativa.

As crenças, por sua vez, podem ser mensuradas colocando a pessoa diante de uma dimensão que envolva esses dois aspectos (o objeto e o atributo). Freitas e Borges-Andrade (2004) exemplificaram tal medida com o seguinte exemplo: “treinamento promove melhorias no desempenho”, onde o treinamento é o objeto e o resultado (melhorias no desempenho) é o atributo.

A intenção comportamental, por sua vez, indica a probabilidade de um indivíduo adotar certo comportamento em relação a um objeto, e também pode ser medida ao se colocar a pessoa diante de uma dimensão que envolva ela mesma e a ação, como: participaria dos cursos disponibilizados pela universidade corporativa.

E por fim, o comportamento refere-se aos fatos observáveis, logo a medida é oriunda do que o indivíduo efetivamente faz.

Dessa forma, à luz desses apontamentos, e tomando como base estudos sobre a elaboração de instrumentos de mensuração de atitudes frente a alguns fenômenos, tais como mudança organizacional (NEIVA, 2004), estilos de liderança (FONSECA; PORTO, 2013), e educação à distância (STEIL, PILLON e KERN 2005), são apresentados, na próxima seção os procedimentos metodológicos adotados para a construção de um instrumento que possibilitasse a mensuração das atitudes frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas adotadas pelas universidades corporativas.

De modo conclusivo, destaca-se que, a escolha do conceito de atitude para tal intento, baseia-se, na sua importância, fundamentada em três aspectos, apontados por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009): elas constituem bons preditores de comportamentos; ajudam na formação de uma noção mais estável da realidade; e são a base de diversas situações sociais importantes para o indivíduo.

A tabela a seguir contempla os conceitos relacionados às atitudes, adotados nessa pesquisa.

Tabela 04

Principais conceitos relacionados às atitudes

	Objeto	Definição
Variável	Atitude	Tendência psicológica expressa por meio da avaliação de um determinado objeto, com um grau de favor ou desfavor.
Componentes	Cognitivo	Crenças, percepções e conceitos em relação ao objeto.
	Afetivo	Sentimentos, emoções e respostas fisiológicas que acompanham o objeto.
	Comportamental	Intenção de agir em relação a dado objeto.
Mensuração	Medidas autodescritivas	Mensuração da atitude a partir de autorrelato do indivíduo.
	Medidas fisiológicas	Mensuração da atitude a partir das reações fisiológicas a dado objeto.
	Técnicas observacionais	Observação das reações e comportamentos individuais frente a dado objeto.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

3 MÉTODOS, TÉCNICAS DE PESQUISA E RESULTADOS

A presente pesquisa se fundamentou na existência três diferentes filosofias de aprendizagem (comportamentalista, cognitivista e humanista) e tem como contexto a adoção de universidades corporativas como o modelo de uso mais comum na aplicação da educação corporativa (PEREIRA, 2001), e cujas principais características se baseiam em princípios predominantemente humanistas.

Esse capítulo contém uma breve caracterização das organizações investigadas e os procedimentos metodológicos adotados para o atingimento dos objetivos de pesquisa, inicialmente definidos, e os resultados de cada um dos estudos realizados.

3.1 Organizações pesquisadas

Para a realização dos referidos estudos foram consultadas, inicialmente, seis empresas cujas universidades corporativas estão sediadas na cidade de Brasília (DF), sendo que cinco delas foram consultadas, primeiramente, por contato telefônico, e sequencialmente, por e-mail. O modelo das mensagens encaminhadas por correio eletrônico encontra-se no Apêndice B. Uma delas foi consultada presencialmente, tendo em vista a inexistência de restrições ao acesso presencial.

Das empresas consultadas, três autorizaram a realização da pesquisa, ao passo que as demais não retornaram a mensagem ou não autorizaram que o estudo fosse realizado em suas universidades.

Em relação a essas três empresas, será mantido o sigilo sobre sua identidade, cabendo chamá-las para fins desse estudo de: Empresa A, Empresa B e Empresa C. Informações sobre os perfis dessas empresas foram obtidas em seus sítios na internet, e são apresentadas, resumidamente nos parágrafos seguintes.

A Empresa A foi fundada em 1663 e transformada em empresa pública, vinculada ao Ministério das Comunicações, em 1969. Tem como missão fornecer soluções acessíveis e confiáveis para conectar pessoas, instituições e negócios, no Brasil e no mundo. Possui cerca de cento e vinte mil funcionários distribuídos em mais de dez mil unidades operacionais, e uma receita total (em 2013) de cerca de R\$ 16,6 bilhões. Apesar de possuir centros de treinamento desde a década de 1970, apenas

em 2001, inaugurou sua universidade corporativa, com o intuito de unificar suas ações educacionais e estendê-las à toda sua cadeia de valor. Essa universidade, por sua vez, tem como missão construir o conhecimento organizacional com base nas competências requeridas para sustentabilidade dos negócios da Empresa A.

A Empresa B é uma entidade privada sem fins lucrativos, fundada em 1972, e que atua como agente de capacitação e de promoção do desenvolvimento, dando apoio aos pequenos negócios em todo o país, por meio de suas 27 unidades regionais e sua sede nacional. Possui mais de cinco mil colaboradores diretos e cerca de oito mil consultores e instrutores, capacitados para orientar quem tem ou deseja abrir um negócio. Sua universidade corporativa atua com a missão de promover um ambiente de aprendizagem para o desenvolvimento de competências de seu público-alvo (colaboradores internos e externos), de modo a contribuir para o alcance dos resultados da empresa junto aos pequenos negócios.

A Empresa C é uma instituição financeira, caracterizada como sociedade anônima aberta, de economia mista, regida por seu estatuto e pelas disposições legais que lhe são aplicáveis, e tem a União Federal como seu principal acionista. Fundada em 1808, é tida como o maior banco da América Latina, em termos de ativos totais, calculados em R\$ 1,4 trilhão (no terceiro trimestre de 2014). Possui cerca de dezenove mil pontos de atendimento, sessenta e oito mil clientes e mais de cento e dez mil funcionários. No que tange à educação corporativa, apesar de a oferta de treinamentos datar de 1965, foi em 2002 que ocorreu a inauguração de sua universidade corporativa, com o papel de desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo, assim, para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem institucional da empresa.

As Empresas A e B foram utilizadas durante a primeira etapa do Estudo 1, de modo a permitir a prospecção de informações sobre as filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas por suas universidades corporativas.

A Empresa C, por sua vez, foi utilizada em todas as etapas do Estudo 1 e também no Estudo 2, conforme apontado no Quadro 06, a seguir.

3.2 Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussões

A pesquisa foi desenvolvida partir de estudos independentes.

O Estudo 1 foi realizado com o intuito de viabilizar o atingimento do objetivo “Desenvolver instrumento para a mensuração das atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas universidades corporativas.

Com o Estudo 2, sequencialmente, buscou-se o atingimento do objetivo “Identificar as atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas adotadas pelas universidades corporativas”.

Todos os estudos são caracterizados pelo recorte transversal, uma vez que os dados serão levantados a partir de uma coleta única, ou, em um momento específico da realidade (BRYMAN, 2008).

Quadro 01 -Diretrizes metodológicas

Objetivo de pesquisa/Estudo	Etapa do estudo	Método	Amostragem	Organização pesquisada	Instrumentos	Coleta de dados	Análise de dados
1. Desenvolver instrumento para a mensuração das atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs.	a) Elencar e categorizar as filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas Ucs.	Pesquisa documental	Rígida e flexível, por saturação teórica	Empresas A, B e C	-	Presencial e virtual	Análise de conteúdo, com categoria definidas <i>a priori</i> .
	b) Reunir indícios de validade teórica de um instrumento para a mensuração das atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs.	A. Levantamento de opiniões qualitativo (análise de juízes)	A. Rígida (6 especialistas)	-	Roteiro de entrevista	Virtual	Porcentagem de concordância.
		B. Levantamento de opiniões qualitativo (análise semântica)	B. Rígida (7 respondentes)	Empresa C		Presencial e virtual	
c) Reunir indícios de validade empírica de um instrumento para a mensuração das atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs.	Levantamento de opiniões quantitativo	Não probabilística, com determinação de N por técnica, realizada em uma única universidade corporativa.	Empresa C	Questionário	Virtual	Análise Fatorial Exploratória	
2. Identificar as atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs.	a) Identificar as atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs.	Levantamento de opiniões quantitativo	Não probabilística, por acessibilidade, com determinação de N por técnica, realizada em uma única universidade corporativa.	Empresa C	Questionário	Virtual	Análise descritiva básica

Fonte: elaborado pela própria autora.

3.2.1 Estudo 1- Desenvolvimento de instrumento para a mensuração de atitudes

O Estudo 1 foi realizado com o intuito de viabilizar o atingimento do objetivo específico 1: desenvolver instrumento para a mensuração das atitudes dos funcionários frente aos princípios norteadores das políticas adotadas pelas universidades corporativas. E foi dividido em três etapas, de modo a assegurar o cumprimento dos pressupostos metodológicos pertinentes à pesquisa,

3.2.1.1 Etapa 1 – Identificação das filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas adotadas pelas universidades corporativas

A primeira etapa do estudo dedicou-se a identificação das políticas adotadas pelas universidades corporativas pesquisadas e as filosofias que as norteiam.

3.2.1.1.1 Tipo e Descrição Geral da Pesquisa

A primeira etapa do Estudo 1, que objetivou elencar, descrever e categorizar os princípios que norteiam as políticas das universidades corporativas, é um estudo descritivo quanto aos seus fins, uma vez que por meio dela foi possível caracterizar, detalhadamente, as políticas adotadas pelas universidades corporativas analisadas, categorizando-as de acordo com suas características comportamentalistas, cognitivistas e humanistas.

O método de pesquisa documental, segundo Bell (2008), é utilizado quando informações são prospectadas em materiais (documentos de arquivos, relatórios, atas, tabelas) para que sejam analisados de acordo com os objetivos da pesquisa realizada.

Nesta etapa do referido estudo, foram prospectados materiais que dispõem sobre as políticas adotadas pelas universidades corporativas, disponibilizados diretamente pelas organizações, para os fins desta pesquisa, ou ainda, encontrados publicamente em seus sítios oficiais na internet.

3.2.1.1.2 Amostragem

Os procedimentos de amostragem foram realizados conforme orientações de Flick (2009), segundo o qual deve-se estabelecer um conjunto de casos, elementos ou eventos selecionados propositalmente de modo a obter um conjunto de exemplos que permitam estudar um determinado fenômeno.

Nesse estudo, tomou-se como pressuposto que os materiais prospectados deveriam trazer, em seu conteúdo, as políticas que norteiam a atuação das universidades corporativas (proposta político-pedagógica, códigos, manuais, instruções normativas, etc.), o que levou à classificação da amostragem como rígida.

Por outro lado, aceitou-se aqui, a impossibilidade de precisar a quantidade de documentos que seriam utilizados, uma vez que, essa quantidade dependeria o número de instituições pesquisadas e também do volume de documentos disponíveis que atendessem ao pressuposto apontado no parágrafo anterior.

Destaca-se, entretanto, que segundo Fontanella et al. (2008), na amostragem em pesquisas qualitativas, a questão “quantos” possui importância secundária diante de “quem”, uma vez que a seleção de elementos decorre da preocupação de que a amostra contenha e espelhe as dimensões que se deseja estudar, e não da necessidade de adequação a cálculos estatísticos.

Pretendia-se, inicialmente, que o fechamento amostral ocorresse por saturação teórica, ou seja, seria suspensa a inclusão de documentos oriundos das universidades corporativas no momento em que se percebesse a redundância ou repetição nas informações acrescidas por eles.

Segundo Glaiser e Strauss (1998 apud FONTANELLA et al., 2011), a conclusão quanto à saturação deve resultar da combinação de alguns critérios: limites empíricos dos dados, integração de tais dados com as teorias e a sensibilidade teórica de quem analisa os dados.

No entanto, observou-se, na prática, a existência de uma quantidade limitada de documentos produzidos pelas organizações pesquisadas, acerca das políticas adotadas por suas universidades corporativas.

O quadro a seguir, apresenta os documentos obtidos com informações sobre os princípios norteadores das universidades corporativas de cada uma das três empresas mencionadas.

Quadro 02– Caracterização dos documentos analisados

Empresa	Documento	Conteúdo	Fonte	Observações
Empresa A	Manual de Educação	Nesse manual estão contidas todas as informações formalizadas pela Empresa A sobre sua universidade corporativa. Nele estão contempladas as diretrizes que norteiam a atuação da referida universidade e também suas práticas.	Confidencial	O material foi disponibilizado em mídia impressa e analisado dentro do ambiente da própria universidade corporativa. Foi vetado o compartilhamento, a reprodução ou a divulgação pública de seu conteúdo.
Empresa B	Apresentação institucional sobre a Universidade Corporativa Empresa B	A apresentação institucional contém informações relativas aos objetivos e valores da universidade corporativa.	Pública	O material está disponível no sítio eletrônico da Empresa B, em página virtual, designada à apresentação da universidade corporativa.
	Diretrizes Estratégicas	O documento foi elaborado a partir das contribuições de colaboradores internos e externos e de grupo de trabalho formado, especificamente, para a concepção das bases para o processo de aprendizagem, retratado nesse documento, que orienta as ações e define o modelo de formação e capacitação profissional dos colaboradores da empresa.	Pública	O material está disponível no sítio eletrônico da Empresa B, em arquivo no formato pdf.
	Referenciais de Educação Corporativa - Políticas e Diretrizes	O documento contém as diretrizes estratégicas da universidade corporativa, a política educacional e as diretrizes para gestão educacional e do conhecimento. Trata-se do documento mais atual emitido pela Empresa sobre a sua universidade.	Confidencial	O material foi disponibilizado em arquivo no formato pdf, enviado por e-mail. Foi vetado o compartilhamento, a reprodução ou a divulgação pública de seu conteúdo.
Empresa C	Proposta Político - Pedagógica para a atuação em Gestão de Pessoas	O documento apresenta orientações para a formação e o desenvolvimento dos funcionários da empresa. Aponta, para tanto, os eixos condutores do processo de educação no âmbito organizacional. Adicionalmente, fornece também orientações para os processos de identificação, seleção e avaliação de desempenho.	Pública	O material está disponível no sítio eletrônico da Empresa B, em arquivo no formato pdf.
	Instrução Normativa 389	O documento apresenta o papel, os objetivos e as diretrizes que norteiam a atuação da universidade corporativa da empresa.	Confidencial	O material foi disponibilizado em mídia impressa, tendo sido vedado o compartilhamento, reprodução ou divulgação pública de seu conteúdo.

Fonte: elaborado pela própria autora.

3.2.1.1.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Os dados levantados foram coletados de duas maneiras: 1) diretamente das universidades corporativas que se disponibilizarem a fornecer materiais, mediante requerimento feito presencialmente, por e-mail e/ou por telefone, que contemplou os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem adotados e disposições acerca da preservação da identidade organizacional; e 2) a partir de buscas nos sítios dessas empresas na internet, nos quais estão disponibilizadas, publicamente, informações sobre as universidades corporativas.

O tratamento dos dados obtidos foi feito por meio de análise do conteúdo, que segundo Bardin (2011), refere-se a um conjunto de técnicas de análise da comunicação, que a partir de procedimentos de descrição do conteúdo das mensagens, busca obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/emissão daquelas mensagens.

Essa análise ocorreu a partir de uma categorização a priori. As categorias de análise foram as filosofias de aprendizagem (comportamentalista, cognitivista e humanista), discutidas no referencial teórico deste trabalho, e dessa forma, as políticas

identificadas nas organizações foram classificadas à medida que apresentavam características compatíveis com os princípios relacionados a essas filosofias, expostos no referencial teórico.

Segundo Bardin (2011), uma das funções da análise de conteúdo é enriquecer a pesquisa exploratória, levando a novas descobertas e conseqüentemente, proporcionando o surgimento de hipóteses, ao analisar mensagens ainda pouco exploradas.

Sendo assim, a utilização da análise de conteúdo, mostrou-se plenamente adequada aos fins desse estudo, uma vez que as características dos princípios norteadores das políticas adotadas pelas universidades, no que tange à sua relação com as filosofias de aprendizagem, são um aspecto ainda não explorado no estudo das políticas organizacionais, conforme justificativas já apresentadas.

Para que se chegasse a essa relação de documentos, seguiu-se, inicialmente, as orientações de Bardin (2011) adotando-se os procedimentos inerentes à fase de pré-análise, uma das etapas da análise de conteúdo. Após a solicitação de todos os documentos organizacionais que dispunham sobre as universidades corporativas das organizações pesquisadas e da navegação em seus sites internos, deu-se início à etapa de leitura flutuante, por meio da qual, foram estabelecidos os primeiros contatos com os referidos materiais.

No que concerne à escolha dos documentos, tendo sido o universo de documentos para a análise, determinado a priori, foi necessário apenas verificar em que grau a sua constituição atendia às regras de: exaustividade, homogeneidade e pertinência.

Sobre a exaustividade dos documentos, tem-se, a partir das informações apresentadas pelos representantes das universidades corporativas consultadas, que os documentos elencados nos Quadro 02 representam a totalidade dos documentos organizacionais produzidos sobre as políticas adotadas pelas universidades corporativas em questão.

Em relação à homogeneidade, os documentos obtidos obedecem a critérios precisos de escolha: abordam apenas diretrizes e políticas que norteiam a atuação das universidades corporativas pesquisadas. Não foram incluídos, portanto, materiais que abordavam práticas específicas de treinamento, desenvolvimento e educação dentro dessas empresas, por não serem essas práticas (programas de idiomas, programas de certificação em conhecimentos específicos, programas de incentivo a

pesquisas acadêmicas, etc.) objeto do referido estudo. Ressalva-se apenas que, no caso da Empresa A, o mesmo documento contempla as políticas (e seus princípios) e práticas da Empresa.

Quanto à análise da pertinência, que determina que os documentos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, destaca-se que seu atendimento, se deve, basicamente, ao fato de todos os materiais obtidos, de forma confidencial ou pública, terem sido produzidos pelas empresas consultadas, o que assegura a fidedignidade da fonte.

Ainda segundo Bardin (2011), encerrada essa etapa, faz-se necessária a formulação das hipóteses e dos objetivos da análise, isto é, a definição da afirmação que se pretende confirmar e da finalidade geral da análise, à luz do quadro teórico por meio do qual os resultados obtidos serão analisados.

Destaca-se que, conforme explicitado anteriormente, a análise do conteúdo dos documentos apresentados se propôs a elencar, descrever e categorizar os princípios norteadores das políticas adotadas pelas universidades corporativas, em função da sua aderência às filosofias comportamentalistas, cognitivistas e humanistas de aprendizagem. A hipótese inicialmente aceita é de que as universidades corporativas são norteadas por princípios, prioritariamente, humanistas.

A essas etapas, seguem-se a elaboração de indicador (es) para análise. Para os fins do referido estudo, assumiu-se como indicador a frequência com que apareciam, nos documentos, trechos característicos de cada uma das filosofias de aprendizagem mencionadas.

Finalmente, a preparação do material, apontada por Bardin (2011) como último estágio prévio à exploração, propriamente dita, do conteúdo, correspondeu à organização dos documentos, por empresa, e em ordem (fontes confidencial e pública) para a análise. Foram explorados, primeiramente os documentos confidenciais de cada empresa, pois acreditava-se que, os conteúdos neles presentes poderiam exaurir as informações disponibilizadas publicamente. Ou seja, a possibilidade de saturação teórica decorria da crença de que cada organização divulgaria ao público externo apenas trechos dos conteúdos disponibilizados internamente, em seus documentos confidenciais.

Tal hipótese não foi confirmada nas empresas que dispunham de conteúdo público e confidencial (Empresas B e C), o que levou à necessidade de minuciosa apreciação de todos os materiais até o limite da saturação teórica, por empresa.

Ainda de acordo com as etapas elencadas por Bardin (2011) para a realização da análise de conteúdo, iniciou-se, após a etapa de pré-análise, a codificação dos dados. Ou seja, a fase de transformação dos dados brutos do texto em unidades de análise sistematicamente agregadas de modo a permitir a descrição exata das características do texto.

Para tanto, definiu-se, após a leitura inicial dos materiais analisados, que a unidade de registro (o fragmento do texto a ser analisado e categorizado) para a categorização do conteúdo dos documentos seria o “tema”, ou seja, um trecho, com significado próprio, que, independentemente de seu tamanho (um resumo ou uma frase condensada, por exemplo) fosse significativo frente à teoria que norteou a sua análise (filosofias de aprendizagem).

Destaca-se que, Bardin (2011), ao abordar os critérios para a definição da unidade de registro, menciona a possibilidade de recortes linguísticos ou semânticos. No entanto, reforça que qualquer recorte é, primordialmente, de ordem semântica, ainda que a unidade de registro final venha a ser de natureza linguística (uma palavra, por exemplo).

No referido estudo, a escolha do tema como unidade de registro se justificou pelo fato de não haver a possibilidade de estabelecer, a priori, que uma única palavra fosse suficiente para revelar a natureza comportamentalista, cognitivista ou humanista dos enunciados. Por vezes, uma palavra composta foi suficiente. Em outras circunstâncias, apenas uma oração pôde permitir uma categorização conclusiva. De modo que, o rigor, para fins desse estudo, e com base nos referenciais de Bardin (2011) baseou-se no grau em que determinado trecho foi, de fato, significativo para a representação de uma das filosofias, em detrimento de preocupações com sua natureza semântica.

O Quadro 03 ilustra o exposto, apresentando exemplos de trechos extraídos dos documentos analisados, cujas unidades de registro permitiram sua categorização dentro da filosofia humanista de aprendizagem.

Quadro 03 – Exemplos de unidades de registro

Empresa	Documento	Fonte	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categoria
Empresa B	Apresentação institucional sobre a Universidade Corporativa Empresa B	Pública	A Universidade Corporativa XXXX acredita que você é o maior responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Por isso, nosso papel é oferecer todas as condições para que o seu aprendizado seja permanente e diversificado.	"...você é o maior responsável pelo seu desenvolvimento profissional."	Humanismo
Empresa B	Apresentação institucional sobre a Universidade Corporativa Empresa B	Pública	Nossa ação educativa estabelece paralelos entre conhecimento e prática, estimulando o desenvolvimento de competências pessoais e o compartilhamento dos conhecimentos e das melhores práticas da organização	"...estimulando o desenvolvimento de competências pessoais..."	Humanismo
Empresa C	Poposta Político-Pedagógica	Pública	Um dos objetivos da proposta: "valorizar os locais de trabalho como comunidades de aprendizagem focadas no desenvolvimento humano dos funcionários."	"...desenvolvimento humano dos funcionários."	Humanismo

Fonte: elaborado pela própria autora.

3.2.1.1.4 Resultados da Etapa 1 – Identificação filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas adotadas pelas universidades corporativas

A análise dos documentos fornecidos pelas empresas investigadas, fez com que se chegasse a um total de 123 ocorrências, que foram categorizadas de acordo com as características comportamentalistas, cognitivistas ou humanistas dos trechos extraídos.

Destaca-se, que tal categorização ocorreu também de acordo com as orientações de Bardin (2011), que atestam a possibilidade de que esse processo ocorra a partir do fornecimento prévio das categorias, desde que elas sejam elencadas à luz de uma teoria que as respalde.

Diante do exposto, o conteúdo analisado foi distribuído nas categorias Comportamentalismo, Humanismo e Cognitivismo, os quais, por sua vez, foram representados por subcategorias elencadas, a posteriori, com vistas a permitir a consolidação do conteúdo proposto de acordo com os preceitos teóricos deste estudo.

É válido destacar que, pretendia-se, inicialmente, utilizar como subcategorias os princípios apontados na tabela 3 do referencial teórico, reapresentada a seguir. No entanto, a medida que se identificavam as unidades de registro, constatou-se a necessidade de maior detalhamento dos termos. Assim, essas unidades seriam representadas com maior riqueza de detalhes, favorecendo, posteriormente, o processo de elaboração dos itens do instrumento.

Tabela 03

Princípios identificados nas filosofias de aprendizagem

Filosofia	Princípios	Conceituação
Comportamentalismo Foco nos comportamentos observáveis (habilidades)	Aprender fazendo	Conhecimento gerado a partir da prática.
	Instrução programada	Programação de todas as etapas do processo de ensino.
	Instrução personalizada	Respeito ao ritmo de aprendizagem do aprendiz.
	Objetivos operacionais de aprendizagem	Processo de ensino prevê o que se espera do aprendiz após o processo instrucional.
Cognitivismo Foco no desenvolvimento de conceitos e na compreensão em profundidade.	Esquemas mentais adaptativos	Aprendizagem ocorre mediante acomodação de novos conhecimentos na mente do aprendiz.
	Processo de ensino a partir da estruturação lógica de conteúdos	Apresentação de novos conteúdos de maneira lógica e estruturada para acomodação na mente do aprendiz.
	Construção social do conhecimento	Conhecimento gerado a partir da interação entre aprendiz e outro(s).
	Aprendizagem significativa	Convergência entre novos conhecimentos e conhecimentos já existentes.
Humanismo Foco no indivíduo e na sua auto realização	Ensino centrado no aluno	O aprendiz como foco do processo de aprendizagem.
	Facilitação do processo de aprendizagem	Aprendizagem ocorre por meio de facilitação, não de instrução.
	Liberdade para aprender	Aprendiz escolhe o que e como aprender.
	Aprender a aprender	Aprendiz identifica os melhores mecanismos de aprendizagem
	Crescimento pessoal	Aprendiz se desenvolve como ser humano.
	Aprendizagem significativa	O conteúdo aprendido tem significado para a vida do aprendiz.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Dessa forma, ao subcategorizar os itens que compunham a categoria comportamentalismo, acrescentou-se aos princípios apresentados na tabela, a subcategoria “educador instrutor”.

Sobre a categoria cognitivismo, não houve nenhum acréscimo em relação aos itens apontados no referencial teórico. Optou-se, entretanto, por atribuir às categorias, nomes que guardassem maior relação com os termos utilizados pelas empresas pesquisadas. Dessa forma, o princípio “Processo de ensino a partir da estruturação lógica de conteúdos” passou a ser chamado de “Conteúdos programáticos logicamente definidos”, e “Construção social do conhecimento” se tornou “Interações sociais (construtivismo social).

Por fim, o princípio “Facilitação do processo de aprendizagem” foi desdobrado em duas subcategorias: “Educador facilitador” e “Retroalimentação”. Pois, acreditou-se, a partir da análise das unidades de registro, que os conteúdos organizacionais seriam melhor representados se abordados dessa forma. A primeira subcategoria se referia, especificamente, ao papel do educador. A segunda, por sua vez, estava relacionada ao papel do “feedback” como facilitador do processo de aprendizagem, uma vez que, por meio dele, seria possível revisar o processo como um todo, e alinhá-lo às necessidades do aprendiz.

A partir do exposto, as ocorrências identificadas, foram quantitativamente representadas na tabela a seguir, de modo a permitir a avaliação das categorias e subcategorias nas quais se encaixam, bem como a frequência de unidades registros relacionadas a elas.

Tabela 6

Resultados da análise dos documentos organizacionais: categorias, subcategorias e frequências

Categorias	Subcategorias	Frequência parcial	Frequência absoluta	Frequência relativas
Comportamentalismo	Objetivos operacionais de aprendizagem	8	15	12%
	Instrução personalizada	3		
	Aprender fazendo	2		
	Educador instrutor	1		
	Instrução programada	1		
Cognitivismo	Interações sociais (construtivismo social)	23	49	40%
	Aprendizagem significativa	10		
	Conteúdos programáticos logicamente definidos	9		
	Esquemas mentais adaptativos	7		
Humanismo	Aprender a aprender	16	59	48%
	Crescimento pessoal	12		
	Liberdade para aprender	9		
	Retroalimentação	8		
	Educador facilitador	6		
	Ensino centrado no aluno	5		
	Aprendizagem significativa	3		
Total		123	123	100%

Fonte: Elaborada pela própria autora

Observa-se que a frequência de aparição de enunciados relacionados às três filosofias de aprendizagem leva a conclusões que contrariam à hipótese de que o humanismo é a filosofia norteadora da atuação das universidades corporativas.

Os apontamentos de Meister (1999), Éboli (1999), Alperstedt (2001), Vergara e Ramos (2002), Kraemer (2004), Branco (2006), Allen (2007), Santos e Silva (2011) e Rubio (2011) direcionam e/ou reforçam, entre as características essenciais da universidade corporativa, a visão do indivíduo como figura central do processo de aprendizagem.

Tal centralidade, bem como a atribuição de responsabilidade ao indivíduo, para que seja ele o definidor de suas próprias estratégias de aprendizagem, escolhendo o que e como aprender, são características marcantes também da filosofia humanista (ROGERS, 1985).

Entretanto, o que se verificou, a partir da análise dos documentos concedidos pelas universidades corporativas, é que, todas as filosofias coexistem nas políticas educacionais corporativas.

Esse resultado converge com o apontamento feito por Tunes, Tacca e Martinez (2006), que afirmaram que o estudo da aprendizagem deve considerar a diversidade desse fenômeno, o que torna qualquer filosofia incapaz de representar exaustiva e exclusivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Os apontamentos de Hilgard (1973) vão ao encontro de Tunes, Tacca e Martinez (2006) O comportamentalismo e o cognitivismo não se excluem, ao contrário, complementam-se. Os teóricos tidos como neobehavioristas também ratificam os achados desse estudo: a compreensão do processo de aprendizagem a partir de estímulos, processos cognitivos e respostas abarca as duas tradições (comportamentalismo e cognitivismo), o que ratifica a coexistência das duas nas políticas adotadas pelas universidades corporativas.

Há de se avaliar o fato de que, as políticas de capacitação adotadas pelas universidades corporativas buscam preparar os indivíduos para as tarefas realizadas no presente e também para os desafios que se avizinham (ÉBOLI, 1999; FARIA, 2007), e que nesse contexto, proposições comportamentalistas, cognitivistas e humanistas seriam válidas, por sua aparente capacidade de saciar, pragmaticamente, essas necessidades de curto e longo prazos.

Por outro lado, enquanto as filosofias comportamentalista e cognitivista comportam teorias que apontam formas como a aprendizagem deve ocorrer, o humanismo transita em uma esfera não prescritiva, discutindo o fenômeno sem se preocupar com comportamentos observáveis, estímulos, respostas ou processos cognitivos.

Seu foco recai basicamente sobre a premissa de que o indivíduo é capaz de definir como a sua aprendizagem deve ocorrer (ROGERS, 1978, 1985; MOREIRA, 1999).

A Empresa B, por exemplo, sugere que “Nada melhor do que desenvolver competências tendo como base um **roteiro com a sequência dos cursos e indicações de conteúdos que o colaborador deve seguir**. Com as Trilhas de Aprendizagem, o caminho do desenvolvimento fica mais fácil e diversificado...” (Cognitivismo: conteúdos programáticos logicamente definidos).

A Empresa A também sugere que “A avaliação de aprendizagem auxilia o processo de aprendizagem, contribuindo de forma efetiva para a **verificação dos conhecimentos relacionados aos objetivos de desempenho**” (Comportamentalismo – objetos operacionais de aprendizagem).

Percebe-se, nesses trechos, abordagens mais prescritivas, representativas daquilo que as organizações em questão colocam, efetivamente, em prática.

Por outro lado, outros trechos identificados revelam menor pragmatismo, recaindo sobre outros aspectos do processo de aprendizagem, como a centralidade do aluno e o crescimento pessoal, sem o apontamento de como isso deve ocorrer, na prática.

A Empresa C, por exemplo, reforça que “...precisa reunir funcionários igualmente dinâmicos que possam situar-se como **protagonistas de sua trajetória pessoal e profissional...**” (Humanismo – ensino centrado no aluno). Também afirma que “as tendências pedagógicas que buscam formatar o educando como sujeito passivo, mero receptor, são rejeitadas”.

Ou seja, identificou-se, nesse estudo, a coexistência de duas grandes tradições: comportamental-cognitivismo, que aponta como o processo de aprendizagem deve ocorrer; e o humanismo, que discorre sobre as premissas desse processo, a partir da noção de que o aprendiz é a figura central.

Ao observar a frequência de enunciados característicos de cada filosofia, identificou-se, portanto, o equilíbrio entre as tradições: 52% de ocorrências relacionadas a tradição comportamental-cognitivista e 48%, relacionadas à humanista.

Outra interessante constatação, que reforça a coexistência das tradições em termos práticos e teóricos, refere-se ao fato de que, a subcategoria mais frequentemente encontrada foi a “Interações Sociais (construtivismo social)”, com 23 ocorrências.

O construtivismo social, teoria cognitivista proposta por Vygotsky (1988), defende que a aprendizagem se dá a partir da interação entre os indivíduos, que ao compartilharem seus saberes, adquirem, conjuntamente, novos conhecimentos. Apesar de sua natureza cognitivista, por preocupar-se com os processos que ocorrem na mente do aprendiz durante sua interação com o meio, essa abordagem tem em si, um componente humanista, que é a noção do conhecimento/aprendizagem como uma construção do próprio homem (Vygotsky, 1988).

Além disso, percebe-se também um forte alinhamento entre essa subcategoria e a literatura sobre universidades corporativas.

A comunicação e a colaboração, competências tidas como fundamentais ao processo de aprendizagem (MEISTER, 1999; ALLEN, 2007; RUBIO, 2011), no contexto das universidades corporativas, são desenvolvidas mediante interações sociais entre os indivíduos.

Em linhas gerais, a intersecção entre essa teoria (construtivismo social) e a educação corporativa (no âmbito das universidades corporativas) está na necessidade organizacional de que os funcionários sejam capazes de interagir, e que por meio dessas interações, possam aprender.

Allen (2007), por exemplo, concebe a aprendizagem presencial orientada como um estratégico método de capacitação a ser adotado pelas universidades corporativas, visto que ele é capaz de propiciar a criação de redes de relacionamento e de compartilhamento de conhecimentos entre os indivíduos.

Quando as empresas pesquisadas são analisadas, isoladamente, a coexistência entre as diferentes filosofias, torna-se ainda mais evidente.

Na Empresa A, dos trechos extraídos, cerca de 45% se referiam princípios cognitivistas e outros 45% a princípios humanistas, enquanto os demais guardavam relação com o comportamentalismo.

Já na Empresa B, as tradições comportamentalista e cognitivista apareceram de forma ainda mais equilibrada, correspondendo, respectivamente, a cerca de 18% e 35% do total de trechos extraídos. Os cerca de 46% dos trechos restantes apresentaram características tipicamente humanistas.

E finalmente, na Empresa C, verificou-se que, 52% dos trechos estavam relacionados a princípios humanistas, 45% a princípios cognitivistas e apenas 3% a comportamentalistas.

A contabilização de ocorrências, nesse estudo, nada tem a ver com a pretensão de se atribuir importância numérica a uma outra filosofia. Pelo contrário, esse procedimento de contagem foi realizado com o intuito de dar visibilidade à coexistência dessas correntes filosóficas no universo corporativo.

Assim, o que se extrai da análise dos documentos obtidos, é que as UCs norteiam suas políticas por princípios associados a todas as filosofias, e não apenas ao humanismo, como se supunha inicialmente, já que o êxito da aprendizagem, sob a ótica das universidades corporativas está condicionado à capacidade de o indivíduo aprender a aprender (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999).

Esse resultado também converge com os apontamentos de Allen (2007). Segundo esse autor, o ponto mais relevante do papel das universidades corporativas é a sua finalidade estratégica, a despeito de contribuir para a aprendizagem individual e organizacional.

Sendo assim, é compreensível, do ponto de vista organizacional, investidas mais prescritivas, com o intuito de garantir que os indivíduos ajam (aprendam), de acordo com os seus interesses.

Isso também contribui para responder a um dos questionamentos feitos durante a problematização dessa pesquisa: as organizações seriam capazes, de fato, de abrir mão de seu papel controlador no processo de aprendizagem e concedê-lo aos trabalhadores?

3.2.1.1.5 Resultados da Etapa 1 – Elaboração do instrumento de pesquisa

Após a análise do conteúdo dos documentos organizacionais e identificação dos princípios que norteiam a atuação das universidades corporativas investigadas, foi então elaborado o instrumento para mensuração da atitude dos indivíduos frente a esses princípios. Foram definidos, inicialmente, 72 itens, relativos a todas as categorias/subcategorias elencadas.

Uma vez que a atitude, sendo uma variável latente, não pode ser mensurada diretamente (FONSECA; PORTO, 2013), a elaboração dos itens foi feita com o

intuito de avaliar cada um dos seus componentes de forma específica (FISHBEIN; AZJEN, 1980).

Sendo assim, criou-se, para cada subcategoria, pelos menos, três itens. Cada item avaliava um componente (cognitivo, afetivo e comportamental), também em alinhamento à proposta de Eagly e Chaiken (2007), que consideram que a definição de atitude envolve a avaliação de determinado objeto, e que essa avaliação se refere a todos os tipos de resposta avaliativa, manifestadas ou não, cognitivas, afetivas e/ou comportamentais.

Após a elaboração, todos os itens foram revisados com o intuito de garantir sua conformidade com os critérios propostos por Pasquali (1999) para a construção de itens, a saber: desejabilidade (ou preferência); simplicidade; clareza; relevância (pertinência, saturação, correspondência); variedade; modalidade; tipicidade; credibilidade; e amplitude.

Foram, então, excluídos três itens que mensuravam os três componentes das atitudes em relação a subcategoria “Ensino centrado no aluno”. Essas exclusões se deveram ao fato de que, os itens abordados nas demais subcategorias que compõem a categoria “Humanismo” já contemplavam a ideia apresentada nesses itens, o que estava, nitidamente, em desacordo com o critério de precisão, que prevê exatamente que os itens sejam distintos dos demais itens que cobrem o mesmo contínuo (PASQUALI, 2011).

Observa-se, nesse contexto, que a noção do aluno como centro do ensino é algo percebido por meio da concessão de liberdade para que ele aprenda, da preocupação com o seu crescimento pessoal e com o significado da aprendizagem para ele (ROGERS, 1978). Sendo assim, do ponto de vista teórico, é justificável a dificuldade de mensuração direta dessa subcategoria.

Com base no mesmo critério que levou à exclusão dos referidos itens, foram também excluídos três itens relativos à subcategoria “Esquemas mentais adaptativos”, que compõe a filosofia cognitivista. Mas, ainda assim, foram mantidos os outros três itens para a mensuração dessa subcategoria.

A tabela a seguir contém um resumo da distribuição dos 66 itens finais, por subcategoria/categoria.

Tabela 7
Quantidade inicial de itens do instrumento

Categoria	Subcategoria	Comp. Cognitivo	Comp. afetivo	Comp. comportamental	Total
Comportamentalismo	Objetivos operacionais de aprendizagem	1	1	1	21
	Instrução personalizada	1	1	1	
	Aprender fazendo	2	2	2	
	Educador instrutor	1	1	1	
	Instrução programada	2	2	2	
	Subtotal	7	7	7	
Cognitivismo	Interações sociais	2	2	2	21
	Aprendizagem significativa	2	2	2	
	Conteúdos programáticos logicamente definidos	2	2	2	
	Esquemas mentais adaptativos	1	1	1	
	Subtotal	7	7	7	
	Humanismo	Aprender a aprender	3	3	
Crescimento pessoal		1	1	1	
Liberdade para aprender		1	1	1	
Retroalimentação		1	1	1	
Educador facilitador		1	1	1	
Ensino centrado no aluno		0	0	0	
Aprendizagem significativa		1	1	1	
Subtotal		8	8	8	
Total		22	22	22	66

Fonte: Elaborada pela própria autora.

É necessário esclarecer que a elaboração de itens por subcategoria foi feita com o intuito de abarcar, da forma mais completa possível, todas as teorias adjacentes às filosofias em estudo. Não houve pretensão de se associar maior ou menor

quantidade de itens em função do número de ocorrências verificadas durante a análise documental.

Verifica-se, nesse sentido, que a quantidade de itens representativos de cada categoria é similar, apesar de apresentarem números distintos de subcategorias. Essa distribuição é justificada pela diversidade de apontamentos teóricos acerca de cada uma das filosofias representadas, o que levou à necessidade de submissão de mais ou menos questões à avaliação dos funcionários.

A filosofia cognitivista, por exemplo, apesar de estar representada por quatro subcategorias apenas, apresenta maior número de itens em cada uma delas do que as demais, o que é compatível com o fato de ela apresentar o maior número de teorias desenvolvidas sobre aprendizagem (HILGARD, 1973). Assim sendo, houve maior leque de possibilidades para a elaboração de itens em consonância com tais teorias.

Além disso, buscou-se, na elaboração dos itens, garantir o seu alinhamento ao conteúdo dos documentos analisados, utilizando terminologias familiares no âmbito organizacional, de forma a permitir que os respondentes pudessem identificar e avaliar os objetos sociais colocados diante deles. Uma vez que, segundo Pretty, Brinol e DeMarree (2007), quanto mais familiar for o objeto, mais efetivo será o acionamento do processo avaliativo pelo indivíduo.

3.2.1.2 Etapa 2 – Reunião de indícios de validade teórica

A presente etapa iniciou-se após a elaboração dos itens que compunham o instrumento de mensuração das atitudes. E foi conduzido com o intuito de reunir indícios da validade teórica desse instrumento, mediante avaliação por juízes, especialistas em aprendizagem, e representantes do grupo que seria posteriormente pesquisado.

3.2.1.2.1 Tipo e Descrição Geral da Pesquisa

Para a avaliação do instrumento pelos juízes, adotou-se o método de levantamento de opiniões a partir de uma abordagem qualitativa.

Segundo Bell (2008), os levantamentos atentam para o ambiente social, as atividades, as opiniões e as atitudes de um grupo específico de pessoas.

Assim, esta etapa utilizou como insumos os princípios categorizados, identificados na etapa anterior, que permitiram a construção de diversos itens para o instrumento proposto, e sequencialmente, a identificação da avaliação/opinião de juízes (validação por juízes especialistas) e representantes do grupo posteriormente pesquisado (validação semântica por leigos), respectivamente, sobre: a) a pertinência e a representatividade dos itens; e b) a clareza dos itens (ALEXANDRE; COLUCI, 2011).

3.2.1.2.2 Amostragem

A amostragem, na avaliação teórica, foi rígida. Segundo Flick (2009), esse tipo de procedimento caracteriza-se por seu caráter restritivo e pela adoção de procedimentos de seleção pré-estruturados, o que se justificou na presente etapa, dada a importância de se assegurar que a avaliação dos itens fosse realizada por juízes especialistas e por membros da população a ser posteriormente estudada, afim de garantir o atingimento do objetivo geral desse estudo.

3.2.1.2.2.1 Amostragem - Análise de juízes

Alexandre e Coluci (2011), em uma revisão de literatura sobre validade de conteúdo, apontam a existência de controvérsias em relação a quantidade de juízes e afirmam que, segundo Lynn (1986), esse número deve variar entre cinco e dez.

Pasquali (2011), por sua vez, aponta que na avaliação dos juízes, também chamada de análise do conteúdo do teste, deve-se primar pela participação de indivíduos que sejam peritos na área do construto, pois sua tarefa consiste em verificar se os itens estão se referindo ou não ao traço em questão.

Dessa forma, no presente estudo, após a construção dos itens, buscou-se que essa avaliação fosse realizada por nove juízes especialistas, selecionados de acordo com critérios de experiência e qualificação, apontados por Alexandre e Coluci (2011), tais como publicações e pesquisas sobre o tema aprendizagem e conhecimentos metodológicos sobre construção de questionários e escalas. Destes, seis responderam a avaliação.

3.2.1.2.2.2 Amostragem - Análise semântica

No que tange à análise semântica dos itens, seguiu-se, novamente os preceitos de Pasquali (2011), que sugere que os juízes devem ser sujeitos da própria população para a qual se quer construir o teste e que, os itens devem ser avaliados por eles com o intuito de garantir que, ao serem aplicados na população, não haja vieses na resposta em virtude da dificuldade de compreensão do seu enunciado.

Diante do exposto, sete funcionários da Empresa C foram selecionados, por acessibilidade, para a validação semântica dos itens. Esses indivíduos ocupam cargos diversos na empresa, o que possibilitou verificar se os itens eram claros para os estratos mais baixos ou “deselegantes” para os estratos “mais sofisticados” (PASQUALI, 2011).

As identidades dos referidos funcionários serão mantidas em sigilo, conforme acordado com todos no momento da avaliação. Destaca-se que, destes, três possuíam apenas ensino médio (formação básica exigida para ingresso na organização), dois possuíam graduação, um possuía uma pós-graduação, e um possuía mestrado acadêmico e cursava doutorado. Dos sete indivíduos, três ocupavam cargos não comissionadas na organização, e os outros quatro exerciam algum tipo de comissão.

Todos eles trabalham em diferentes unidades da Empresa em Brasília, sendo três de unidade de negócios (área fim, que concretiza os negócios da empresa perante seus clientes externos), dois de unidade estratégica (área que desenvolve as políticas da empresa), um de unidade de apoio, e um de unidade tática (áreas meio, que fornecem estrutura para a realização dos negócios).

O perfil, detalhado desses funcionários se encontra na tabela, a seguir.

Tabela 05
Perfil dos avaliadores

Grupo	Número do funcionário	Área de atuação	Tipo de cargo	Escolaridade
1	1	Unidade de negócios	Não comissionado	Ensino médio
	2	Unidade de negócios	Não comissionado	Ensino médio
	3	Unidade de apoio	Não comissionado	Ensino médio
2	4	Unidade de negócios	Comissionado	Ensino superior
	5	Unidade tática	Comissionado	Ensino superior
	6	Unidade estratégica	Comissionado	Pós graduação
3	7	Unidade estratégica	Comissionado	Mestrado acadêmico

Fonte: Elaborado pela própria autora

3.2.1.2.3 Instrumentos

Em ambas as validações foram utilizados questionários previamente estruturados, com o intuito de garantir que os avaliadores se detivessem ao objeto da avaliação, minimizando a possibilidade de emersão de novos temas durante a coleta (CRESWELL, 2007), mas, que ao mesmo tempo, viabilizavam a emissão de apontamentos a respeito dos itens avaliados.

Os questionários, como recomendado por Alexandre e Coluci (2011), continham o objetivo do estudo, informações sobre o próprio instrumento, orientações sobre a forma de resposta e definições conceituais, além de campos específicos para que os avaliadores pudessem dar sugestões ou tecer comentários.

O questionário utilizado para a análise dos juízes (análise do conteúdo) e para a análise semântica se encontra no Apêndice C

3.2.1.2.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

Para a coleta e a análise dos dados oriundos das avaliações por juízes e semântica, foram adotados distintos procedimentos, em função, respectivamente, da acessibilidade ao grupo de indivíduos consultados e dos resultados obtidos em cada uma das consultas realizadas.

3.2.1.2.4.1 Procedimentos de coleta e análise de dados - Análise de juízes

Apesar de sabido que a interação entre pesquisador e juízes favorece o processo de validação, uma vez que possibilita discussões que clarificam pontos controversos (ALEXANDRE, COLUCI, 2011), as avaliações pelos juízes foram realizadas virtualmente, por estarem distantes geograficamente e/ou não terem disponibilidade de tempo para a realização de coleta de dados presencialmente.

Os dados obtidos a partir da validação teórica foram analisados por meio de medida quantitativa para avaliação de validade de conteúdo, a porcentagem de concordância, que permitiu a mensuração do percentual de juízes que concordaram em relação à categorização dos itens do instrumento. A fórmula representativa dessa medida é: % concordância = (Número de participantes que concordaram / Número total de participantes) x 100 (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Concordância, nesse contexto, significa a classificação correta dos itens em relação à filosofia em que eles foram categorizados.

3.2.1.2.4.2 Procedimentos de coleta e análise de dados – Análise semântica

No que tange à análise semântica, em conformidade com as orientações de Pasquali (1999), os avaliadores foram divididos e consultados em três fases distintas. O primeiro grupo foi composto pelos três funcionários com menor formação acadêmica, ocupantes dos cargos não comissionados. O segundo grupo foi composto pelos dois funcionários graduados e pelo funcionário pós graduado. O sétimo funcionário, que cursava doutorado, fez a avaliação isoladamente.

Todos os avaliadores foram contatados, inicialmente por telefone, para alinhamento sobre a melhor forma de realização da entrevista, e receberam, por e-mail, o questionário com os itens para avaliação, já disponibilizado no Apêndice C.

Após todos confirmarem a leitura de todos os itens, tiveram início as avaliações, realizadas, em conjunto, por telefone.

Durante a conferência com o primeiro grupo, cada funcionário explicitou o seu entendimento a respeito de cada item. Foram então, anotados os pontos que geraram dúvidas, bem como possíveis sugestões de ajuste na redação dos itens.

Com o segundo grupo, foram discutidos os itens inicialmente disponibilizados e as sugestões de ajustes feita pelo primeiro grupo.

Por fim, o sétimo funcionário foi convidado a fazer uma análise dos itens originais e dos itens ajustados a partir das sugestões dos dois primeiros grupos, e também a avaliar e sugerir ajustes de acordo com suas próprias considerações.

3.2.1.2.5 Resultados da Etapa 2- Reunião de indícios de validade teórica

3.2.1.2.5.1 Resultados da Análise de juízes

Os itens elaborados, foram então submetidos à avaliação dos juízes. Foram considerados confiáveis os itens corretamente classificados por 80% ou mais de juízes, em conformidade com as orientações de Pasquali (2003).

Tabela 8

Quantidade inicial de itens do instrumento após avaliação dos juízes

Categoria	Subcategoria	Comp. Cognitivo	Comp. afetivo	Comp. comportamental	Total
Comportamentalismo	Objetivos operacionais de aprendizagem	1	1	1	11
	Instrução personalizada	0	0	0	
	Aprender fazendo	2	2	2	
	Educador instrutor	0	0	1	
	Instrução programada	0	0	1	
	Subtotal	3	3	5	
Cognitivismo	Interações sociais	0	0	0	6
	Aprendizagem significativa	1	1	1	
	Conteúdos programáticos logicamente definidos	0	1	2	
	Esquemas mentais adaptativos	0	0	0	
	Subtotal	1	2	3	
Humanismo	Aprender a aprender	3	3	2	17
	Crescimento pessoal	1	1	1	

Liberdade para aprender	1	1	1	
Retroalimentação	0	0	0	
Educador facilitador	1	1	1	
Ensino centrado no aluno	0	0	0	
Aprendizagem significativa	0	0	0	
Subtotal	6	6	5	
Total	10	11	13	34

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Verifica-se que foram, nessa fase, excluídos dez itens relativos à filosofia comportamentalista, 15 itens relativos à filosofia cognitivista e sete itens correspondentes à filosofia humanista de aprendizagem, totalizando 32 itens excluídos a partir da avaliação dos juízes.

Algumas subcategorias deixaram de ser representadas: instrução personalizada (comportamentalismo); interações sociais e esquemas metacognitivos adaptativos (cognitivism); e retroalimentação e aprendizagem significativa (humanismo). No entanto, itens relacionados a outras subcategorias também foram excluídos.

A primeira observação que se faz é que maior parte dos itens excluídos se referem à filosofia cognitivista. Esses itens, ora foram avaliados pelos juízes como relacionados à filosofia comportamentalista, ora como relacionados ao humanismo. Essa constatação remete não só ao sombreamento existente entre as teorias de aprendizagem, como também à posição intermediária da filosofia cognitivista em relação às demais, uma vez que algumas de suas principais abordagens guardam relação com as duas outras correntes.

Os itens relacionados às interações sociais (cognitivism), referem-se ao construtivismo social, abordado por Vygotski (1988). Por enfatizar o caráter humano, a valorização dos indivíduos e dos aspectos relacionais, essa teoria pode ser facilmente interpretada como humanista, o que, de fato, foi verificado na avaliação feita pelos juízes, levando à exclusão dos itens correlatos.

Outros itens excluídos dizem respeito à aprendizagem significativa (cognitivism) e pretendiam avaliar o quanto as ações propostas pela universidade corporativa permitiam o enfrentamento, pelos funcionários, dos desafios cotidianos e a resolução de problemas, questão abordada por Novak e Gowin (1984), teóricos cognitivistas,

mas, parcialmente percebida também na abordagem comportamentalista skinneriana (HILGARD, 1973; SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999), que enfatiza a definição de objetivos operacionais de aprendizagem, que, fazem com que as ações de capacitação sejam elaboradas de modo a preparar os indivíduos para desempenhar determinadas tarefas, em condições específicas.

Também dentro da categoria cognitivismo, foram excluídos itens relacionados à adoção de metodologias claramente definidas nas ações de capacitação (conteúdos programáticos logicamente definidos). Apesar de convergir com o construtivismo cognitivo, de Piaget (CASTORINA et al., 1997; FOSNOT, 1998; MOREIRA, 1999), que trata da importância da criação de situações dirigidas, seriadas e graduadas para que a aprendizagem ocorra, guardam relação também com a ideia de instrução programada, abordada também por Skinner (HILGARD, 1973; SAHAKIAN, 1980; MOREIRA, 1999).

No que tange à subcategoria cognitivista “Esquemas mentais adaptativos”, foram apresentados aqui, itens elaborados a partir da teoria piagetiana, que determina que o conhecimento é produzido pelo próprio homem e que a maneira por meio da qual a aprendizagem ocorre varia em função do estágio de desenvolvimento mental de cada indivíduo.

Esses dois fatores, que conferem importância central ao aprendiz, individualizando o processo de aprendizagem, podem ter levado a maior parte dos juízes a classificarem os itens em questão como “humanistas”. E isso, mais uma vez reforça a dificuldade de relacionar os apontamentos teóricos a uma única filosofia de aprendizagem.

Nos itens excluídos relativos à filosofia comportamentalista, foram verificados sombreamentos similares. Eles abordavam a instrução personalizada, instrução personalizada e a atuação do educador como instrutor, abordagens skinnerianas, interpretadas pelos juízes como cognitivistas, provavelmente, em função de sua aparente relação com ao construtivismo cognitivo, de Piaget.

Já os itens excluídos que compunham a filosofia humanista se relacionavam às categorias aprender a aprender, retroalimentação e aprendizagem significativa.

Os itens sobre aprendizagem significativa foram, majoritariamente, avaliados como cognitivistas, o que leva às hipóteses de que eles não estavam claros, ou ainda, que os juízes que o fizeram, avaliaram-no sob a ótica da aprendizagem significativa, de

David Ausubel, que afirma que considera que a aprendizagem é significativa quando ancorada nos conhecimentos que o indivíduo já possui (MOREIRA, 2006).

No entanto, a premissa da aprendizagem significativa, proposta por Rogers (1978) considera que o aluno aprenderá significativamente quando perceber que o que está sendo ensinado é relevante para o atingimento de seus objetivos.

Sobre os itens que tratavam de retroalimentação, observou-se que as avaliações não tenderam, majoritariamente, à filosofia cognitivista ou à comportamentalista. Tampouco houve qualquer avaliação que os classificasse como humanistas.

Esse resultado decorre, provavelmente, do fato de não haver na teoria sobre essa filosofia, explicitação sobre o processo de “retroalimentação”. Em síntese, Rogers (1978) fala sobre a importância da criação de um ambiente de liberdade em que o aluno não se sinta pressionado ou ameaçado pela possibilidade de sanções. Dessa forma, quaisquer avaliações deveriam ser feitas unicamente com o intuito de melhorar o processo de ensino (dar feedbacks ou retroalimentar o processo). Entretanto, depreende-se dos resultados das avaliações, que essa perspectiva não ficou claramente representada nos itens elaborados.

Em relação ao item excluído na última categoria, “Aprender a aprender”, não houve consenso entre os juízes, de modo que, dois deles avaliaram-no como cognitivista e um terceiro juiz avaliou como comportamentalista. Como esse item abordava o desenho de soluções educacionais, pelo próprio aluno, de acordo com os seus interesses pessoais, podem ter havido interpretações relacionadas ora à instrução personalizada, ora a construção do conhecimento pelo próprio indivíduo, abordagens referentes, respectivamente às filosofias comportamentalista e cognitivista.

O fato é que a exclusão de 32 itens (48%) é um importante indicativo da dificuldade de se dissociar as três filosofias.

Há também clareza no fato de que, sequer os teóricos representantes das filosofias aqui discutidas, puderam desenvolver suas teorias de maneira dissociada de outras teorias/correntes.

O caráter não exaustivo das teorias sobre a aprendizagem ficou evidenciado, nesse estudo, com os dois resultados apresentados até então.

Do ponto de vista teórico, existe nítida dificuldade de separação entre as principais abordagens, havendo claras intersecções entre os apontamentos dos principais teóricos. E do ponto de vista prática, as correntes teóricas coexistem no ambiente organizacional, representadas ora de maneira mais pragmática (tradição comportamental-cognitivista), ora de forma reflexiva (tradição humanista).

3.2.1.2.5.2 Resultados da Análise semântica

Considerando o percentual de 80% de acerto entre os juízes, na etapa, anterior, restaram, com já dito, 34 itens, que foram então, avaliados por sete funcionários representantes da população que seria posteriormente pesquisada.

Essas avaliações levaram a duas diferentes consequências: a) revisão da redação de nove itens; e b) exclusão de dois itens.

Destaca-se, como citado anteriormente, que esse processo buscou garantir que a dificuldade de compreensão dos enunciados não se constituísse em fator complicador da resposta, e sendo, assim, prezou-se para que avaliações fossem realizadas em ordem, do estrato mais baixo para o estrato mais alto da amostra. (PASQUALI, 1999).

Sobre esses itens, pode-se dizer que as alterações levaram, basicamente, à substituição de palavras de difícil entendimento por termos mais facilmente compreensíveis ou mais comuns à realidade dos funcionários, e à manutenção do paralelismo ao longo do instrumento, uma vez que alguns itens eram tratados em primeira, e outros em terceira pessoa, o que poderia prejudicar a interpretação.

Um exemplo que retrata o primeiro caso é o item “Sinto-me mais motivada quando sei o que se espera do meu desempenho após a participação em uma ação de capacitação”, que foi alterado para “Gosto de saber o que se espera do meu desempenho quando participo de uma ação de capacitação”.

O segundo caso, por sua vez, pode ser ilustrado pelo item “As atividades práticas realizadas durante as ações de capacitação contribuem para melhorias no desempenho”, que foi substituído por “Acredito que as atividades práticas realizadas durante as ações de capacitação contribuem para melhorias no desempenho”.

Adicionalmente, destaca-se que o termo “Tenho predisposição a...”, utilizado inicialmente em diversos itens que se propunham mensurar o componente

comportamental das atitudes, foi substituído por verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo, tais como “realizaria”, “participaria” e outros, uma vez que sua utilização trouxe mais clareza ao conteúdo dos itens.

Cabe explicitar que não houve solicitação de exclusão de itens pelos avaliadores. No entanto, após a realização dos ajustes nos textos, foi possível identificar a existência de enunciados relacionados às mesmas subcategorias, logo à mesma filosofia, e ao mesmo componente atitudinal.

Dessa forma, foram excluídos os itens “As ações de capacitação, bem como os métodos, meios e recursos são escolhidos pelos alunos” e “Sinto-me mais predisposto a participar de ações de capacitação quando as metodologias adotadas são coerentes com o meu estilo de aprendizagem”, relacionados, respectivamente às filosofias humanista e cognitivista de aprendizagem.

3.2.1.3 Etapa 3 - Reunião de indícios de validade empírica

Nessa etapa, pretendeu-se reunir indícios de validade para o instrumento avaliado teoricamente na etapa anterior.

3.2.1.3.1 Tipo e Descrição Geral

A reunião dos indícios de validade empírica foi realizada por meio de um método de levantamento de opiniões, agora caracterizado por uma abordagem quantitativa.

3.2.1.3.2 Amostragem

Para o processo de amostragem adotou-se como premissa a proposição de Creswell (2007), de que deverão ser selecionados propositalmente os participantes mais indicados para ajudar na compreensão do fenômeno.

Sendo assim, a partir da definição da quantidade final de itens, 32, inicialmente, calculou-se o tamanho da amostra necessária para a avaliação empírica.

Segundo Pasquali (1999), seria possível calcular o tamanho dessa amostra com base na quantidade de fatores previamente definidos, cerca de cem respondentes para cada fator. Ou ainda, poderiam ser contabilizadas de cinco a dez indivíduos por

item, sendo que essa abordagem é tida como mais positivista e bastante adequada para os casos em que há incerteza sobre a quantidade de fatores do instrumento.

Por esse motivo compreendeu-se que seria suficiente uma amostra que contivesse entre trezentos (100 pessoas x 3 fatores) e trezentos e vinte respondentes (10 pessoas x 32 itens).

Definiu-se, em virtude do desconhecimento sobre a taxa de retorno às pesquisas, que o instrumento seria encaminhado a cinco mil funcionários selecionados aleatoriamente. No entanto, tendo em vista a pretensão de se utilizar, posteriormente, os resultados dessa pesquisa, para a avaliação das atitudes frente aos princípios, optou-se pela estratificação da referida amostra.

Assim, seria possível garantir a representatividade de todas as unidades federativas do país e de todos os tipos de unidades corporativas (unidades de negócios, táticas, operacionais e estratégicas) da empresa analisada.

Para tanto, calculou-se a proporção de indivíduos (por estado e por tipo de unidade) em relação à população (quantidade total de funcionários na empresa) e aplicou-se essa proporção à amostra. Exemplo: O estado do Acre possuía 339 funcionários lotados em unidades de negócios, o que correspondia a 0,31% da população total (110.555 funcionários). Para definir a quantidade de funcionários a serem pesquisados no estado, esse percentual foi multiplicado pelo tamanho da amostra (5.000 funcionários), o que levou ao envio do instrumento a quinze funcionários de unidades de negócios localizadas no Acre (Apêndice D).

Dos 5.000 funcionários, selecionados aleatoriamente para responder à pesquisa 1.126 acessaram o link que os direcionava a essa pesquisa, e desse total, 973 responderam à pesquisa completa. Portanto, a análise dos dados contemplou, inicialmente, uma amostra de 973 respondentes.

Ressalta-se que a exclusão dos questionários incompleto, 153, justificou-se pelo fato de eles apresentarem percentual de dados faltosos superior a 5% (FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004). Sequencialmente foram excluídos os valores extremos univariados (49) e multivariados (120), restando, portanto, uma amostra composta por 804 casos válidos.

Os casos univariados puderam ser identificados por exames gráficos, enquanto os multivariados foram identificados pela distância de *Mahalanobis*, a partir de uma

regressão linear em que o número do questionário foi tratado como variável dependente, e as variáveis do instrumento, como variáveis independentes.

A amostra obtida caracteriza-se por ser, prioritariamente, masculina (62,1%), ter entre 31 e 50 anos (67,1%), exercer função comissionada (74,8%), ocupar cargo técnico (60,15%), trabalhar em unidades de negócios (63,1%) e ter entre 1 e 10 anos de empresa (50,5%).

3.2.1.3.3 Instrumentos

O instrumento aplicado, disponível no Apêndice E, foi dividido em três blocos.

O primeiro bloco continha uma breve descrição da finalidade da pesquisa e as orientações para sua realização.

O segundo bloco era composto pelos itens validados teoricamente. Destaca-se que, como a teoria sobre o tema não traz imposições sobre como as respostas devem ser dadas pelo sujeito (PASQUALI, 1999) e o método Likert é o mais comumente adotado para a mensuração de atitudes (PIMENTEL; TORRES; GUNTHER, 2011), utilizou-se uma escala tipo Likert com dez pontos (1 a 10), por ser essa a escala de uso mais comum nas pesquisas aplicadas pela Empresa C, havendo, portanto, mais familiaridade dos pesquisados em relação a ela.

O último bloco, por sua vez, possuía questões fechadas, que buscavam a obtenção de informações demográficas sobre a amostra (idade, tempo de empresa, função exercida, horas de capacitação, etc). Nesse bloco, foi também incluída uma questão que se propunha a identificar se os indivíduos pesquisados acreditavam que a universidade corporativa desempenhava um papel estratégico na organização.

3.2.1.3.4 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

O questionário foi submetido aos cinco mil funcionários por meio do software de coleta online, limesurvey, a partir de uma conta específica da Empresa C, tendo em vista que nessas condições seria possível acessar o banco de dados de toda a empresa e encaminhar, aleatoriamente, a pesquisa aos indivíduos em conformidade com o processo realizado para estratificação da amostra. Ou seja (por exemplo), 15 dos 339 funcionários de unidades de negócios do Acre, foram selecionados de

forma randômica pelo sistema, e receberam um convite, por e-mail, com um link para que acessassem e respondessem à pesquisa.

As respostas dos participantes foram inseridas no software SPSS (*Statistic Package of the Social Sciences*) e submetidas a análises descritivas, análise fatorial e cálculo do alfa de Cronbach (análise da confiabilidade).

Os procedimentos de análise foram realizados em conformidade com as proposições de Hair et.al (2009), Pasquali (1999, 2003, 2011), Field (2009) e Dancey e Reidy (2009), adotados também por Freitas e Borges-Andrade (2004) e Meneses e Abbad (2010), na construção de instrumentos que se propunham a mensurar, respectivamente, a crença em relação ao treinamento e a auto-eficácia em situações de treinamento.

Os primeiros procedimentos adotados, já apresentado na seção sobre a amostragem, foram a análise geral do banco de dados para a avaliação de aspectos como digitação incorreta, dados omissos e verificação de outliers e a avaliação do tamanho da amostra.

Nesse momento, cabe destacar que, uma vez que os questionários foram respondidos virtualmente, os dados foram extraídos diretamente do limesurvey para uma planilha de dados (Excel), essa análise dos dados omissos ocorreu antes mesmo da importação para o SPSS.

Esse processo culminou, como já mencionado, na obtenção de uma amostra com 804 casos válidos, o que se mostra adequada, do ponto de vista teórico, já que o instrumento era composto, inicialmente, por 32 itens.

Após a preparação do banco de dados e a confirmação de que o tamanho da amostra era adequado à pesquisa, realizou-se a verificação da fatorabilidade da matriz. Para tanto, avaliou-se a matriz de correlação, a determinante, o teste de Esfericidade de Bartlett e a medida de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin *Measure of Sampling Adequacy* (KMO), detalhados adiante.

3.2.1.3.4.1 Fatorabilidade da matriz

A primeira análise feita foi a da matriz de correlação. A análise da correlação foi feita com a intenção de apurar se as variáveis (itens) se relacionavam, ou, em outras palavras, o efeito que a alteração de uma variável causava sobre outra. Segundo

Field (2009), os coeficientes de correlação variam entre -1 e +1, de modo que valores próximos a +0,1 e -0,1 indicam efeito pequeno, próximos a +0,3 e -0,3 indicam efeito médio, e próximos +0,5 e -0,5, efeito grande.

Esperava-se aqui, encontrar altos coeficientes de correlação, uma vez que os itens se propunham a mensurar o mesmo fenômeno, a atitudes dos indivíduos frente às políticas adotadas pelas universidades corporativas.

Sequencialmente, avaliou-se o determinante da matriz de correlação. Esse coeficiente permite testar a multicolinearidade ou a singularidade das variáveis. Ou seja, o determinante deve ser avaliado conjuntamente com os coeficientes de correlação, de modo a verificar se há, por exemplo, duas variáveis com correlações tão fortes que culminem na necessidade de exclusão de uma delas (DANCEY; REIDY, 2013)

Sequencialmente, realizou-se o teste de Esfericidade de Bartlett, que testa a correlação entre as variáveis. Valores de variância superiores a 0,1 confirmam a hipótese de inexistência de correlação, e portanto, a análise fatorial não seria um método adequado.

Analisou-se, adicionalmente, a medida de adequação da amostra, Kaiser-Meyer-Olkin *Measure of Sampling Adequacy* (KMO), que indica a proporção de variância das variáveis de estudo que é devida a fatores comuns, sendo o índice variável entre 0 e 1 (FIELD, 2009).

Evidenciada a sua fatorabilidade, seria, então necessário adotar os procedimentos para a extração dos fatores existentes, ou seja, para verificar em quantos fatores distintos, estariam distribuídas as variáveis do instrumento.

3.2.1.3.4.2 Definição do número de fatores

Segundo Field (2009) existem diversos métodos para a extração de fatores, e a sua escolha está diretamente relacionada ao intuito da análise. Tem-se que se considerar, por exemplo, o interesse de aplicar os resultados à amostra coletada ou a pretensão de generalização, ou ainda, se os dados estão sendo apenas explorados ou se está testando uma hipótese.

Dado que o contexto do estudo envolve a exploração dos dados, sem pretensões generalistas, a técnica da análise dos fatores é tida como a mais adequada, e dentro

dessa técnica, a análise dos componentes principais e a análise dos fatores principais são os “métodos preferidos” (FIELD, 2009, p.561).

Também segundo Field (2009), a análise dos componentes principais e a análise de fatores chegam, comumente a resultados similares quando se trata de instrumentos com 30 ou mais variáveis e comunalidades superiores a 0,7. Em linhas gerais, pode-se dizer que a análise dos componentes principais se preocupa em determinar quais são os componentes lineares dentro dos dados e como uma variável pode contribuir com aquele componente, o que atende aos objetivos dessa análise.

Diante do exposto, optou-se aqui, pela utilização do método de análise dos componentes principais para a extração dos fatores. A partir da adoção desse método, no SPSS, foi possível chegar à conclusão sobre a quantidade de itens a serem extraídos, adotando-se também como critérios a importância do fator (avaliação dos autovalores ou *eigenvalues*) e o diagrama de inclinação (gráfico *scree plot*).

3.2.1.3.4.2 Interpretação dos fatores: análise fatorial exploratória

Segundo Damasio (2012), a análise fatorial exploratória tem sido um dos procedimentos estatísticos mais utilizados no desenvolvimento, avaliação e refinamento de instrumentos psicológicos. Ainda segundo esse autor, ela, geralmente, é conduzida quando o pesquisador não possui teoria prévia subjacente ou evidências empíricas suficientes para definir como devem ser agrupados ou avaliados os itens do instrumento.

Na presente pesquisa, como já mencionado, a elaboração dos itens foi feita à luz da teoria sobre aprendizagem, levando-se em consideração a existência de três distintas filosofias. No entanto, na tentativa de reunir indícios de validade teórica, verificou-se, entre os juízes, a dificuldade de isolar cada uma das teorias, evidenciando a tenuidade das fronteiras que as diferenciam.

Dessa forma, a análise fatorial exploratória se apresenta como procedimento adequado para a identificação do comportamento empírico das referidas filosofias.

Após a conclusão sobre o provável número de fatores, iniciou-se, então, a interpretação dos dados obtidos. A etapa seguinte à definição do número de fatores foi o cálculo do grau em que as variáveis se adaptavam aos fatores encontrados, isto é, a carga da variável em cada fator.

Para isso, realizaram-se as análises fatoriais exploratórias – PAF (*Principal Axis Factoring*), por meio da técnica de rotação.

Apesar de existirem dois tipos de rotação, ortogonal e oblíqua, optou-se aqui, pela rotação oblíqua. Segundo Field (2009), a escolha de uma forma ou outra de rotação depende da existência de bases teóricas que permitam afirmar que os fatores sejam independentes ou que estão relacionados.

Como já visto, a literatura sobre as filosofias de aprendizagem leva à percepção de que existe o sombreamento entre as tradições, o que pode ser observado, por exemplo, entre os teóricos neo-behavioristas, que concentram em seus achados vieses comportamentalistas e ao mesmo tempo, cognitivistas. Tem-se também a noção do construtivismo, que consagra o indivíduo como responsável pela construção do próprio conhecimento, aproximando essa corrente cognitivista dos preceitos humanistas (HILGARD, 1973; MOREIRA, 1999).

Além disso, o resultado da avaliação dos juízes, como poderá ser verificado no capítulo de resultados, ratificou a dificuldade de se categorizar as variáveis em cada uma das filosofias de aprendizagem.

Isso posto, não restaram dúvidas quanto à existência de relacionamento entre os fatores, e conseqüentemente, quanto à adoção da rotação oblíqua.

Por fim, também de acordo com Field (2009), avaliou-se o nível de confiabilidade da escala (alpha de Cronbach), que mensura, basicamente, a capacidade da escala de refletir o construto que está mensurando. Para tanto, mensurou-se, isoladamente, a confiabilidade de cada um dos fatores encontrados.

3.2.1.3.5 Resultados da Etapa 3 - Reunião de indícios de validade empírica

Reunidos os indícios da validade teórica do instrumento desenvolvido no presente estudo, que culminou na obtenção de 32 itens, iniciou-se a reunião de indícios de validade empírica, realizado, de acordo com os procedimentos apontados na seção sobre procedimentos metodológicos

3.2.1.3.5.1 Fatorabilidade da matriz

Para verificar a fatorabilidade da matriz, inicialmente, procedeu-se a análise da matriz de correlação.

Os resultados encontrados apontaram que das 1.024 correlações possíveis (32 x 32), 964 eram superiores a 0,3, o que significa que 94% das correlações eram significativas. Por variarem entre 0,3 e 0,7, pode-se ainda dizer que em 89% dos casos as magnitudes dessas correlações puderam ser consideradas moderadas, segundo Dancey e Reidy (2013).

Ainda sobre a matriz, não foram encontradas, inicialmente, correlações negativas, o que revela a inexistência de relações inversamente proporcionais entre as variáveis. Esse resultado coaduna, mais uma vez, com os apontamentos de Tunes, Tacca e Martinez (2006), de que as filosofias que deram origem às variáveis aqui analisadas não são exaustivas e abordam apenas partes de um conjunto de fatores relativos ao processo de aprendizagem. Assim sendo, a atitude positiva de um indivíduo frente a proposições teoricamente alinhadas a uma filosofia não significa, necessariamente, atitudes negativas frente a proposições relacionadas a outras correntes teóricas.

Sequencialmente, avaliou-se o determinante da matriz de correlação. Esse coeficiente permite testar a multicolinearidade ou a singularidade das variáveis.

Segundo Dancey e Reidy (2013), quando o determinante é inferior a 0,00001 deve-se buscar, na matriz de correlações, as variáveis que se correlacionem altamente ($R > 0,8$) e avaliar a possibilidade de exclusão de uma delas. Nesse estudo, o determinante encontrado foi 8,716E-12, o que permite discutir se a matriz deve comportar mais de um fator.

Nessa linha, foram verificadas correlações superiores a 0,8 entre duas variáveis apenas: “Participaria de treinamentos que permitem a simulação de atividades que devo realizar no meu dia-a-dia” e “Gosto de ações de capacitação que permitem a integração entre os conhecimentos que eu já tenho e os conhecimentos que desejo adquirir”. Como não existem orientações precisas sobre a exclusão de variáveis, e do ponto de vista teórico, esses itens não mensuram o mesmo componente atitudinal e tampouco a mesma filosofia de aprendizagem, optou-se, nesse momento, por sua manutenção.

Sequencialmente, realizou-se o teste de Esfericidade de Bartlett, que testa a correlação entre as variáveis. A significância encontrada (0,000) foi inferior a 0,1, o que confirmou a adequação do método de análise fatorial para tratamento dos dados.

No que tange à medida de adequação da amostra, Kaiser-Meyer-Olkin *Measure of Sampling Adequacy* (KMO), que indica a proporção de variância das variáveis de estudo que é devida a fatores comuns, o resultado encontrado também ratificou a fatorabilidade da matriz. Esse índice deve variar entre 0 e 1, e o resultado obtido nesse estudo, 0,974, é tido como excelente por Field (2009).

Mais uma vez, pode-se dizer que o esse resultado expressa o forte alinhamento entre os itens, pois tratam-se de variáveis construídas à luz das teorias sobre filosofias de aprendizagem e atitudes, elaboradas com o objetivo de avaliar um mesmo fenômeno.

Diante do exposto, considerando-se os indicadores e critérios mencionados, pôde-se concluir que a referida matriz era fatorável.

3.2.1.3.5.2 Definição do número de fatores

Como já mencionado, 32 itens foram submetidos aos procedimentos estatísticos.

A extração a partir do método da análise dos componentes principais apontou a existência de três fatores. Isso significa que, de todos os componentes identificados, três deles possuíam *eingevalues* superiores a 1, o que, em linhas gerais, quer dizer que, três fatores comportaram, nessa análise, as mais significativas combinações entre as variáveis da matriz (FIELD, 2009)

Com vistas a conferir maior sustentabilidade a esse resultado, adotou-se também o critério de importância do fator, que também apontou para a existência de três fatores. O referido critério sugere que um fator deve ser extraído apenas quando o percentual de variância explicada por ele é igual ou maior que 3% (DANCEY; REIDY, 2013).

Tabela 9

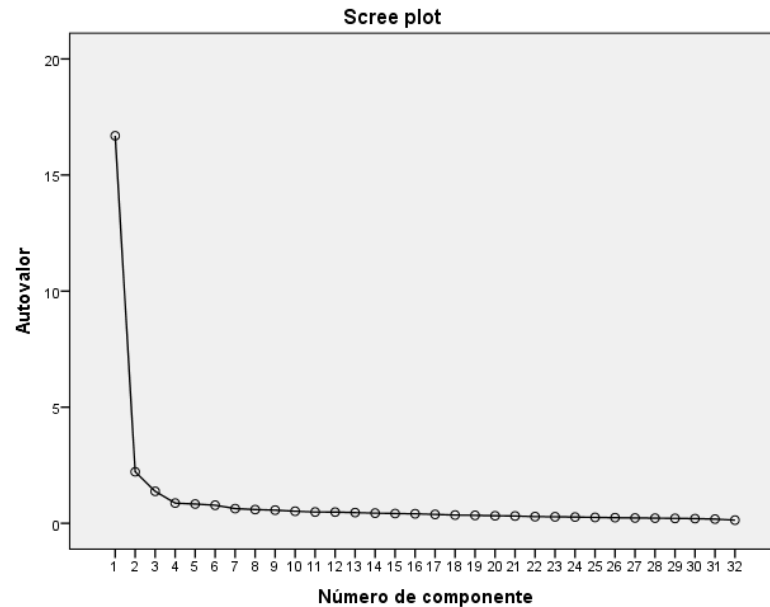
Variância total explicada

Componente	Eingevalues	% de variância	% cumulativa
1	16,690	52,156	52,156
2	2,217	6,930	59,085
3	1,376	4,301	63,386

Fonte: elaborada pela própria autora

O gráfico a seguir (Scree Plot), também apontou a existência de três componentes (fatores). Segundo Field (2009), graficamente, a quantidade de fatores é observada no momento em que a curva sofre uma grande inclinação, seguida por uma cauda horizontal.

Gráfico 1 – Scree Plot



Field (2009) também aponta adicionalmente aos critérios considerados, que consiste tarefa do pesquisador avaliar a existência de significado teórico no agrupamento dos itens entre os fatores, e só então, decidir pela quantidade de fatores adequada ao instrumento em questão.

Sob essa ótica, reforça-se aqui a intenção de se avaliar as atitudes dos indivíduos em relação aos princípios que norteiam as universidades corporativas. Tendo em vista que esses princípios são fundamentados nas filosofias comportamentalista, cognitivista e humanista de aprendizagem, a escolha de três fatores mostrou-se, inicialmente, mais adequada para o estudo em questão.

3.2.1.3.5.3 Interpretação dos fatores: análise fatorial exploratória

A tabela a seguir contém uma síntese dos resultados obtidos com a análise fatorial dos itens. Com vistas a facilitar a interpretação dos dados, os itens estão representados da seguinte forma: imediatamente após o número atribuído ao item, adotou-se uma sigla que se refere à filosofia de aprendizagem à qual ele se refere. Desta forma, os itens que apresentam, em sua inicial, as siglas “cp”, referem-se a

filosofia comportamentalista. Os itens que contém a sigla “cg” se referem ao cognitivismo, e as siglas “h” se referem ao humanismo.

Tabela 10

Síntese da análise fatorial exploratória

Itens	Cargas Fatoriais		
	Fator 1	Fator 2	Fator 3
I1cg-Acredito que as políticas de capacitação promovidas pela Universidade Corporativa agregam novos conhecimentos e experiências àqueles já apresentados pelos treinandos.	,441	,540	
I2cp-Participaria de treinamentos nos quais pudesse praticar a realização de atividades exigidas nos meu dia-a-dia de trabalho.	,881		
I4cg-Aprecio ações de capacitação desenvolvidas de acordo com o estilo de aprendizagem dos treinandos.	,679		
I5h-Acredito que a Universidade Corporativa oferece ações de capacitação focadas no desenvolvimento do funcionário enquanto ser humano.		,667	
I8h-Sinto-me motivado diante de educadores que auxiliam o aluno a encontrar, por conta própria, a melhor forma de aprender.	,546		
I10cp-Participaria de mais treinamentos se pudesse contar com a ajuda de educadores que me instruísem durante cada etapa dos treinamentos realizados.			,382
I11h-Acredito que a Universidade Corporativa leva em consideração os interesses dos indivíduos ao promover ações de capacitação.		,837	
I12h-Sinto-me motivado diante de ações de capacitação sobre temas que julgo importantes para o meu crescimento.	,855		
I14cg-Participaria de ações de capacitação que contribuem para a complementação dos conhecimentos e experiências que já possuo.	,884		
I17cp-Participaria de ações de capacitação em que o aluno é estimulado a demonstrar o que aprendeu a cada etapa.	,530		
I18h-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de eu mesmo definir as ações de capacitação das quais participarei.	,363		,308
I19h-Participaria de treinamentos conduzidos por educadores que dão ao aluno liberdade para fazer suas próprias escolhas.	,419		,359
I20cp-Acredito que a Universidade Corporativa é clara quanto aos desempenhos esperados do aluno após sua participação nas ações de capacitação.		,688	
I21cp-Gosto de participar de treinamentos em que simulo atividades que realizarei no trabalho.	,774		
I22cp-Acredito que as atividades práticas realizadas durante as ações de capacitação contribuem para melhorias no desempenho.	,635		

I23cg-Participaria de ações de capacitação que adotassem metodologias estruturadas de acordo com o meu estilo de aprendizagem.	,650		
I25h-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de ser corresponsável pelo meu desenvolvimento, juntamente com a Empresa.	,623		
I26h-Participaria de mais ações de capacitação caso elas fossem adequadas aos meus interesses pessoais.	,310		,523
I27cp-Gosto de saber o que se espera do meu desempenho quando participo de uma ação de capacitação.	,712		
I29h-Acredito que as políticas propostas pela Universidade Corporativa dão liberdade para o aluno aprender aquilo que julga importante para o seu desenvolvimento.		,842	
I30cp-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de poder praticar a realização de uma determinada tarefa durante o treinamento.	,626		
I31h-Participaria de ações de capacitação que contribuem para o meu desenvolvimento como ser humano, e não somente como profissional.	,812		
I34cp-Acredito que a Universidade Corporativa estimula o aprendizado por meio da prática.		,921	
I36h-Gosto de tomar decisões sobre as melhores alternativas para o meu desenvolvimento.	,500		,320
I37h-Acredito que nas ações de capacitação promovidas pela Universidade Corporativa, o educador tem o papel de facilitar o processo de aprendizagem, contribuindo para que o aluno faça suas próprias escolhas.		,428	
I38cp-Participaria de mais treinamentos caso soubesse os desempenhos esperados de mim antes, durante e após a capacitação.			,539
I42h-Realizaria mais ações de capacitação, caso eu tivesse liberdade para escolhê-las.			,780
I45h-Sinto-me entusiasmado quando as ações de capacitação oferecidas pela Universidade Corporativa contribuem para o meu crescimento como ser humano, e não somente como profissional.	,768		
I46cp-Participaria de treinamentos que permitem a simulação de atividades que devo realizar no meu dia-a-dia.	,861		
I47cg-Gosto de ações de capacitação que permitem a integração entre os conhecimentos que eu já tenho e os conhecimentos que desejo adquirir.	,897		
I48h-Participaria de mais ações de capacitação escolhidas por mim, em detrimento daquelas indicadas por meus gestores.			,710
I49h-Acredito que a Universidade Corporativa permite que o aluno se responsabilize por seu próprio processo de aprendizagem, escolhendo as ações de capacitação mais adequadas ao seu desenvolvimento.		,720	
Variância total (somas rotativas dos carregamentos ao quadrado)	15,468	11,520	10,658
Confiabilidade - Alpha de Cronbach	,966	,917	,794

Fonte: elaborada pela própria autora

Os resultados da análise indicaram ainda a existência de correlação entre os três fatores, com os coeficientes de 0,535 (fatores 2 e 3), 0,688 (fatores 1 e 2) e 0,724 (fatores 1 e 3). O primeiro fator identificado foi responsável por 15,47% da variância total das respostas, o segundo fator, por sua vez, explicou 11,52%, ao passo que o terceiro fator explicou 10,66%.

Identificou-se também, que a maioria dos itens, dezenove, possuíam maior carga no fator 1, cuja confiabilidade encontrada foi de 0,966 (alpha de Cronbach). Oito itens possuíam maior carga no fator 2, que por sua vez, apresenta confiabilidade de 0,917. E por fim, 5 itens apresentaram maior carga no fator 3, cujo o índice de confiabilidade foi de 0,794.

Sobre os índices de confiabilidade encontrados, apesar de serem tidos como ótimo (superior a 0,7) ou excelentes (superiores a 0,9), é válido ressaltar que, segundo Cortina (1993 apud FIELD, 2009) é necessária cautela em sua interpretação. Pois, à medida que o número de itens da escala aumenta, o valor do alpha também aumentará.

Isso significa que, mesmo diante de índices de confiabilidade tidos como excelentes, a interpretação dos fatores à luz da teoria subjacente é fundamental para a reunião dos indícios de validade do instrumento.

Em continuidade, buscou-se analisar a consistência na relação entre os itens e os fatores sob as perspectivas estatística e teórica, de modo que seriam adotados, para a exclusão dos itens, três critérios: (a) carga fatorial inferior a 0,3 (FIELD, 2009;); (b) carga fatorial semelhante em mais de um fator (diferença menor que 0,1) (LAROS, PUENTE-PALÁCIOS, 2004); e (c) falta de conexão teórica com o fator associado (FIELD, 2009; DANCEY, REIDY, 2013).

Os últimos autores, inclusive, reforçam a importância de uma análise minuciosa, nessa etapa, para compreender o que agrupamento dos itens em cada fator, de fato, revela.

Em relação ao primeiro critério, identificou-se que todas as cargas fatoriais eram superiores a 0,3.

Sobre o segundo critério, constatou-se que cinco itens possuíam cargas consideráveis em mais de um fator, no entanto, somente em três casos, a diferenças entre essas cargas era inferior a 0,1, o que justificaria sua exclusão. Tratam-se de um item representativo da filosofia cognitivista (Acredito que as políticas de capacitação promovidas pela Universidade Corporativa agregam novos conhecimentos e experiências àqueles já apresentados pelos treinandos), e dois itens relacionados a filosofia humanista de aprendizagem (Sinto-me entusiasmada com a possibilidade de eu mesmo definir as ações de capacitação das quais participarei e Participaria de treinamentos conduzidos por educadores que dão ao aluno liberdade para fazer suas próprias escolhas).

Foi no terceiro critério, no entanto, que foram verificados os resultados mais relevantes. Apesar de os itens terem sido categorizados em função de sua adequação às filosofias comportamentalista, cognitivista ou humanista de aprendizagem, os fatores obtidos não guardaram nenhuma relação com essa categorização.

A tabela a seguir apresenta um resumo quantitativo da distribuição das variáveis (itens) entre os três fatores identificados.

Tabela 11

Distribuição dos itens entre os fatores por filosofia de aprendizagem

Filosofia	Quantidade de itens por fator			Nº de itens por filosofia
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	
Comportamentalismo	7	2	2	11
Cognitivismo	4	1	0	5
Humanismo	8	5	3	16
Nº de itens por fator	19	8	5	32

Fonte: elaborada pela própria autora.

Pode-se observar que os itens referentes as filosofias comportamentalista e humanista se distribuíram entre os três fatores, e os itens de natureza cognitivista, por sua vez, distribuíram-se entre dois deles.

Tais resultados não chegam a ser surpreendentes diante dos encontrados nas etapas anteriores. Se as organizações mesclam em suas políticas abordagens

aderentes a todas as filosofias de aprendizagem, e se até os juízes, especialistas no tema, tiveram dificuldades em apontar a que teorias correspondiam os itens propostos, como se pode esperar que os aprendizes o façam?

A reunião dos indícios de validade teórica e empírica permitiram a conclusão quanto à impossibilidade de se tratar cada uma das tradições filosóficas de aprendizagem de maneira isolada.

Após todas as análises feitas nesse estudo, as questões levantadas inicialmente sobre a incapacidade de uma única teoria representar a totalidade do processo de ensino-aprendizagem se tornam ainda mais claras.

No entanto, em continuidade ao processo de validação empírica do instrumento, é necessário tentar compreender os resultados estatisticamente encontrados nessa etapa. Uma vez que, na composição dos fatores, não se apurou relação teórica entre as variáveis do instrumento e as três diferentes filosofias de aprendizagem, outra relação foi analisada, tendo em vista que os itens foram elaborados também à luz da teoria sobre atitudes.

Ou seja, no esforço de compreender a distribuição dos itens por fator, analisou-se como eles se distribuíram, considerando-se que cada um deles representava um componente atitudinal específico (cognitivo, afetivo ou comportamental).

Tabela 12
Distribuição dos itens entre os fatores por componente atitudinal

Componente atitudinal	Quantidade de itens por fator			Nº de itens por componente
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	
Cognitivo	1	8	0	9
Afetivo	11	0	0	11
Comportamental	7	0	5	12
Nº de itens por fator	19	8	5	32

Fonte: elaborada pela própria autora.

Pôde-se observar que os itens que se propunham a mensurar o componente cognitivo das atitudes carregaram, majoritariamente, no segundo fator. Dos nove itens, oito apresentaram carga significativa nesse fator, enquanto apenas um, apresentou maior carregamento no primeiro.

Deve-se destacar que esse item apresentava uma proposta diferente dos demais. Enquanto os outros itens abordavam a crença dos aprendizes em relação às condições oferecidas pela UC, esse se propôs a mensurar a crença em relação à contribuição das atividades práticas para a melhoria no desempenho (Acredito que as atividades práticas realizadas durante as ações de capacitação contribuem para melhorias no desempenho), o que pode explicar o seu carregamento em um fator distinto.

Os onze itens que mensuravam o componente afetivo das atitudes, por sua vez, também carregaram em um único fator, o primeiro. No entanto, nesse mesmo fator, verificou-se a presença de sete dos doze itens relacionados ao componente comportamental das atitudes.

Os cinco itens restantes desse componente ficaram distribuídos no terceiro fator.

Em resumo, os indivíduos fizeram nítida distinção apenas dos itens relacionados ao componente cognitivo (com exceção de um). Os demais componentes atitudinais foram avaliados de forma indistinta por eles.

Tais achados também não são surpreendentes do ponto de vista teórico. Segundo Torres, Neiva e Cols. (2011), apesar da difusão do modelo com três componentes atitudinais, as pesquisas empíricas têm apresentado resultados conflitantes referentes à validação desse modelo, pois as análises fatoriais não distinguem, necessariamente, as três categorias de respostas como três fatores distintos.

Com o intuito de verificar se outras estruturas fatoriais seriam mais adequadas sob a perspectiva teórica, foram realizadas duas novas análises fatoriais, dessa vez, com um e dois fatores.

Tabela 13
Análise com dois fatores

Indicadores	Fator	
	Fator 1	Fator 2
Quantidade de itens por fator	24	8
% de variância explicada	15,616	12,012
Índice de confiabilidade	,962	,917
Correlação entre os fatores	,704	
Itens com carga inferior a 0,3 no fator	0	0
Menor carga	,414	,445
Maior carga	,930	,937
Itens com alta carga nos dois fatores	1	

Fonte: elaborada pela própria autora.

A estrutura com dois fatores também se mostrou, estatisticamente adequada. O percentual de variância explicada por cada um dos fatores, isoladamente, é superior ao percentual de variância explicada por cada um dos fatores (15,616% e 12,012%, respectivamente), na estrutura trifatorial. Os índices de confiabilidade (alpha de Cronbach) obtidos também são tidos como excelentes e a correlação entre os fatores é ótima (,704).

Novamente, foram utilizados três critérios para a avaliação da necessidade de exclusão de itens: (a) carga fatorial inferior a 0,3 (FIELD, 2009;); (b) carga fatorial semelhante em mais de um fator (diferença menor que 0,1) (LAROS, PUENTE-PALÁCIOS, 2004); e (c) falta de conexão teórica com o fator associado (FIELD, 2009; DANCEY, REIDY, 2013).

Mais uma vez, não foram apuradas cargas fatoriais inferiores a 0,3, e apenas um item apresentou carga semelhante nos dois fatores (diferença inferior a 0,1), resultado melhor que na estrutura com três fatores. No entanto, mais uma vez, durante a análise do terceiro critério, o que se constatou foi a falta de conexão teórica na distribuição dos itens entre os fatores.

Ou seja, não foram verificadas relações entre a distribuição dos itens nos fatores e as filosofias de aprendizagem, como pode ser verificado na tabela a seguir.

Tabela 14**Distribuição dos itens entre os fatores por filosofia de aprendizagem**

Filosofia	Quantidade de itens por fator		Nº de itens por filosofia
	Fator 1	Fator 2	
Comportamentalismo	9	2	11
Cognitivismo	4	1	5
Humanismo	11	5	16
Nº de itens por fator	24	8	32

Fonte: elaborada pela própria autora.

No que concerne ao alinhamento entre a composição dos fatores e os componentes atitudinais, resultados similares àqueles da estrutura trifatorial, foram encontrados. Enquanto o primeiro fator foi composto por itens representativos dos componentes afetivo (10) e comportamental (13) e um único item relacionado ao componente cognitivo (1), o segundo fator contemplou apenas os itens relacionados a esse último componente.

É válido também destacar que, na hipótese de exclusão do item que apresenta cargas semelhantes (diferenças inferiores a 0,1) nos dois fatores, a redução ocorreria no segundo fator, e não no primeiro. Ou seja, continuaria a existir um item referente ao componente cognitivo no primeiro fator.

Tabela 15**Distribuição dos itens entre os fatores por componente atitudinal**

Componente atitudinal	Quantidade de itens por fator		Nº de itens por componente
	Fator 1	Fator 2	
Cognitivo	1	8	9
Afetivo	10	0	10
Comportamental	13	0	13
Nº de itens por fator	24	8	32

Fonte: elaborada pela própria autora.

Ainda na tentativa de avaliar a adequação fatorial do instrumento, uma última análise foi realizada, agora com uma estrutura unifatorial.

Do ponto de vista estatístico, os resultados foram bastante favoráveis. O percentual de variância explicado pelo fator foi superior às somas dos percentuais de variância explicada pelos fatores nas estruturas multifatoriais anteriormente analisadas. O índice de confiabilidade foi também superior àqueles encontrados até então. E, assim, como nas análises anteriores, não há ocorrência de itens com cargas inferiores a 0,3.

Tabela 16
Análise com um fator

Indicadores	Fator
Quantidade de itens	32
% de variância explicada	50,713
Índice de confiabilidade	,967
Menor carga	,413
Maior carga	,845
Itens com carga inferior a 0,3 no fator	0

Fonte: elaborada pela própria autora.

Nesse momento da pesquisa, apesar de a estrutura unifatorial se mostrar, aparentemente mais adequada, a inquietação em relação a esse resultado e uma avaliação mais apurada dos resultados das análises fatoriais, revelaram um novo ponto de atenção. Nas estruturas com dois e três fatores, os itens representativos do componente cognitivo das atitudes (à exceção de um), nitidamente, carregaram em um mesmo fator.

Ao reavaliá-los, foi possível perceber que, esses itens se referiam, basicamente à crença dos indivíduos em relação ao que a UC oferecia em termos de políticas educacionais, e não em relação às filosofias, propriamente, que são o objeto do instrumento.

Para exemplificar essa questão, é possível citar o item “Acredito que a Universidade Corporativa estimula o aprendizado por meio da prática”. Seu conteúdo sugere que o respondente informe se acredita, ou não, que a UC estimula o aprendizado por meio da prática. Como o objetivo do estudo é desenvolver um instrumento que mensure a atitude dos indivíduos em relação às filosofias de aprendizagem, pode-se dizer que itens como esse são incoerentes com o propósito da pesquisa.

De modo a verificar se tal inconsistência comprometeu, de alguma forma, os resultados das análises fatoriais, optou-se, então, pela exclusão de todos os itens referentes ao componente cognitivo das atitudes e realização de nova análise fatorial.

Os resultados encontrados quando a análise foi feita com três fatores, seguem descritos adiante.

Tabela 17

Síntese da análise fatorial exploratória

Itens	Cargas Fatoriais		
	Fator 1	Fator 2	Fator 3
I2cp-Participaria de treinamentos nos quais pudesse praticar a realização de atividades exigidas nos meu dia-a-dia de trabalho.	,687		
I4cg-Aprecio ações de capacitação desenvolvidas de acordo com o estilo de aprendizagem dos treinandos.	,511		
I8h-Sinto-me motivado diante de educadores que auxiliam o aluno a encontrar, por conta própria, a melhor forma de aprender.	,303	,484	
I10cp-Participaria de mais treinamentos se pudesse contar com a ajuda de educadores que me instruísem durante cada etapa dos treinamentos realizados.			,362
I12h-Sinto-me motivado diante de ações de capacitação sobre temas que julgo importantes para o meu crescimento.	,699		
I14cg-Participaria de ações de capacitação que contribuem para a complementação dos conhecimentos e experiências que já possuo.	,727		
I17cp-Participaria de ações de capacitação em que o aluno é estimulado a demonstrar o que aprendeu a cada etapa.		,581	
I18h-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de eu mesmo definir as ações de capacitação das quais participarei.		,751	
I19h-Participaria de treinamentos conduzidos por educadores que dão ao aluno liberdade para fazer suas próprias escolhas.		,722	
I21cp-Gosto de participar de treinamentos em que simulo atividades que realizarei no trabalho.	,468	,385	
I23cg-Participaria de ações de capacitação que adotassem metodologias estruturadas de acordo com o meu estilo de aprendizagem.	,407	,378	
I25h-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de ser corresponsável pelo meu desenvolvimento, juntamente com a Empresa.	,373	,549	
I26h-Participaria de mais ações de capacitação caso elas fossem adequadas aos meus interesses pessoais.			,485
I27cp-Gosto de saber o que se espera do meu desempenho quando participo de uma ação de capacitação.	,503		

I30cp-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de poder praticar a realização de uma determinada tarefa durante o treinamento.	,492	,372	
I31h-Participaria de ações de capacitação que contribuem para o meu desenvolvimento como ser humano, e não somente como profissional.	,859		
I36h-Gosto de tomar decisões sobre as melhores alternativas para o meu desenvolvimento.	,362		
I38cp-Participaria de mais treinamentos caso soubesse os desempenhos esperados de mim antes, durante e após a capacitação.			,518
I42h-Realizaria mais ações de capacitação, caso eu tivesse liberdade para escolhê-las.			,819
I45h-Sinto-me entusiasmado quando as ações de capacitação oferecidas pela Universidade Corporativa contribuem para o meu crescimento como ser humano, e não somente como profissional.	,839		
I46cp-Participaria de treinamentos que permitem a simulação de atividades que devo realizar no meu dia-a-dia.	,739		
I47cg-Gosto de ações de capacitação que permitem a integração entre os conhecimentos que eu já tenho e os conhecimentos que desejo adquirir.	,886		
I48h-Participaria de mais ações de capacitação escolhidas por mim, em detrimento daquelas indicadas por meus gestores.			,700
Variância total (somadas rotativas dos carregamentos ao quadrado)	11,770	10,616	8,379
Confiabilidade - Alpha de Cronbach	,957	,883	,794

Fonte: elaborada pela própria autora.

Os resultados, mais uma vez, revelam a falta de alinhamento entre os resultados da validação empírica e a literatura sobre filosofias de aprendizagem ou atitudes. Os itens representativos das distintas teorias continuaram dispersos entre os fatores, como pode ser verificado nas tabelas a seguir.

Tabela 18

Distribuição dos itens entre os fatores por filosofia de aprendizagem

Filosofia	Quantidade de itens por fator			Nº de itens por filosofia
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	
Comportamentalismo	5	1	1	7
Cognitivismo	4	1	0	5
Humanismo	4	4	3	11
Nº de itens por fator	13	6	4	23

Fonte: elaborada pela própria autora.

Tabela 19**Distribuição dos itens entre os fatores por componente atitudinal**

Componente atitudinal	Quantidade de itens por fator			Nº de itens por componente
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	
Cognitivo	0	0	0	0
Afetivo	8	3	0	11
Comportamental	5	2	5	12
Nº de itens por fator	13	5	5	23

Fonte: elaborada pela própria autora.

Realizou-se, então, uma análise com dois fatores, que, da mesma forma, não apresentou alinhamento com as teorias sobre filosofias de aprendizagem e atitudes, como pode ser verificado nas tabelas a seguir.

Tabela 20**Síntese da análise fatorial exploratória**

Itens	Cargas Fatoriais	
	Fator 1	Fator 2
I2cp-Participaria de treinamentos nos quais pudesse praticar a realização de atividades exigidas nos meu dia-a-dia de trabalho.	,846	
I4cg-Aprecio ações de capacitação desenvolvidas de acordo com o estilo de aprendizagem dos treinandos.	,733	
I8h-Sinto-me motivado diante de educadores que auxiliam o aluno a encontrar, por conta própria, a melhor forma de aprender.	,676	
I10cp-Participaria de mais treinamentos se pudesse contar com a ajuda de educadores que me instruísem durante cada etapa dos treinamentos realizados.		,425
I12h-Sinto-me motivado diante de ações de capacitação sobre temas que julgo importantes para o meu crescimento.	,882	
I14cg-Participaria de ações de capacitação que contribuem para a complementação dos conhecimentos e experiências que já possuo.	,838	
I17cp-Participaria de ações de capacitação em que o aluno é estimulado a demonstrar o que aprendeu a cada etapa.	,652	
I18h-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de eu mesmo definir as ações de capacitação das quais participarei.	,510	
I19h-Participaria de treinamentos conduzidos por educadores que dão ao aluno liberdade para fazer suas próprias escolhas.	,489	,324
I21cp-Gosto de participar de treinamentos em que simulo atividades que realizarei no trabalho.	,771	

I23cg-Participaria de ações de capacitação que adotassem metodologias estruturadas de acordo com o meu estilo de aprendizagem.	,682	
I25h-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de ser corresponsável pelo meu desenvolvimento, juntamente com a Empresa.	,794	
I26h-Participaria de mais ações de capacitação caso elas fossem adequadas aos meus interesses pessoais.		,531
I27cp-Gosto de saber o que se espera do meu desempenho quando participo de uma ação de capacitação.	,690	
I30cp-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de poder praticar a realização de uma determinada tarefa durante o treinamento.	,783	
I31h-Participaria de ações de capacitação que contribuem para o meu desenvolvimento como ser humano, e não somente como profissional.	,744	
I36h-Gosto de tomar decisões sobre as melhores alternativas para o meu desenvolvimento.	,534	,309
I38cp-Participaria de mais treinamentos caso soubesse os desempenhos esperados de mim antes, durante e após a capacitação.		,603
I42h-Realizaria mais ações de capacitação, caso eu tivesse liberdade para escolhê-las.		,851
I45h-Sinto-me entusiasmado quando as ações de capacitação oferecidas pela Universidade Corporativa contribuem para o meu crescimento como ser humano, e não somente como profissional.	,736	
I46cp-Participaria de treinamentos que permitem a simulação de atividades que devo realizar no meu dia-a-dia.	,796	
I47cg-Gosto de ações de capacitação que permitem a integração entre os conhecimentos que eu já tenho e os conhecimentos que desejo adquirir.	,822	
I48h-Participaria de mais ações de capacitação escolhidas por mim, em detrimento daquelas indicadas por meus gestores.		,755
Variância total (somadas rotativas dos carregamentos ao quadrado)	12,343	9,284
Confiabilidade - Alpha de Cronbach	,965	,794

Fonte: elaborada pela própria autora.

Tabela 21
Distribuição dos itens entre os fatores por filosofia de aprendizagem

Filosofia	Quantidade de itens por fator		Nº de itens por filosofia
	Fator 1	Fator 2	
Comportamentalismo	6	2	8
Cognitivismo	4	0	4
Humanismo	8	3	11
Nº de itens por fator	18	5	23

Fonte: elaborada pela própria autora.

Tabela 22
Distribuição dos itens entre os fatores por componente atitudinal

Componente atitudinal	Quantidade de itens por fator		Nº de itens por componente
	Fator 1	Fator 2	
Cognitivo	0	0	0
Afetivo	11	0	11
Comportamental	7	5	12
Nº de itens por fator	18	5	23

Fonte: elaborada pela própria autora.

Por fim, e mais uma vez, a estruturação do instrumento, em um único fator se mostrou mais adequada.

Tabela 23
Análise com um fator

Indicadores	Fator
Quantidade de itens	23
% de variância explicada	54,721
Índice de confiabilidade	,961
Menor carga	,423
Maior carga	,860
Itens com carga inferior a 0,3 no fator	0

Fonte: elaborada pela própria autora.

O que os resultados dessas análises fatoriais revelam, então?

A análise das atitudes a partir de uma estrutura multifatorial poderia representar, sob um ângulo, a confirmação da existência de múltiplas correntes de aprendizagem, aos olhos dos aprendizes, ou sob outro, a explicitação de distintas tendências avaliativas em relação às políticas pedagógicas organizacionais.

No início dessa pesquisa, quando propôs-se a avaliação das atitudes dos indivíduos frente às políticas adotadas pelas UCs, acreditava-se na existência de uma corrente de aprendizagem de caráter humanista em contraposição a abordagens mais prescritivas.

Pode-se dizer que a identificação de uma estrutura multifatorial mostraria que não somente teórica, mas também empiricamente, existe a nítida distinção entre três (humanismo x cognitivismo x comportamentalismo) ou duas (comportamental-cognitivismo x humanismo) filosofias de aprendizagem.

Os resultados obtidos ao longo de todo esse estudo contrariam não somente a hipótese de contraposição entre essas abordagens como também alimentam a ideia de sua coexistência, já pressagiada no levantamento teórico realizado.

Em resumo, ao se falar em neobehaviorismo como uma abordagem intermediária ao comportamentalismo e ao cognitivismo, ou ainda, em construtivismo social como uma teoria cognitivista mais humanista, já era possível identificar a tenuidade das fronteiras entre suas proposições.

Como já apresentado anteriormente, apesar de as universidades corporativas terem emergido e se consolidado como um novo modelo para a oferta de educação corporativa, ancorado, entre outros fatores, na ideia de que o ensino é centrado no aluno e que o indivíduo é capaz de aprender a aprender (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999), o que se observou, na prática, foi a coexistência equilibrada de um discurso prescritivo, característico da tradição comportamental-cognitivista, e de uma abordagem humanista, de atribuição de responsabilidade pelo processo de aprendizagem, ao aprendiz

No segundo momento, quando as tradições, enunciadas nos documentos das universidades corporativas foram transformadas em itens para composição do instrumento de pesquisa, o que se percebeu, foi que os juízes, estudiosos da aprendizagem, tiveram grande dificuldade para categorizá-los, o que levou à redução de 66 para 34 itens. E desses, apenas 22 itens, ou seja, 33% do total, foram

categorizados corretamente por todos os juizes. Isto é, do ponto de vista teórico também é nítida a sobreposição dos princípios relacionados a essas filosofias.

Finalmente, quando esses itens, e conseqüentemente, essas correntes filosóficas foram trazidas à análise dos aprendizes, a sua indistinção foi reforçada. O fato de não haver conexão entre os fatores e essas filosofias de aprendizagem confirmou os apontamentos anteriores.

E assim, pôde-se constatar a veracidade das proposições de Tunes, Tacca e Martinez (2006): a diversidade do fenômeno aprendizagem impede a aceitação de uma única filosofia como representante exaustiva do processo de ensino-aprendizagem. Essa impossibilidade se traduziu aqui, em termos teóricos e práticos, a partir da análise das políticas adotadas por essas universidades, das avaliações feitas pelos juizes, e principalmente, do não reconhecimento de distintas filosofias pelos aprendizes pesquisados.

Em outra frente, paralelamente, buscou-se relacionar os resultados da exploração dos fatores à literatura sobre atitudes, com o intuito de ampliar a possibilidade de contribuição teórica desse estudo.

O que se observou, durante a análise da estrutura fatorial foi que, à exceção de um item, os demais que se destinavam à mensuração do componente cognitivo das atitudes, agruparam-se em um único fator. Além disso, outro item referente a esse mesmo componente, seria excluído, seja na estrutura com dois ou três fatores. Já os demais componentes misturaram-se entre os fatores, revelando sua não dissociação pelos indivíduos. Ou seja, o que se verificou foi que, apesar de os itens terem sido elaborados a partir de uma abordagem por três componentes atitudinais, essa estrutura não foi empiricamente validada.

Torres e Neiva (2011) já apontavam essa possibilidade ao relatar que embora o modelo de avaliação de atitudes mais comum seja o de multicomponentes, as pesquisas empíricas têm apresentado resultados conflitantes referentes à sua validação, pois as análises fatoriais não distinguem, necessariamente, as três categorias de respostas como três fatores distintos.

Pimentel, Torres e Vaz (2011) reforçam que, do ponto de vista teórico, embora esses componentes sejam correlacionados, podem ocorrer algumas inconsistências entre eles.

Fishbein e Azjen (1975 apud PIMENTEL, TORRES, GUNTHER, 2011), por esse motivo, recomendam que eles sejam tratados separadamente.

Diante do exposto, e após identificar-se, nessa seção, a maior adequação da estrutura unifatorial à proposta do estudo, a ideia de analisar a atitude dos funcionários frente às distintas filosofias de aprendizagem deixou de fazer sentido, do ponto de vista teórico. Isso porque as análises fatoriais revelaram que as respostas dadas pelos indivíduos não variam em função da filosofia representada no item.

Isso posto, a presente pesquisa poderia aqui se encerrar com a nítida conclusão de que as distintas filosofias de aprendizagem se sobrepõem na teoria e coexistem na prática.

No entanto, como trata-se aqui de uma pesquisa exploratória, optou-se por dar continuidade ao intento da pesquisa. Dessa forma, as respostas dadas por 804 respondentes foram analisadas levando-se em consideração as distintas filosofias de aprendizagem.

Apesar de metodologicamente tal decisão ser incorreta, acredita-se, nesse momento na possibilidade de emersão de algum novo achado que possa fornecer insumos para estudos futuros.

Sendo assim, a próxima seção traz os procedimentos e resultados referentes à identificação das atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem.

3.2.2 Estudo 2 – Identificação das atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs

O presente estudo foi conduzido com o intuito de identificar as atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas adotadas pelas universidades corporativas.

3.2.2.1 Tipo e Descrição Geral da Pesquisa

Esse estudo caracterizou-se por ser também um estudo descritivo. Similarmente ao estudo anterior, para a sua realização foi adotado o método de levantamento

quantitativo, que conforme dito por Bell (2008), atenta-se ao ambiente social, às atividades, às opiniões e às atitudes de um grupo específico de pessoas.

Após a aplicação do instrumento, propôs-se, aqui, a analisar os resultados obtidos, à luz da teoria subjacente, com vistas a identificar as atitudes dos funcionários frente às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pela universidade corporativa da Empresa C.

3.2.2.2 Amostragem

Para essa etapa, utilizou-se o mesmo procedimento de amostragem do estudo anterior. Portanto, tem-se aqui 804 casos válidos para análise, oriundos dos 973 questionários completamente respondidos por funcionários da Empresa C.

Além das características demográficas já apresentadas, anteriormente, outros dados são destacados em relação a essa amostra.

A respeito de sua participação em ações educacionais oferecidas pela empresa, apenas 15 pessoas (1,9%) informaram nunca ter participado de cursos oferecidos pela universidade corporativa. No entanto, mesmo diante desse dado, as atitudes manifestadas por esses indivíduos serão consideradas, conjuntamente com os demais, durante as análises.

Há duas razões para tal decisão. Primeiramente, por mais que esses respondentes aleguem não ter participado de ações de ações educacionais na UC, é possível mensurar suas atitudes frente às políticas. Segundo Fazio (2007), a apresentação do objeto de avaliação e de suas características ambivalentes é suficiente para que o indivíduo possa fazer seu julgamento.

Em segundo lugar, constatou-se, ao se comparar as médias e desvio padrão das respostas desse grupo, poucas diferenças em relação ao restante dos pesquisados.

Ainda sobre essa amostra, as estatísticas revelam que 565 (70,3%) realizaram cursos presenciais, 771 (95,9%) fizeram cursos à distância/autoinstrucionais e 388 (48,3%) realizaram cursos na modalidade “em serviço”, são uma espécie de estágio em algumas áreas da empresa.

As informações obtidas também permitem informar que 38,7% dos funcionários dispõem menos de 2 horas mensais para a realização de cursos, 42,% dedicam

de 2 a 5 horas para realização treinamentos, enquanto apenas 4,5% informaram dedicar mais de 10 horas, mensalmente, à realização de cursos.

3.2.2.3 Instrumentos

Assim como a mesma amostra, utilizou-se, nessa etapa, o instrumento avaliado no estudo anterior, composto por 32 itens.

Além dos itens, o questionário foi composto por questões relacionadas a variáveis pessoais (sexo e faixa etária), profissionais (tempo de empresa, comissionamento, ocupação de função técnica ou gerencial, área de atuação, se fim ou meio, região do país em que o respondente atua) e outras relacionadas ao processo de capacitação na organização (tempo despendido para a realização de treinamentos, modalidades de cursos já realizados e percepção em relação ao papel estratégico da Universidade Corporativa). O instrumento, como mencionado anteriormente, está disponível no Apêndice E.

3.2.2.4 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados ocorreu virtualmente, via limesurvey, como já esclarecido durante o estudo anterior.

A análise estatística descritiva foi realizada, via software SPSS, para tratamento dos dados obtidos.

Para Silvestre (2007), esse tipo de análise deve ser utilizado quando o pesquisador se preocupa em obter uma medida direta dos parâmetros da população e dessa forma, deve fazer uso de mecanismos que permitam reduzir/ agrupar os dados obtidos.

Inicialmente, as medidas de tendência central (média, mediana, moda), assim como a análise exploratória dos dados forneceram um escore típico do conjunto de dados, junto a medidas de dispersão e associação (DANCEY; REIDY, 2013; FIELD, 2009).

O uso da análise estatística descritiva básica nesse estudo justificou-se por seu próprio intento, que é compreender as atitudes dos indivíduos frente aos princípios norteadores das políticas adotadas pelas universidades corporativas.

Investidas também foram feitas com o intuito de compreender a relação entre essas atitudes e as variáveis pessoais e profissionais também obtidas durante o

levantamento, identificando, por exemplo, se as atitudes dos funcionários divergem em razão do cargo que ocupam, das áreas em que atuam ou até das regiões em que estão localizados.

Comparações também foram estabelecidas entre essas atitudes e os princípios identificados no Estudo 1, de modo a viabilizar o atingimento do objetivo geral dessa pesquisa.

A partir dos resultados obtidos, debates foram suscitados e novas questões de pesquisa propostas, de modo a contribuir para teorizações na área, ainda regida por estudos sem profundidade, baseados em teorias prescritivas e importadas de contextos que pouco se assemelham ao contexto em que estão inseridas as organizações brasileiras.

3.2.2.5 Resultados do Estudo 2 - Identificação das atitudes dos funcionários frente as filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas pelas UCs

A partir da avaliação de que a estrutura unifatorial seria a mais adequada para o estudo em questão, buscou-se, nessa etapa, avaliar os 32 itens que compunham o instrumento desenvolvido, com o intuito de identificar as atitudes dos funcionários em relação às filosofias de aprendizagem que norteiam as políticas educacionais adotadas por sua universidade corporativa.

Dessa forma, procedeu-se à avaliação de cada um dos componentes atitudinais em relação às três filosofias de aprendizagem abordadas nessa pesquisa, de modo a captar indícios de favorabilidade a uma ou outra filosofia.

Tabela 24

Resultados por filosofia e por componente atitudinal

Filosofias	Componentes atitudinais			Total
	Cognitivo	Afetivo	Comportamental	
Comportamentalismo	8,04	8,68	8,53	8,42
Cognitivismo	8,13	8,72	8,80	8,55
Humanismo	7,97	8,64	8,54	8,38
Total	8,05	8,62	8,68	

Fonte: elaborada pela própria autora.

Com os resultados obtidos ao se buscar indícios de validade empírica para o instrumento, foi possível perceber que as respostas dos indivíduos não variaram significativamente em função das filosofias. Surpreendente, no entanto, foi a alta concordância em relação às afirmações propostas.

Considerando-se que a escala para resposta variava entre 1 (discordo totalmente da afirmação) e 10 (concordo totalmente com a afirmação), observou-se, a partir da análise dos componentes atitudinais, que os indivíduos demonstraram atitudes favoráveis às distintas filosofias de aprendizagem representadas nos itens.

Apesar de os resultados serem próximos, a maior média foi verificada em relação à filosofia comportamentalista, e a menor, em relação à filosofia humanista de aprendizagem.

No que tange aos componentes atitudinais, por sua vez, verificou-se que as mais altas médias remetem ao componente comportamental, enquanto as mais baixas dizem respeito ao componente cognitivo das atitudes. No entanto, esses resultados também são tidos como positivos, ao se considerar que todas as médias foram superiores a 8.

Assim, responde-se ao questionamento feito durante a problematização dessa pesquisa: se a ocorrência do aprendizado nas organizações depende das atitudes dos indivíduos em relação ao gerenciamento do seu processo de aprendizagem (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999), como então, tais atitudes podem ser caracterizadas?

Resumidamente, pode-se dizer que os indivíduos pesquisados acreditam que a universidade adota diferentes princípios de aprendizagem em suas políticas educacionais, demonstram sentimentos positivos em relação a tais princípios, e por fim, apresentam tendências comportamentais favoráveis diante de ações de capacitação em que esses princípios são aplicados (OLSON; MAIO, 2003 apud TORRES et al, 2011), independentemente de serem de natureza humanista, comportamentalista ou cognitivista.

De modo a explorar mais detalhadamente os resultados, eles serão agora apresentados, por filosofia de aprendizagem e por componente atitudinal.

Tabela 25

Resultados em relação à filosofia cognitivista

#	Item	Média	Moda	DP	Subcategoria	Componente
1	I14cg-Participaria de ações de capacitação que contribuem para a complementação dos conhecimentos e experiências que já possuo.	8,89	10	1,2	Aprendizagem significativa	Comportamental
2	I47cg-Gosto de ações de capacitação que permitem a integração entre os conhecimentos que eu já tenho e os conhecimentos que desejo adquirir.	8,83	10	1,2	Aprendizagem significativa	Afetivo
3	I23cg-Participaria de ações de capacitação que adotassem metodologias estruturadas de acordo com o meu estilo de aprendizagem.	8,71	10	1,2	Conteúdos programáticos logicamente definidos	Comportamental
4	I4cg-Aprecio ações de capacitação desenvolvidas de acordo com o estilo de aprendizagem dos treinandos.	8,62	9	1,3	Conteúdos programáticos logicamente definidos	Afetivo
5	I1cg-Acredito que as políticas de capacitação promovidas pela Universidade Corporativa agregam novos conhecimentos e experiências àqueles já apresentados pelos treinandos.	8,13	8	1,4	Aprendizagem significativa	Cognitivo

Fonte: elaborada pela própria autora.

Os cinco itens expostos se referem às atitudes frente à aprendizagem significativa (1, 2 e 5) e à definição de conteúdos programáticos logicamente definidos (mensuradas a partir dos componentes afetivo e comportamental, nas linhas 3 e 4).

Sobre a aprendizagem significativa, como já dito anteriormente, trata-se de uma abordagem cognitivista que adota como premissa que a aprendizagem é significativa apenas se os novos conhecimentos a serem adquiridos agregam aos conhecimentos já apresentados pelo aprendiz (MOREIRA, 1999; MOREIRA, 2006). Essa

abordagem, assim como o construtivismo cognitivo, incorporam a noção de que para que a aprendizagem ocorra, os novos conhecimentos devem ser transmitidos de maneira gradativa, lógica e sequencial adequando-se ao ritmo do aluno e aos seus conhecimentos prévios (CASTORINA, 1997; MOREIRA, 1999; MOREIRA, 2006). E foi, portanto, em relação a esses dois princípios cognitivistas que os indivíduos pesquisados demonstraram atitudes médias mais favoráveis.

É possível observar que a menor média relacionada a essa filosofia se refere ao componente cognitivo da atitude. Ou seja, o ponto de maior atenção se refere à crença que os aprendizes têm de que, a universidade corporativa busca, de fato, associar os conhecimentos que deseja transmitir aos conhecimentos e experiências já apresentados por eles.

Apesar de ser relativamente alta (8,13), essa média se destaca, negativamente, quando comparada ao sentimento manifestado pelos indivíduos diante de ações que permitam a conciliação entre o que eles já sabem e o que vão aprender (8,83) e à sua intenção de participar de treinamentos que ofereçam essa possibilidade (8,89).

Ainda sobre os componentes atitudinais, cabe ressaltar que a afirmação de Rodrigues, Assmar e Jablonski (2013) de que o componente afetivo da atitude é o mais característico e relevante dessa variável, encontra, nesse estudo, um importante respaldo. As respostas afetivas aos princípios de aprendizagem se mantiveram superiores à crença em sua aplicação pela UC.

Tabela 26

Resultados em relação à filosofia comportamentalista

#	Item	Média	Moda	DP	Subcategoria	Componente
1	I2cp-Participaria de treinamentos nos quais pudesse praticar a realização de atividades exigidas nos meu dia-a-dia de trabalho.	9,10	10	1,1	Aprender fazendo	Comportamental
2	I21cp-Gosto de participar de treinamentos em que simulo atividades que realizarei no trabalho.	8,88	10	1,3	Aprender fazendo	Afetivo
3	I27cp-Gosto de saber o que se espera do meu desempenho quando participo de uma ação de capacitação.	8,80	10	1,2	Objetivos operacionais de aprendizagem	Afetivo
4	I46cp-Participaria de treinamentos que permitem a simulação de atividades que devo realizar no meu dia-a-dia.	8,77	10	1,3	Aprender fazendo	Comportamental
5	I22cp-Acredito que as atividades práticas realizadas durante as ações de capacitação contribuem para melhorias no desempenho.	8,62	10	1,4	Aprender fazendo	Cognitivo
6	I17cp-Participaria de ações de capacitação em que o aluno é estimulado a demonstrar o que aprendeu a cada etapa.	8,44	9	1,4	Instrução programada	Comportamental
7	I30cp-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de poder praticar a realização de uma determinada tarefa durante o treinamento.	8,36	8	1,4	Aprender fazendo	Afetivo
8	I10cp-Participaria de mais treinamentos se pudesse contar com a ajuda de educadores que me instruissem durante cada etapa dos treinamentos realizados.	8,21	10	1,7	Educador instrutor	Comportamental
9	I38cp-Participaria de mais treinamentos caso soubesse os desempenhos esperados de mim antes, durante e após a capacitação.	8,13	9	1,6	Objetivos operacionais de aprendizagem	Comportamental
10	I20cp-Acredito que a Universidade Corporativa é clara quanto aos desempenhos esperados do aluno após sua participação nas ações de capacitação.	8,02	9	1,5	Objetivos operacionais de aprendizagem	Cognitivo
11	I34cp-Acredito que a Universidade Corporativa estimula o aprendizado por meio da prática.	7,47	8	1,7	Aprender fazendo	Cognitivo

Fonte: elaborada pela própria autora.

A exemplo dos resultados obtidos em relação à filosofia cognitivista, elevadas médias foram observadas para os itens relacionados à filosofia comportamentalista, revelando, dessa forma, atitudes bastante favoráveis frente a tais princípios.

Nessa abordagem, o que se verificou foi que as atitudes mais favoráveis ocorreram em relação à subcategoria (ou princípio) “aprender fazendo”. Observou-se, ainda assim, uma “baixa” crença quanto ao estímulo fornecido pela universidade corporativa para que os indivíduos aprendessem por meio da prática (item 11), ao mesmo tempo em que se percebeu forte afetividade em relação a tal questão (item 2), acompanhada de ainda maior predisposição, por parte dos pesquisados de participar de treinamentos que envolvessem a prática de tarefas cotidianas (item 1).

Sucintamente, apesar de os resultados serem positivos, considerando-se mais uma vez, que a escala varia de 1 a 10, evidencia-se aqui, que os indivíduos não percebem, por parte da organização, um esforço treiná-los para tarefa, que seja compatível com seu interesse por esse tipo de treinamento ou com sua predisposição a realizá-lo. Entretanto, como considera-se aqui a estrutura multicomponente da atitude, é necessário apresentar o impacto de cada um dos componentes avaliados no resultado da variável, como proposto por Fishbein e Azjen (1975 apud TORRES et al, 2011).

Nos três itens seguintes relacionados ao “aprender fazendo” (5, 7 e 8), observou-se um fenômeno diferente. Dessa vez, a crença sobre a importância de atividades práticas durante o treinamento, para a melhoria do desempenho se sobrepôs ao entusiasmo por, durante a capacitação, treinar para a realização da tarefa. O componente comportamental, entretanto, continuou preponderante, refletindo a predisposição já indicada anteriormente, pelos indivíduos, de simular tarefas do seu dia-a-dia durante as ações de capacitação.

Aqui, o que se observa é que o item que se propôs à mensuração do componente cognitivo não avalia a crença em relação a algo realizado pela universidade corporativa, como no item anterior. De forma distinta, mensurou, basicamente, a crença em relação a um atributo de valor do treinamento prático: o seu impacto no desempenho do indivíduo.

Portanto, pode ser essa a hipótese que justifica a melhor média alcançada por esse item, em detrimento do item anterior.

Ressalva-se que a diferenciação desse item em relação aos demais que mensuram o componente cognitivo da atitude já havia sido verificada durante a fatoração do instrumento. Pois, foi o único item relacionado a esse componente não agrupado no mesmo fator que os demais.

Sendo assim, em testes futuros, cabe avaliar a possibilidade de exclusão desse item, para a garantia da homogeneidade do instrumento. Da mesma forma, é plausível avaliar também a exclusão de outros dois itens relacionados à subcategoria em questão, de forma a minimizar redundâncias (PASQUALI, 1999).

O “aprender fazendo”, segundo Hilgard (1973), é um dos aspectos chave da filosofia comportamentalista. Sua ênfase no aprendizado por meio da prática, com a valorização dos estímulos e do significado das respostas concedidas pelo aprendiz, em situações que simulam a sua realidade, foi (ou ainda é) responsável por sua ampla divulgação e utilização nas práticas de treinamento

E o que se identificou, com base nos resultados desse estudo, é que a sua capacidade de permitir que os aprendizes pratiquem as tarefas do dia-a-dia durante o treinamento faz com que essa seja uma abordagem amplamente aceita por eles.

Ao discorrer sobre as diferenças entre as universidades corporativas e os centros de treinamento tradicionais, Meister (1999), Carvalho (2001) e Santos e Silva (2011) endossam a discussão que sustenta que esses centros oferecem uma possibilidade limitada de capacitação, com o processo de aprendizagem tendo início e fim claros, enquanto que nas universidades corporativas, o processo é contínuo, durante toda a vida profissional do aluno.

No entanto, verificou-se que, na prática, as universidades corporativas adotam sim, políticas de capacitação orientadas para a tarefa, e principalmente, os indivíduos acreditam na sua importância, valorizam-nas e mostram interesse de participar de ações de capacitação com tal característica.

Os três itens 3, 9 e 10 da tabela depõem a esse favor. Os indivíduos pesquisados mostraram atitudes favoráveis também em relação a subcategoria “objetivos operacionais de aprendizagem” além de intenções comportamentais favoráveis às subcategorias “instrução programada” (6) e “educador instrutor” (8).

Essas subcategorias, assim como “aprender fazendo”, traduzem claros princípios comportamentalistas. Frutos das proposições de Skinner, o mais importante teórico comportamentalista (MOREIRA, 1999), enfatizam a importância do aprendizado em

pequenas etapas, com o aprendiz sendo testado em cada uma delas (instrução programada) por monitores que orientam todo o processo (educador instrutor), e tendo como premissa que as ações educacionais devem ser organizadas a partir de objetivos que definem o que o aprendiz deve ser capaz de fazer, e sob que condições, após receber a instrução (objetivos operacionais de aprendizagem).

Ou seja, trata-se de uma abordagem altamente prescritiva, em que o aluno é conduzido durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo orientado sobre o quê, como e por quê fazer. Em resumo, o conhecimento é gerado pela prática e o ensino é elaborado em etapas necessárias para a programação do comportamento do indivíduo (GOMES et al, 2010).

No entanto, quando se fala em programação do comportamento, observa-se uma nítida oposição ao que preveem as universidades corporativas. Se elas surgiram em um contexto em que se faz necessário formar os empregados para que tenham uma visão global dos negócios, desenvolvam novas competências e se tornem aptos a lidar com os desafios além dos limites da organização (ÉBOLI, 1999), como então, falar em políticas educacionais que tem como premissa a moldagem de seu comportamento para o exercício de determinadas tarefas, fundamentadas em uma teoria surgida no início do século XX (MOREIRA,1999)? E como essa abordagem encontra ainda hoje, em pleno século XXI, atitudes tão favoráveis?

Alguns autores apresentam argumentos que podem contribuir para essas respostas. Segundo Otranto (2007), as empresas criaram suas universidades a partir de programas tradicionais de treinamento e desenvolvimento e em muitos casos, houve apenas a troca de nomenclatura, seguida por um enorme esforço de dissociá-los para passar uma imagem de inovação e preocupação com o funcionário.

Para Grisci e Dengo (2003), a denominação “UC” tem sido apenas um neologismo para divulgar a ideia de que as empresas adotam práticas inovadoras de capacitação, quando na verdade, são apenas programas de T&D divulgados mercadologicamente.

Além disso, Ostranto (2007) também sugere que, as empresas, ao estabelecerem suas universidades corporativas, têm a presunção de atribuir a si o mérito pelo salvamento da educação, já que elas se propõem a fornecer o que as instituições de ensino não foram “capazes”, ao mesmo tempo em que passam a responsabilizar o

indivíduo pelo seu fracasso, uma vez que “ele não quis ou não soube estudar”, apesar de todas as condições oferecidas.

A partir de outro ângulo, Vergara, Brauer e Gomes (2005) atentam para a possibilidade de as políticas de capacitação serem também utilizadas como objeto de doutrinação. Já que se presume que o treinamento pode ser capaz de gerar no indivíduo reflexões sobre suas tarefas e o desenvolvimento de uma visão global, ele também pode ser utilizado como ferramenta de controle, doutrinando o indivíduo para a assimilação e replicação de determinados valores e repetição de tarefas.

Fato é, que pelas respostas aos questionários aplicados, os indivíduos, conscientemente ou não, de quaisquer dessas questões, mostram-se favoráveis aos princípios mais representativos desse comportamentalismo.

Considerando-se, entretanto, a teoria da Ação Racional (AZJEN; FISHBEIN, 1980), tal resultado se torna ainda mais lógico, já que segundo seus autores, as atitudes das pessoas são influenciadas pelas crenças relativas às consequências de determinados comportamentos e às crenças em relação ao julgamento dos outros. Ou seja, já que, a filosofia comportamentalista sugere que a consequência do treinamento é a melhoria do desempenho por meio da prática, é natural que os indivíduos manifestem atitudes favoráveis em relação a esse tipo de capacitação.

Ainda se considerados os apontamentos de Otranto (2007) e Grisci e Dengo (2003), as universidades corporativas parecem assumir mais fielmente o papel de guarda-chuva estratégico (MEISTER, 1999) quando se trata da educação executiva.

A oferta de capacitação para as camadas hierarquicamente inferiores, dessa forma, tende a se aproximar dos treinamentos tradicionais. Se na prática os indivíduos desempenham funções técnicas (esse é o caso de 60,1% dos pesquisados), nas quais exige-se maior habilidade no desenvolvimento de determinadas tarefas, é compreensível que eles tenham demonstrado atitudes favoráveis às políticas de capacitação que se propõem a prepará-los, pragmaticamente, para a realização dessas tarefas.

Era esperado, portanto, ao se comparar as médias das respostas dos ocupantes de funções técnicas e dos ocupantes de funções gerenciais, que aquelas apresentassem resultados superiores, confirmando serem os técnicos mais favoráveis à abordagem comportamentalista.

Tabela 27
Resultados em relação à filosofia humanista

#	Item	Média	Moda	DP	Subcategoria	Componente
1	I31h-Participaria de ações de capacitação que contribuem para o meu desenvolvimento como ser humano, e não somente como profissional.	8,95	10	1,2	Crescimento pessoal	Comportamental
2	I12h-Sinto-me motivado diante de ações de capacitação sobre temas que julgo importantes para o meu crescimento.	8,86	10	1,2	Liberdade para aprender	Afetivo
3	I45h-Sinto-me entusiasmado quando as ações de capacitação oferecidas pela Universidade Corporativa contribuem para o meu crescimento como ser humano, e não somente como profissional.	8,80	10	1,3	Crescimento pessoal	Afetivo
4	I36h-Gosto de tomar decisões sobre as melhores alternativas para o meu desenvolvimento.	8,79	10	1,2	Aprender a aprender	Afetivo
5	I26h-Participaria de mais ações de capacitação caso elas fossem adequadas aos meus interesses pessoais.	8,69	10	1,4	Aprender a aprender	Comportamental
6	I19h-Participaria de treinamentos conduzidos por educadores que dão ao aluno liberdade para fazer suas próprias escolhas.	8,54	10	1,4	Educador facilitador	Comportamental
7	I25h-Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de ser corresponsável pelo meu desenvolvimento, juntamente com a Empresa.	8,51	10	1,4	Aprender a aprender	Afetivo
8	I8h-Sinto-me motivado diante de educadores que auxiliam o aluno a encontrar, por conta própria, a melhor forma de aprender.	8,48	10	1,5	Educador facilitador	Afetivo
9	I42h-Realizaria mais ações de capacitação, caso eu tivesse liberdade para escolhê-las.	8,45	10	1,4	Liberdade para aprender	Comportamental
10	I18h-Sinto-me entusiasmada com a possibilidade de eu mesmo definir as ações de capacitação das quais participarei.	8,43	9	1,4	Aprender a aprender	Afetivo
11	I37h-Acredito que nas ações de capacitação promovidas pela Universidade Corporativa, o educador tem o papel de facilitar o processo de aprendizagem, contribuindo para que o aluno faça suas próprias escolhas.	8,35	8	1,4	Educador facilitador	Cognitivo
12	I48h-Participaria de mais ações de capacitação escolhidas por mim, em detrimento daquelas indicadas por meus gestores.	8,06	10	1,7	Aprender a aprender	Comportamental
13	I49h-Acredito que a Universidade Corporativa permite que o aluno se responsabilize por seu próprio processo de aprendizagem, escolhendo as ações de capacitação mais adequadas ao seu desenvolvimento.	8,05	10	1,7	Aprender a aprender	Cognitivo
14	I5h-Acredito que a Universidade Corporativa oferece ações de capacitação focadas no desenvolvimento do funcionário enquanto ser humano.	8,04	9	1,5	Crescimento pessoal	Cognitivo
15	I29h-Acredito que as políticas propostas pela Universidade Corporativa dão liberdade para o aluno aprender aquilo que julga importante para o seu desenvolvimento.	7,83	8	1,6	Liberdade para aprender	Cognitivo
16	I11h-Acredito que a Universidade Corporativa leva em consideração os interesses dos indivíduos ao promover ações de capacitação.	7,59	8	1,6	Aprender a aprender	Cognitivo

Fonte: elaborada pela própria autora.

Novamente, foi possível observar que, apesar de o índice de concordância em relação aos itens ter se mantido alto, os mais baixos resultados se referem às crenças dos indivíduos em relação às condições oferecidas pelas universidades corporativas.

Como já foi destacado, para Éboli (1999) e Meister (1999), as organizações que adotam o modelo de universidade corporativa oferecem as condições para que o aprendizado ocorra, mas este, por sua vez, dependerá da atitude dos funcionários.

No entanto, o que se observou, é que na visão dos pesquisados, as condições oferecidas pelas universidades corporativas para que eles sejam agentes do seu processo de aprendizagem não são compatíveis com seu interesse e sua predisposição a agir frente a essa possibilidade. Os itens 11 e 13 a 16 representam esses resultados.

Entre esses, destaca-se que as médias mais baixas foram obtidas diante dos enunciados que mensuravam se os respondentes acreditavam que a universidade corporativa levava em consideração os interesses individuais para a promoção de ações de capacitação e se ela dava liberdade para o indivíduo aprender aquilo que julga importante para o seu desenvolvimento. Tais itens estavam associados, às subcategorias “aprender a aprender” e “liberdade para aprender”.

Em relação à subcategoria “aprender a aprender”, pode-se observar a existência de sete itens distintos. Os itens 5, 10 e 16 mensuraram as atitudes (componentes cognitivo, afetivo e comportamental) diante da possibilidade de as ações de capacitação atenderem aos interesses pessoais dos aprendizes. Os itens 4, 12 e 13 por sua vez, versam sobre a possibilidade de o aprendiz assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. E o sétimo item, finalmente, também se refere à corresponsabilidade individual por esse processo, mensurado apenas por meio do componente afetivo da atitude, já que os demais, que mensuravam os componentes cognitivo e comportamental foram excluídos na etapa de validação teórica.

Em relação aos itens 4, 12 e 13, um fenômeno distinto é observado. Nos itens anteriores, menores médias de concordância foram obtidas em relação ao componente cognitivo, seguidas do componente afetivo, e as maiores, verificadas em relação ao componente comportamental. Aqui, o que se observou é que, para o componente afetivo, as médias foram bastante consideráveis (8,79), revelando que

os indivíduos gostam de tomar decisões sobre as alternativas para o seu desenvolvimento.

No entanto, diante da afirmação de que participariam de mais treinamentos definidos por si, em detrimento daqueles indicados por seus gestores, as médias de concordância não foram igualmente altas (8,06). Talvez, aqui, tenha-se mais uma evidência da validade da Teoria da Ação Racional (AZJEN; FISHBEIN, 1980), já que ela também aponta que as atitudes são também influenciadas pela crença em relação ao julgamento dos outros.

Fazio (2007) e Neiva e Borges (2011), ao discorrerem sobre o componente comportamental, também atentam para o fato de o comportamento depender de muitos outros fatores que não somente a intenção de agir do indivíduo. Citam, entre outras variáveis, desejabilidade social, temor a retaliações e normas do grupo.

Assim, enxerga-se em relação à questão mencionada, a possibilidade de os respondentes terem sido colocados diante desse tipo de variável no momento em que o item confronta a sua intenção de agir com o interesse manifestado por seu gestor.

A compreensão acerca da estrutura hierárquica da organização poderia contribuir para a análise desse tópico. Destaca-se, inclusive, que a horizontalização das estruturas organizacionais foi um dos fatores apontados por Meister (1999) como viabilizador do surgimento das universidades corporativas. Pois, espera-se que, no contexto da universidade corporativa, que o indivíduo tenha a possibilidade de fazer escolhas em relação ao seu processo de aprendizagem.

Acrescenta-se que, também para Rogers (1978), em um contexto de mudanças contínuas e rápida obsolescência do conhecimento, a condição mais relevante para a aprendizagem é a capacidade de o indivíduo aprender a aprender, questão, como já mencionado, preponderante para o êxito das universidades corporativas (MEISTER, 1999).

Isso revela, nesse momento, a intersecção entre as teorias abordadas. Os princípios humanistas pregados por Rogers (1978), e que alicerçam o surgimento e a atuação das universidades corporativas (MEISTER, 1999; ÉBOLI, 1999) são avaliados de maneira favorável pelos funcionários da empresa estudada.

Atitudes favoráveis também foram verificadas diante de princípios humanistas relacionados à possibilidade de contribuição das ações de capacitação para o crescimento pessoal dos pesquisados.

Salienta-se, ainda, que foi em relação a essa subcategoria (Crescimento pessoal) que foram apuradas as maiores médias de concordância entre os itens humanistas. Se por um lado, os indivíduos demonstraram menor credulidade em relação as condições oferecidas pela organização (8,04), por outro lado, mostraram-se altamente entusiasmados com a possibilidade de a capacitação contribuir também para o seu crescimento pessoal (8,80) e bastante predispostos a participar de ações educacionais com essa característica (8,95).

Entretanto, é salutar dizer, que nesse âmbito, inexistem intersecções entre a filosofia humanista de aprendizagem e a literatura sobre universidades corporativas.

A adoção do termo “corporativa” após universidade, segundo Alperstedt (2001) evidencia seu vínculo com a corporação em detrimento de aspirações educacionais. Além disso, sua missão, como apresentado por Éboli (1999), envolve o desenvolvimento de talentos na gestão dos negócios e gestão do conhecimento organizacional, por meio de competências estrategicamente relevantes, não havendo qualquer menção às aspirações pessoais do funcionário.

Na universidade corporativa da Empresa C, apesar do exposto, a valorização do desenvolvimento pessoal (ou “desenvolvimento humano”) surgiu entre os princípios norteadores de sua atuação.

Em continuidade, as questões tocantes ao papel do educador como facilitador (6, 8 e 11) também foram avaliadas favoravelmente pelos indivíduos, que indicaram acreditar na existência dessa figura no contexto organizacional, demonstraram motivação frente a educadores que atuam dessa forma, concedendo liberdade ao aprendiz, e se mostraram predispostos a participar de ações de capacitação conduzidas por educadores com tal característica.

Essa favorabilidade é endossada pelos resultados relacionados à subcategoria “liberdade para aprender” (itens 2, 9 e 15). Esses itens, de certa forma, ratificam todas as avaliações feitas pelos pesquisados, relativas aos demais itens da abordagem humanista.

Aqui, os respondentes atestaram, mais uma vez, que acreditam, ainda que em menor grau (7,83), que as UCs dão liberdade para o aluno aprender aquilo que julga

importante. Também se mostraram motivados diante de ações de capacitação sobre temas de seu interesse (8,86) e apontaram que realizariam mais ações de capacitação caso pudessem escolhê-las (8,45).

É perceptível nesses três últimos itens, a exemplo do que foi observado entre os itens 4, 12 e 13, a preponderância do componente afetivo em relação ao comportamental.

Mais uma vez, apesar de os indivíduos se mostrarem altamente entusiasmados em relação à possibilidade de se capacitar para temas de seu interesse, a mesma intensidade não foi observada quando avaliada a sua intenção de participar de mais ações caso pudessem escolhê-las.

Como aqui não houve menção à figura gerencial, não se pode hipotetizar sobre a influência da organização hierárquica sobre as respostas. No entanto, abre-se mais uma brecha para análises e discussões futuras acerca desse fenômeno.

Como visto anteriormente, alguns autores alegam a preponderância de um componente em relação ao outro para a determinação da atitude. Ao passo que Zajonc (1984) considera que as atitudes são baseadas primeiramente em respostas afetivas, Bem (1972) enaltece as respostas comportamentais e Fishbein e Azjen, (1980) sugerem que são as crenças (componente cognitivo) o fundamento das atitudes, das intenções e dos comportamentos dos indivíduos em relação a dado objeto.

O mesmo Azjen (2001), entretanto, identificou, em uma revisão das publicações feitas entre 1996 e 1999, que diferentes componentes atitudinais podem se sobressair frente a diferentes objetos ou diferentes contextos. Ou seja, segundo a literatura sobre atitudes, são aceitáveis as variações percebidas entre os componentes atitudinais, durante a mensuração das atitudes frente aos princípios.

Não obstante os resultados até agora apresentados terem apontado atitudes favoráveis dos pesquisados em relação às distintas abordagens pedagógicas, realizou-se, de forma complementar, análises que permitiram comparar esses resultados às principais características do grupo pesquisado.

A primeira comparação realizada resulta do seguinte questionamento: existem diferenças entre as atitudes dos indivíduos que trabalham na área de gestão de pessoas e os demais?

Tabela 28

Comparação entre resultados dos membros da área de gestão de pessoas e os demais

Trabalham na área de GP?	N	Médias	Teste T (Sig. Bilateral)
Sim	42	8,77	,454
Não	762	8,64	

Fonte: elaborada pela própria autora.

De acordo com Field (2009), ao realizar o teste T para a comparação das médias, deve-se avaliar se o valor da significância de t é maior ou menor do que 0,05. Sendo a significância bilateral superior a esse valor, deduz-se que não houve diferença significativa entre as médias das duas amostras.

Assim, no presente estudo, apesar de se observar, em valores absolutos, que os indivíduos da área de gestão de pessoas apresentam médias superiores aos demais pesquisados, do ponto de vista estatístico, a diferença entre essas médias não pode ser considerada significativa.

E entre os funcionários que compõem a área de gestão de pessoas, as atitudes daqueles que trabalham na universidade corporativa, divergem dos demais?

Tabela 29

Comparação entre resultados dos membros da UC e os demais

Trabalham na UC?	N	Médias	Teste T (Sig. Bilateral)
Sim	21	9,14	,019
Não	21	8,40	

Fonte: elaborada pela própria autora.

Eis que, dentro da área de gestão de pessoas, os indivíduos que atuam na universidade corporativa apresentam atitudes mais favoráveis que aqueles que trabalham com outras atividades.

Tais resultados não chegam a ser surpreendentes. A teoria da dissonância cognitiva (FESTINGER, 1957 apud RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, 2013) tem como ponto central a noção de que os indivíduos procuram um estado de harmonia em

suas cognições. Ou seja, a dissonância decorre do fato de as pessoas não gostarem de parecer “estúpidas”. Assim sendo, o indivíduo que trabalha na universidade corporativa tende a ser mais favorável às políticas que ele mesmo desenvolveu e/ou implementou, pois atitudes negativas poderiam depor contra o seu próprio trabalho.

Outra comparação realizada, refere-se à diferença entre as atitudes manifestadas pelos indivíduos que trabalham em unidades de negócios da Empresa, e os indivíduos que trabalham em outras áreas.

Tabela 30

Comparação entre resultados dos membros lotados em Unidades de Negócios e os demais

Trabalham em UN?	N	Médias	Teste T (Sig. Bilateral)
Sim	507	8,68	,290
Não	296	8,59	

Fonte: elaborada pela própria autora.

Aqui, o que se percebeu, foi que as médias pouco variaram em razão da unidade em que lotado o funcionário. Destaca-se que aqueles que trabalham em áreas de negócios são os que atuam na atividade finalística da organização. Poder-se-ia prever, portanto, que a natureza de suas atividades requereria mais ações de capacitação, frente a necessidade de êxito no desempenho de seus papéis, e logo, esses indivíduos se mostrariam ainda mais motivados que os demais, frente as possibilidades de capacitação. No entanto, o que se verificou foram médias realmente altas (acima de 8) nos dois estratos comparados.

Realizou-se também uma comparação entre as respostas os indivíduos que atuam em unidades estratégicas e os demais pesquisados.

Apurou-se, inicialmente em termos absolutos, que os funcionários de unidades estratégicas apresentaram respostas menos favoráveis às políticas de capacitação, o que alertou para a necessidade de novas e mais aprofundadas averiguações.

Primeiramente, são nessas unidades que se encontram os responsáveis pela elaboração e disseminação das estratégias corporativas. Ou seja, encontra-se nesse grupo o contexto adequado para a formação de empregados com uma visão global de negócios aptos a lidar com os desafios além dos limites da organização, ativos e proativos em relação ao seu processo de aprendizagem, como sugerido por Éboli (1999), Meister (1999) e Allen (2002, 2007). Então, poderia se esperar, nesse grupo,

não as atitudes menos favoráveis, mas provavelmente, atitudes mais favoráveis, especialmente em relação aos princípios humanistas.

Em segundo lugar, ali também estão os indivíduos ocupantes dos mais altos níveis hierárquicos. Retomando os apontamentos de Otranto (2007) e Grisci e Dengo (2003), se os preceitos das universidades corporativas aparentam ser melhor aplicados quando se trata da educação executiva, por que então, esses indivíduos não apresentariam atitudes mais favoráveis do que os demais em relação às políticas de aprendizagem?

Diante de tais inquietações, também foi realizada a comparação entre as médias das respostas, em que se constatou a inexistência de diferenças significativas entre as respostas desse grupo e dos demais funcionários. Esse achado, em resumo, depõe contra o fato de as premissas da universidade corporativa serem melhor aplicadas por exemplo, nos estratos mais altos da empresa. Mas, reforça-se, mais uma vez, que, ainda assim, em uma escala de 1 a 10, médias superiores a 8 são bastante positivas.

Tabela 31

Comparação entre resultados dos membros lotados em Unidades Estratégicas e os demais

Trabalham em UE?	N	Médias	Teste T (Sig. Bilateral)
Sim	107	8,51	,183
Não	696	8,67	

Fonte: elaborada pela própria autora.

Por fim, buscou-se avaliar a relação existente entre as atitudes manifestadas pelos indivíduos e a quantidade de horas dedicadas, por eles, à realização de treinamentos, mensalmente.

Tabela 32

Comparação entre a carga horária dedicada à capacitação e as atitudes identificadas

Quantidade de horas dedicadas à capacitação	N	Médias	Teste T (Sig. Bilateral)
Até 5	649	8,60	,019
Mais de 5	155	8,84	

Fonte: elaborada pela própria autora.

Os resultados revelaram que os indivíduos com atitudes menos favoráveis às políticas de capacitação são os que dedicam menos tempo à realização de cursos oferecidos pela universidade corporativa. Enquanto os indivíduos com atitudes mais favoráveis foram aqueles que informaram despende, mensalmente, mais tempo para a realização de treinamentos.

Esse resultado pode ser analisado sob dois aspectos distintos: em relação ao papel da universidade corporativa e à função das atitudes.

No que tange à função das atitudes, a coerência entre as atitudes mensuradas e a realização efetiva de treinamentos pelos pesquisados ratifica o seu papel de preditoras do comportamento, a despeito de essa ser uma discussão ainda inconclusa no campo teórico (NEIVA, MAURO, 2011; RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2013, ALBARRACIN, JOHNSON, ZANNA, 2014).

Sobre as universidades corporativas, foi dito, anteriormente que consistia um de seus papéis desenvolver no aprendiz o interesse e a capacidade de aprender a aprender (MEISTER, 1999; ÉBOLI, 1999).

Pois, percebe-se então, uma lacuna na atuação da universidade corporativa. Apesar de as médias obtidas serem altas, existe ainda uma oportunidade para fomentar o interesse pela capacitação nos indivíduos que menos se dedicam aos treinamentos. E assim, essa tarefa terá sido exitosa quando, independentemente da quantidade de horas efetivamente dedicadas aos treinamentos, as atitudes dos indivíduos se mostrarem ainda mais favoráveis às políticas educacionais propostas pela empresa, ou ainda, quando as pessoas aderirem a mais ações de capacitação oferecidas.

Retoma-se, conclusivamente, que a pergunta final feita aos pesquisados questionava-os se consideram que a universidade corporativa possui um papel estratégico na Empresa C.

96% dos participantes (769 pessoas) afirmaram que sim. E como pode ser observado, a seguir, esses funcionários apresentaram atitudes mais favoráveis em relação aos princípios educacionais do que aqueles que acreditam que a UC não desempenha um papel estratégico.

Tabela 33**Análise sobre o papel estratégico da UC**

A UC possui um papel estratégico	N	Médias	Teste T (Sig. Bilateral)
Sim	769	8,70	,000
Não	34	7,30	

Fonte: elaborada pela própria autora.

Se, conforme proposto por Allen (2007), o aspecto mais importante de uma universidade corporativa é o seu papel estratégico, os números revelaram que a imensa maioria dos pesquisados acreditam que, na prática, a UC desempenha tal papel.

Por outro lado, dado o papel das atitudes como preditoras de comportamento, e a premissa de que as UCs devem desenvolver no aprendiz a vontade de aprender, é inegável a importância de discussões mais aprofundadas acerca da atuação da universidade corporativa em questão junto aos indivíduos que não a consideram estratégica e também junto àqueles que não dedicam tempo à realização de ações de capacitação.

Isso porque, já que estatisticamente ficou comprovado que as atitudes não variaram em função das diferentes filosofias adotadas, a compreensão dos fatores que impulsionaram atitudes menos favoráveis deverão perpassar por outras variáveis que, infelizmente, não foram contempladas nessa pesquisa.

Mas, a despeito de todas as discussões levantadas, o resultado evidente, e que encerra as proposições desse trabalho, é que a referida universidade corporativa encontra em seus funcionários uma atitude favorável frente ao processo de aprendizagem, uma vez que, as respostas médias verificadas em relação aos diferentes princípios pedagógicos foram bastante elevadas.

Aceita, portanto a premissa de que, uma vez a organização oferece as condições adequadas, o êxito da aprendizagem, e logo da universidade corporativa dependerá das atitudes dos indivíduos (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999), tem-se, nessa UC, o contexto ideal para o sucesso. Os indivíduos percebem a oferta de condições para a sua aprendizagem (componente cognitivo), mostram-se entusiasmados frente a elas (componente afetivo) e predispostos a participar de ações de capacitação, sejam elas de cunho condutivista ou humanista (componente comportamental).

Enfim, se na teoria, as universidades corporativas anunciam a maior responsabilização dos indivíduos pelo seu processo de aprendizagem e a capacitação para atingimento dos objetivos organizacionais, na prática, a Empresa C, mostrou que atua em consonância com essas duas frentes.

Ao mesmo tempo em que prega em seu discurso (verificado no documento sobre as políticas) ideias mais humanistas sobre o processo de aprendizagem, também lança mão de uma abordagem mais prescritiva, que orienta o aluno sobre o que e como fazer, de modo a garantir o alcance de seus próprios objetivos.

O descompasso entre discurso e prática, apontada no início dessa pesquisa como característico da atuação da área de gestão de pessoas, não é, portanto, bem representado nessa universidade corporativa.

Certamente, existem ainda lacunas de atuação, já mencionadas nesse estudo, mas a comparação entre os princípios adotados e as atitudes verificadas, certamente mostrou, que do ponto de vista organizacional, a Empresa tem adotado a estratégia correta para a condução dos seus processos de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, por sua vez, o que se tem é que, certamente, a busca pelo atingimento dos objetivos organizacionais e alinhamento à estratégia corporativa se sobrepõem a quaisquer outras aspirações da UC, como já havia sido afirmado por Allen (2007). Ao mesclar diferentes filosofias, sendo ora prescritiva, ora humanista, a Empresa C confirma tal apontamento.

4 CONCLUSÕES

A problematização do referido estudo se pautou por duas questões-chave: a) se as empresas estariam dispostas a abrir mão de seu papel controlador no processo de aprendizagem e concedê-lo aos indivíduos; b) e se esses indivíduos teriam predisposição a assumir tal responsabilidade.

Sobre a primeira questão, a conclusão a que se chega é de que as empresas não estão dispostas a conceder o controle sobre o processo de aprendizagem, mas sim, compartilhá-lo com os indivíduos.

Os resultados da pesquisa documental, ao apontarem que as organizações estudadas mesclam abordagens comportamental-cognitivistas e humanistas em suas políticas, revelam que existe, ao mesmo tempo, o interesse de que o aluno aja de forma proativa, autogerenciando seu processo de aprendizagem, e desenvolvendo-se enquanto ser humano, e a preocupação em fazê-lo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades necessários à concretização dos interesses organizacionais.

A segunda questão, por sua vez, pode ser parcialmente respondida. As avaliações positivas em relação às políticas humanistas, se não permitem dizer que os indivíduos têm condições para assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, não deixam dúvidas quanto à sua intenção frente a essa possibilidade. Por outro lado, o fato de as atitudes serem também positivas em relação às demais políticas abrem brechas para que se questione sua capacidade ou interesse em assumir integralmente a responsabilidade por esse processo.

Em relação ao alinhamento entre as universidades corporativas (especificamente a universidade corporativa da Empresa C) e os princípios teóricos que norteiam sua atuação, no que concerne ao papel da organização, ao foco das ações, e à visão do indivíduo (ÉBOLI, 1999; MEISTER, 1999; ALLEN, 2002,2007), constatou-se a existência de uma forte adequação teórica em relação aos dois primeiros tópicos, e uma adequação parcial em relação ao último.

Sobre o papel da organização de ofertar as condições para que a aprendizagem ocorra contínua e ativamente, as crenças manifestadas pelo indivíduo depõem favoravelmente.

O foco das ações em aspectos estratégicos, da mesma forma, pôde ser constatado quando 96% dos respondentes afirmaram que a universidade corporativa desempenha um papel estratégico.

E finalmente, no que diz respeito à visão do indivíduo, o que se constatou foi a corresponsabilização do aprendiz pelo processo de aprendizagem, e não a delegação dessa responsabilidade a ele. Tal resultado não chega a ser surpreendente, já que, a universidade corporativa tem o papel de alinhar a capacitação a estratégia, a delegação total da responsabilidade ao indivíduo poria em risco tal finalidade.

Outra relevante conclusão diz respeito a ratificação da afirmação de Tunes, Tacca e Martinez (2006) de que as teorias sobre aprendizagem são visões incompletas e não exaustivas do processo de aprendizagem. O que se pôde constatar é que, na teoria, na prática, e sob a ótica do indivíduo, a dissociação entre as diferentes abordagens é inviável.

É na teoria, pois o que se observou, ao longo de todas as abordagens foi a impossibilidade de definição de limites exatos para cada uma delas, havendo constantes sombreamentos, inclusive com o desenvolvimento de teorias que transitam entre as distintas filosofias.

É na prática, pois sequer as organizações se permitiram a adotar uma ou outra abordagem, já que, provavelmente a diversidade das atividades organizacionais, ora de natureza operacional e tática, ora de natureza estratégica, leva à necessidade de adoção de distintas alternativas para capacitação dos indivíduos.

E finalmente, é sob a ótica desses indivíduos, pois o que se evidenciou foi o não preterimento de uma abordagem em função de outra, quer seja por não perceberem as diferenças entre essas abordagens, quer seja pela real necessidade que têm, de se submeterem às distintas perspectivas de ensino para que sejam, efetivamente, preparados para os desafios de suas funções.

Por fim, após todos esses apontamentos, o que se conclui é que a ideia de que a educação corporativa transitou por diversas fases, que vão desde o treinamento para a tarefa até os dias atuais, onde se busca desenvolver competências essenciais, é falaciosa, visto que, na prática, ainda se evidencia, por um lado, a capacitação direcionada à realização de determinadas tarefas, e por outro, a necessidade de desenvolvimento de competências como criatividade e tomada de

decisão. O fato é que políticas de capacitação são adotadas de acordo com as necessidades organizacionais, sejam elas estratégicas ou meramente operacionais, confirmando-se, assim, a afirmação de Alperestdt (2001) de que, a adoção do termo “corporativa” junto à universidade, já evidencia que o compromisso da universidade corporativa é com a organização, a despeito de qualquer preocupação educacional.

A presente pesquisa encontrou atitudes favoráveis dos indivíduos frente às distintas filosofias de aprendizagem e até mesmo à sua aplicação na UC, entretanto, faz-se necessário evidenciar, alguns aspectos que se configuraram como limitações e deverão ser considerados em investigações futuras.

A primeira limitação se refere ao levantamento de informações relacionadas às políticas adotadas pelas universidades corporativas das empresas investigadas. Embora tenha sido realizada pesquisa documental, observou-se, como exposto no capítulo de sobre métodos, uma pequena quantidade de documentos formais das empresas sobre as políticas adotadas, o que pode ter levado à omissão de dados relevantes. Diante do exposto, recomenda-se que, em investigações futuras, a análise documental seja complementada com entrevistas ou grupos focais junto aos representantes das universidades corporativas, responsáveis pela elaboração das referidas políticas.

A segunda limitação se refere à validação do instrumento para mensuração das atitudes frente às políticas. Optou-se, no presente estudo, pela reunião de indícios de validade junto aos funcionários de apenas uma das organizações. É recomendável que o questionário seja também aplicado junto aos membros das demais organizações. Assim, haverá novas possibilidades de revisão do instrumento, bem como de análise das diferenças atitudinais entre seus funcionários e comparação em relação às políticas adotadas por cada uma dessas empresas.

Ainda em relação à pesquisa junto aos funcionários, alguns dados demográficos, poderão ser acrescentados, de modo a permitir que mais análises sejam realizadas futuramente. Sugere-se que sejam acrescentadas questões referentes ao grau de instrução dos respondentes, ao nível gerencial (para aqueles que ocupam nível gerencial) e ao tempo na função.

Também, como já destacado, quando se trata de medidas autodescritivas, os resultados estão mais sujeitos aos vieses individuais (NEIVA, MAURO, 2011), portanto, cabe ao pesquisador minimizá-los tanto quanto possível. O presente instrumento foi aplicado virtualmente, a partir de uma conta corporativa da Empresa

C, ou seja, elevou-se a possibilidade de que os indivíduos, ao associarem a pesquisa à Empresa, tenham respondido àquilo que julgavam mais adequado, e não o que, verdadeiramente, acreditavam. Dessa forma, recomenda-se que, em oportunidades futuras, o instrumento seja aplicado de forma independente.

Finalmente, e de maior importância, faz-se necessária uma revisão do instrumento de pesquisa. Como posto anteriormente, alguns itens se referem às filosofias e outros se referem à sua presença na UC. Uma vez que as análises fatoriais apontaram a adequação da estrutura unifatorial, talvez fosse adequado que, em investigações futuras, os itens fossem divididos em três, e não em dois blocos.

O primeiro bloco se referiria às atitudes dos funcionários em relação às filosofias de aprendizagem. O segundo bloco permitiria avaliar se os funcionários percebiam a aplicação dessas filosofias na prática organizacional. E o terceiro bloco traria avaliaria as características demográficas dos pesquisados.

Ao se analisar as contribuições desse estudo, pode-se dizer que do ponto de vista organizacional, ele se mostrou relevante para a concessão de informações para o suporte à gestão no âmbito da universidade corporativa.

A utilização do instrumento revisado no âmbito organizacional, certamente oferecerá insumos para que, as organizações possam otimizar a adequação entre os interesses organizacionais e individuais. Os resultados obtidos também podem gerar insumos para a definição de novas políticas e análise do êxito ou fracasso das políticas já existentes, já que as atitudes, como preditoras do comportamento podem revelar o quanto os indivíduos estariam predispostos a participar de ações educacionais com determinadas características.

Da mesma forma, a aplicação do instrumento pode revelar necessidade de ações de comunicação para que os funcionários, se necessário, percebam as políticas adotadas pelas organizações.

Do ponto de vista teórico, o estudo abriu as portas para a análise de um aspecto até então negligenciado pelas pesquisas da área: o indivíduo.

Frente à necessidade de evolução das pesquisas relacionadas às universidades corporativas (ALLEN, 2007) e com o aumento da preocupação com a avaliação dos projetos educacionais nas UCs (DIAS-FREITAS, ALBUQUERQUE, 2014), o estudo da atitude do aprendiz pode contribuir para a compreensão da lacuna existente entre as políticas que funcionam e aquelas que fracassam.

Por fim, independentemente dos resultados alcançados, espera-se que as discussões teóricas geradas a partir dessa pesquisa contribuam para o avanço na compreensão do campo, para além de discussões acerca da importância das UCs para a vantagem competitiva da organização ou sua comparação em relação às universidades e centros de ensino tradicionais, como se observou nas publicações analisados.

Mais do que compreender porque as universidades corporativas foram criadas ou como elas se diferenciam em termos de outras propostas de capacitação, é necessário discutir, a partir da noção de que elas já são realidade no contexto organizacional, o que deve ser feito para garantir sua máxima efetividade a partir da convergência entre os objetivos organizacionais e os anseios dos individuais.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J.E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**, p. 237-275, 2004
- ALBARRACIN, Dolores; JOHNSON, Blair T.; ZANNA, Mark P.; KUMKALE, G. T. In: ALBARRACIN, Dolores; JOHNSON, Blair T.; ZANNA, Mark P. (Ed.). **The handbook of attitudes**. Psychology Press, 2014, p.3-20
- ALLEN, M. *The Corporate University Handbook: Designing, Managing and Growing a Successful Program*. New York: AMACOM, 2002.
- ALEXANDRE, N.M.C.; COLUCI, M.Z.O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medida. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.16, n. 7, p. 3061-3068, 2011.
- ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **RAC. Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. 3, p. 149-165, set/dez. 2001.
- ARMSTRONG, M. **Armstrong's Handbook of Strategic Human Resource Management**. 15ed. London: KoganPage, 2011
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. D., & HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980
- AZJEN, I. Nature and Operation of Attitudes. **Annual Review Psychology**, vol. 52, p. 27-58, 2001.
- AZJEN, I.; FISHBEIN, M. **Undersanding attitudes and predicting social behavior**. New Jersey: Prentice Hall: 1980.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1977
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASSILI, J.N; BROWN, R.D. In: ALBARRACIN, Dolores; JOHNSON, Blair T.; ZANNA, Mark P. (Ed.). **The handbook of attitudes**. Psychology Press, 2014, p.543-574.
- BELL, J. **Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. São Paulo: Herder/Epu,1973.
- BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária,1977
- BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURAO, L (Org). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. **Cap.12. p-231-254**
- BRANCO, A.R. O perfil das universidades corporativas no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.7, n.4, p.99-120, 2006.
- BRANDÃO, M.R. Gestão de pessoas e universidades corporativas: os dois lados da mesma moeda. **RAE - eletrônica**, v.46, n.2, abr./jun, 2006.
- BRYMAN, A. **Social Research Methods**. 3 ed. New York: Oxford University Press, 2008.
- BRUNER, J.S. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1973.
- BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life**. Londres: Heinemann, 1979
- CACHAPUZ, A. F., PRAIA, J. F., & JORGE, M. P. Perspectivas de Ensino das Ciências. In: Cachapuz, A.F. (Org.), **Formação de Professores/Ciências**. Porto: CEEC, 2000
- CARVALHO, R.P. **Universidade corporativa: uma nova estratégia para aprendizagem organizacional**. Dissertação (Mestrado em engenharia da produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 4 ed. São Paulo: Editora Atica, 1997.
- CASTRO, C.M.;ÉBOLI, M. **Universidade Corporativa: Gênese e questões críticas rumo à maturidade**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 53, n.4, p. 408-414, 2013.
- CHAIKEN, Shelly; WOOD, Wendy; EAGLY, Alice H. Principles of persuasion. 1996.
- COELHO JUNIOR, A.F.; BORGES-ANDRADE, J.E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paideia**, v.18, n.40, p.221-234, 2008. Disponível em www.scielo.br/paideia.

CRESWELL, J.W. **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMASIO, B.F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, vol. 11, n.2, p. 213-228, 2012.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para a psicologia**. São Paulo: Penso, 2013.

DEADRICK, Diana L.; GIBSON, Pamela A. Revisiting the research-practice gap in HR: a longitudinal analysis. **Human Resource Management Review**, v. 19, n. 2, p. 144-153. 2009.

DEMO, G.; FOGAÇA, N.; NUNES, I.; EDREI, L.; FRANCISCHETO, L. Políticas de gestão de pessoas no novo milênio: cenário dos estudos publicados nos periódicos da área de administração entre 2000 e 2010. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 15-42, set./out. 2011.

DITTRICH, A.et al. Sobre a observação enquanto procedimento metodológico na análise do comportamento: positivismo lógico, operacionismo e behaviorismo radical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 179-187, 2009.

EBOLI, M. **Universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI**. São Paulo: Schmukler, 1999.

EBOLI, Marisa Pereira. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração?. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 34, n. 4, 1999a.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

EAGLY, A. H.; CHAIKEN, S. The advantages of an inclusive definition of attitude. **Social Cognition**, vol. 25, n.5, p. 582-602, 2007.

EISER, J. R.; PLIGT, J. V. D. **Attitudes and decisions**. London: Routledge, 1993.

FABRIGAR, L.R. ; MACDONALD, T.K. ; WEGENER, D.T. In: ALBARRACIN, Dolores; JOHNSON, Blair T.; ZANNA, Mark P. (Ed.). **The handbook of attitudes**. Psychology Press, 2014, p. 79-124

FAZIO, R.H. Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. **Social Cognition**, vol. 25, n.5, p. 603-637, 2007.

- FIELD, A. **Descobrendo a Estatística usando o SPSS**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FISCHER, A.L. **Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas**. São Paulo: 2002.
- FITZ-ENZ, J. **The 8 Practices of Exceptional Companies. How great Organizations Make the Most of their Human Assets**. American Management Association: New York, 1997
- FONSECA, A.M.O.; PORTO, J.B. Validação fatorial de escala de atitudes frente a estilos de liderança. **Avaliação Pedagógica**, vol 12, n.2, p.157-166, 2013.
- FONTANELLA, B.J.B. et a. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 27, n.2, p.389-394, 2011.
- FOSNOT, C.T. **Construtivismo: teoria, perspectivas, e prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREITAS, I.A.; BORGES-ANDRADE, J.E. Construção e validação de escala de crenças sobre o sistema de treinamento. **Estudos de Psicologia**, vol. 9, n.3, p. 479-488, 2004.
- FREITAS-DIAS, C.A.; ALBUQUERQUE, L.G. Panoroma da avaliação de resultados em educação corporativa no Brasil. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 13, n. 1, 2014.
- GAGNÉ, R. M. **Essentials of learning for instruction**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975
- GAWRONSKI, B. Attitudes can be measured! But what is an attitude?. **Social Cognition**, vol. 25, n.5, p. 573-581, 2007.
- GILL, C.; MEYER, D. The role and impact of HRM policy. **International Journal of Organizational Analysis**. Vol. 19 No. 1, p. 5-28, 2011
- GODOI, C. K., BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. (2a ed.). São Paulo: Saraiva, 2010

GOMES, R.C. et al. Teorias de Aprendizagem: pré-concepções de alunos da área de exatas do ensino superior privado da cidade de São Paulo. **Ciência & Educação**, v. 16, n.3, p.695-708, 2010.

GRISCI, C. L. I.; DENGO, N. Universidades corporativas: modismo ou inovação?.

REAd: revista eletrônica de administração. Porto Alegre. Edição 35, vol. 9, n. 5 (set/out 2003), documento eletrônico, 2003.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HILGARD, E. R. Teorias da aprendizagem. São Paulo: EPU, 1973.

KRAEMER, M.E.P. Universidade Corporativa como alavanca de vantagem competitiva. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v.3, n.1, 2004. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/>.

KROSNICK, J.A; JUDD, C.M; WITTENBRINK, B. In: ALBARRACIN, Dolores; JOHNSON, Blair T.; ZANNA, Mark P. (Ed.). **The handbook of attitudes**. Psychology Press, 2014, p. 21-78

LACOMBE, B.M.B.; CALDAS, M.P.; TINOCO, T.; et.al. **Produção científica em administração no Brasil: O estado da arte**. São Paulo: Atlas, 2005.

LACOMBE, B.M.G.; TONELLI, M.J. O discurso e a prática: O que dizem os especialistas e o que nos mostram as práticas das empresas sobre os modelos de gestão de recursos humanos. São Paulo: **Revista de Administração**

Contemporânea, 2001

LAROS, J. A.; PUENTE-PALACIOS, K. E. Validação cruzada de uma escala de clima social. **Estudos de Psicologia**, vol.9, n.1, 113-119, 2004

LARUCCIA, M. M. Impacto da universidade corporativa nas organizações. **Revista de Administração da Unimep-Unimep Business Journal**, V. 9, N.1 JAN/ABR 2011. p. 146-163,

LEFRANÇOIS, G.R. **Psychology theories and human learning**. 2. ed. Monterey, California:Brooks/Cole Publishing Co., 1982

LEGGE, K. **Human resource managemet: Rethorics and realities** (Anniversar.). Palgrave McMilian, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2009

MEISTER, C. J. **Educação Corporativa.** São Paulo: Makron Books, 1999.

MENESES, P.P.M.; ABBAD, G.S. Construção e validação de um instrumento para avaliar a auto-eficácia em situações de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 23, n.1, p.141-150, 2010.

MOREIRA, M.A. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MURITIBA, P. M.; MURITIBA, S. N.; CAMPANÁRIO, M.; ALBUQUERQU, L. G. International HR Strategy in Brazilian Technology Multinationals. **Brazilian Administration Review**, 7(4), 325-344, 2010

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa subversiva.** Série Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 21, p. 15-32, jan./jun.2006.

Neiva, E. R. **Percepção de mudança organizacional: o papel das atitudes e das características organizacionais.** Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2004.

NEIVA, E.R.; MAURO, T.G.S. Atitudes e mudanças de atitudes. In: TORRES, C.V; NEIVA, E.R. (Org.). **Psicologia Social: principais temas e vertentes.** Porto Alegre, Artmed, 2011. p. 163-195.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. **Aprender a Aprender.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação.** São Paulo: Editora Pioneira, 1981

OLIVA, E.; ROMAN, V.; MAZZALI, L. 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, p. 75-84, 2010.

OLIVEIRA, J.B.A. **Tecnologia educacional: Teorias de instrução.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

OLSON, J.M.; ZANNA, M. P. Attitudes and attitude change. **Annual review of psychology**, v. 44, n. 1, p. 117-154, 1993.

- PIMENTEL, C. E.; TORRES, C. V.; GÜNTHER, H. Estratégias de mensuração de atitudes em psicologia social. **Psicologia Social: Principais temas e vertentes**, p. 196-210, 2011.
- PRISLIN, R.; WOOD, W. In: ALBARRACIN, Dolores; JOHNSON, Blair T.; ZANNA, Mark P. (Ed.). **The handbook of attitudes**. Psychology Press, 2014, p.671-706
- POZO, J. I. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata, 1989
- RODRIGUES, A; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- ROGERS, C.R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SAHAKIAN, W.S. **Aprendizagem: sistemas, modelos e teorias**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- SANTOS, M.R.C.; SILVA, C.E. Universidades Corporativas como vantagem como vantagem competitiva na era do conhecimento. **Revista Brasileira de Administração Científica**. Aquidabã, v.2, n.1, p. 31-52, 2011
- SANTOS, J.A.A.et.al. O Papel de Uma Universidade Corporativa para o desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional: Análise de uma Empresa de Serviços de Saúde. **Revista de Ciências da Administração**. v. 14, n. 34, dezembro 2012.
- SCHWANDT, T.A.Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**, 2006.
- Schwarz, N. Attitude construction: evaluation in contexto. **Social Cognition**, vol. 25, n.5, p. 638-656, 2007.
- SILVESTRE, A.L. **Análise de dados e estatística descritiva**. São Paulo: Editora Escolar, 2007.
- SHIM, D. Recent Human Resource Developments in OCDE Membres Countries. **Public Personnel Management**. V.30, n.3, p. 323-347, 2001
- SILVA, M.W.; BALZAN, N.C. Universidade corporativa:(pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça?. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 12, n. 2, 2007.

SOUZA, S. M. A.; CÂNDIDO, G. A. Relações entre as formas de arranjos produtivos com a competitividade e o desenvolvimento local sustentável. **Revista Gestão Industrial**, vol.05, n.01, p.161-187, 2009.

STEIL, A.V.; PILLON, A.E.; KERN, V.M. Atitudes com relação a educação a distância em uma universidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 253-262, mai./ago.2005.

STONE, D.L.; STONE-ROMERO, E.F.; LUKASZEWSKI, K. M. The impact of cultural values on the acceptance and effectiveness of human resource management policies and practices. **Human Resource Management Review** V. 17, p. 152–165, 2007.

TAKASHI, A.R.W.; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional – um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 53-76, set./out. 2009.

TUNES, E.; TACCA, M.C.V.R; MARTINEZ, A.M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n. 22, p.109-130, jan./jul.2006.

ULRICH, D. **Human Resource Champions**. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

ULRICH, Dave (Org.). **Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH**. São Paulo: Futura, 2000.

VAKOLA, M.; TSAOUSIS, I.; NIKOLAOU, I.. The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. **Journal of managerial Psychology**, v. 19, n. 2, p. 88-110, 2004.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 11-19, 2003..

VASCONCELLOS, I.; MASCARENHAS, A.O.; VASCONCELOS, F.C. Paradoxos organizacionais, gestão de pessoas e tecnologia na Souza Cruz. São Paulo: **RAE-eletrônica**, 2004

VASCONCELLOS, I.; MASCARENHAS, A.O.; VASCONCELOS, F.C. Gestão do paradoxo passado versus futuro: uma visão transformacional da gestão de pessoas. **RAE- eletrônica**, v. 5, n. 1, Art. 2, jan./jun.2006.

VERGARA, S.C.; RAMOS, D.R.M. Motivos para a criação de universidades corporativas – Estudo de Casos. **Revista de Administração Mackenzie**, ano 3, n.2, p. 79-98, 2002.

VERGARA, S.C.; BRAUER, M.; GOMES, A.P.C.Z. Universidades corporativas: educação ou doutrinação?. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 6, n. 3, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2 ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZAJONC, R.B. On the primacy of affect. **American Psychologist**, vol.39, p. 117-123, 1984.

WAY, S.A.; JOHNSON, D.E. Theorizing about the impact of strategic human resource management. **Human Resource Management Review** v.15. p. 1–19, 2005

WOOD, S. Administração estratégica e administração de recursos humanos. **Revista de Administração**. Vol. 27 (4), 30-38, 1992.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Tabela 1

Periódicos de Administração utilizados na pesquisa.

ISSN	Periódico	Qualis
1807-7692	BAR. Brazilian Administration Review	A2
1808-2386	BBR. Brazilian Business Review (English Edition. Online)	A2
0104-530X	Gestão & Produção (UFSCAR. Impresso)	A2
1984-9230	Organizações & Sociedade (Online)	A2
1982-7849	RAC. Revista de Administração Contemporânea (Online)	A2
2178-938X	RAE - Revista de Administração de Empresas	A2
1984-6142	Revista de Administração (São Paulo. Online)	A2
0034-7612	Revista de Administração Pública (Impresso)	A2
1679-3951	Cadernos EBAPE.BR (FGV)	B1
1678-4855	Desenvolvimento em questão (Unijuí)	B1
0873-7444	Economia Global e Gestão	B1
1984-6975	Faces: Revista de Administração (Belo Horizonte. Online)	B1
2176-5308	Gestão & Regionalidade (Online)	B1
1517-3879	Organizações Rurais e Agroindustriais (UFLA)	B1
1809-2039	RAI: Revista de Administração e Inovação	B1
1678-6971	RAM. Revista de Administração Mackenzie (Online)	B1
1413-2311	REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre. Online)	B1
1983-0807	Revista Brasileira de Gestão de Negócios (Online)	B1
1809-239X	Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional	B1
1679-5350	Revista de Administração da Unimep	B1
2175-8077	Revista de Ciências da Administração	B1
1982-6486	Revista de Contabilidade e Organizações	B1
1807-1775	Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação (Online)	B1
1677-2067	Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão (Rio de Janeiro)	B1
0103-9989	Revista USP	B1
1980-6302	Análise (PUCRS. Online)	B2
1984-8196	Base (São Leopoldo. Online)	B2
1984-3925	Contabilidade, Gestão e Governança	B2
1678-2089	Contextus (Fortaleza)	B2
2177-6652	Gestão & Tecnologia	B2
1980-0193	Perspectivas Contemporâneas	B2
1679-5830	Pesquisa & Desenvolvimento Engenharia de Produção	B2
1984-6983	Pretexto (Belo Horizonte. Online)	B2
1678-6483	RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia	B2
1983-8484	REBRAE. Revista Brasileira de Estratégia (Impresso)	B2
1677-7387	RECADM: Revista Eletrônica de Ciência Administrativa	B2
2177-8736	REGE. Revista de Gestão	B2
2177-5184	REMark. Revista Brasileira de Marketing	B2
1983-716X	Revista Alcance (Online)	B2
1677-2504	Revista Brasileira de Inovação	B2
1983-4659	Revista de Administração da UFSM	B2
2176-0756	Revista Iberoamericana de Estratégia	B2
1676-1901	Revista Produção Online	B2

Nota. Fonte: CAPES (2011) - Área Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

APÊNDICE B

Modelo de mensagem encaminhada às empresas contatadas para a solicitação de informações para a pesquisa documental

Boa tarde,

Como falei ao telefone, meu nome é Danielle, e sou estudante do curso de pós graduação em administração da Universidade de Brasília. Mais especificamente, curso o mestrado acadêmico em Gestão de Pessoas, e estou desenvolvendo um projeto denominado "Universidades corporativas, seus princípios e as atitudes dos funcionários frente a eles."

Nesse trabalho, pretendo identificar os princípios que norteiam a atuação de diversas universidades corporativas e na sequência, realizar uma pesquisa junto aos funcionários dessas organizações, para mensurar a sua percepção (atitudes) em relação a esses princípios.

O meu objetivo é capturar o maior número possível de universidades corporativas em Brasília. Manterei o sigilo no nome das universidades pesquisadas e compartilharei o resultado final da pesquisa com todos os envolvidos, razão pela qual acredito que esse projeto é extremamente relevante dos pontos de vista acadêmico e organizacional.

Diante disso, gostaria de contar com a participação da Universidade Corporativa do Serpro nesse projeto.

Precisaria do suporte dessa universidade em dois aspectos:

- 1) Disponibilização de quaisquer documentos que falem sobre os princípios/políticas/programa adotados pela Universidade, e levem-me a entender o que norteia sua atuação. Não haverá necessidade de realização de entrevistas, e pretendo onerar minimamente seu tempo. Gostaria de ter acesso a manuais, atas, proposta político-pedagógica, diretrizes de programas ou quaisquer documentos que me orientem nesse sentido.

2) Permissão para que eu aplique o formulário que desenvolverei posteriormente, contendo questões relacionadas a esses princípios, em funcionários do Serpro, de modo a identificar que atitudes eles apresentam diante das proposições da Universidade.

Destaco que, são estudos interdependentes, no entanto, caso a Universidade possa viabilizar apenas a pesquisa documental, já será de grande valia, dados os objetivos do estudo.

Agradeço imensamente se puder me ajudar e comprometo-me a compartilhar o resultado final desse trabalho com todas as universidades pesquisadas.

Diante disso, gostaria de saber qual é a melhor forma de ter, se possível, acesso a tais informações?

Agradeço desde já a sua colaboração e aproveito para encaminhar, em anexo, um resumo do meu projeto (objetivos, justificativa, métodos, cronograma e principais referências estudadas).

Atenciosamente,

Danielle Alves

61 9801-6883

APÊNDICE C

Questionário para a avaliação teórica do instrumento de pesquisa

Prezado juiz,

Os itens relacionados na próxima planilha compõem um instrumento de pesquisa que objetiva avaliar as atitudes dos funcionários de determinada organização frente aos princípios que norteiam as políticas de capacitação promovidas por sua Universidade Corporativa (UC).

Para tanto, realizou-se, inicialmente, um levantamento de políticas de capacitação propostas por algumas universidades corporativas, e analisou-se tais políticas à luz das teorias sobre aprendizagem, categorizando-as de acordo com sua vinculação às filosofias humanista, comportamentalista e cognitivista de aprendizagem, descritas, resumidamente, neste material.

Diante disso, solicitamos a gentileza de avaliar cada um dos itens adiante, indicando a que filosofia se referem, com base na descrição apresentada para essas filosofias e nos seus conhecimentos sobre cada uma delas.

Destacamos ainda que, além da avaliação objetiva de cada item, há, no campo “Observações”, espaço para a emissão de avaliações subjetivas. Agradecemos, desde já a sua importante contribuição para o desenvolvimento desse estudo.

Atenciosamente,

Pedro Paulo Murce Meneses

Orientador

Danielle Alves

Mestranda

Comportamentalismo - As teorias que compõem a filosofia comportamentalista de aprendizagem dedicam-se ao estudo dos eventos observáveis e mensuráveis, exteriores aos indivíduos e às manipulações que geram mudanças em seu comportamento. Fortemente disseminada nas décadas de 1960 e 1970, essa filosofia contempla questões ainda hoje relevantes no processo de ensino-aprendizagem, tais como: a) a ênfase no significado das respostas do aprendiz, por meio da prática – o "aprender fazendo"; b) a preocupação com o estabelecimento de objetivos operacionais de aprendizagem, que definem o que o aprendiz deveria ser capaz de fazer, e sob que condições, após receber uma instrução; c) a valorização da instrução programada e da instrução personalizada, que consideram que o aprendizado ocorre em pequenas etapas, que o aprendiz deve ser testado em cada uma delas, e que deve-se respeitar o ritmo próprio de cada indivíduo; d) e por fim, a importância do papel do professor para a condução do processo instrucional. Destaca-se, aqui, o foco na tarefa a ser desempenhada ou no conhecimento a ser adquirido, em detrimento das características dos aprendizes ou necessidades individuais de capacitação.

Cognitivismo - Essa filosofia, como o próprio nome sugere, enfatiza o processo de cognição por meio do qual o conhecimento é gerado, centrando sua atuação nos processos mentais que ocorrem entre o estímulo e a resposta, diferentemente da filosofia comportamentalista. Tem entre os seus aspectos mais disseminados: a) a aprendizagem significativa, que considera que o fator mais influente sobre o aprendizado é aquilo que o aluno já sabe, e portanto, a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos são ancorados em conceitos e experiências

preexistentes na mente do indivíduo, sendo portanto, necessária a definição de conteúdos programáticos alinhados às necessidades e características dos alunos; b) o construtivismo cognitivo, que considera que o conhecimento é produzido na mente de cada indivíduo, por meio de esquemas mentais adaptativos; c) e o construtivismo social, que considera que os processos mentais tem origem nos processos sociais, e portanto, o compartilhamento de conhecimentos e a troca de significados com outros indivíduos é que levam o desenvolvimento cognitivo.

Humanismo - Essa filosofia, diferentemente das demais, não propõe teorias para descrever o processo de ensino-aprendizagem. Propõe-se, em resumo, à análise da aprendizagem a partir da noção do aprendiz como figura central nesse processo, considerando-o um ser socialmente livre para fazer escolhas, e que busca sua auto realização e crescimento pessoal. Nesse sentido, a aprendizagem é tida como significativa quando o aluno, ciente dos seus interesses, participa ativamente desse processo, escolhendo suas próprias direções e recursos. Assim, de acordo com essa filosofia, é necessário que o aluno tenha liberdade para aprender, capacidade de aprender a aprender, e que o educador assuma o papel de facilitador do processo de aprendizagem.

Acesse os itens

BLOCO A		
Item	Filosofia	Observações
As políticas de capacitação promovidas pela UC agregam novos conhecimentos e experiências aos conhecimentos e experiências já apresentados pelos treinandos.		
A UC permite que os funcionários se responsabilizem por seu próprio processo de aprendizagem, escolhendo as ações de capacitação mais adequadas ao seu desenvolvimento.		
As políticas de capacitação promovidas pela UC estimulam a apreensão sequencial e gradativa de conteúdos.		
A UC explicita os desempenhos esperados do aluno após a realização de ações de capacitação.		
A UC estimula o aprendizado por meio da prática.		
As ações de capacitação promovidas pela UC contribuem para a resolução de problemas pelo aluno fora do contexto do treinamento.		
A UC promove ações que privilegiam a construção coletiva do conhecimento.		
A UC estimula as interações sociais para o compartilhamento de experiências.		
Na UC, as avaliações de reação aplicadas após as ações de capacitação são utilizadas para a melhoria dos processos e não para a punição dos alunos.		
A UC, ao propor suas políticas, adota a premissa de que o indivíduo possui liberdade para aprender aquilo que julgar importante para o seu crescimento.		
A UC adota metodologias definidas de acordo com o perfil do público-alvo das ações de capacitação.		
As atividades práticas promovidas durante as ações de capacitação promovem melhorias no desempenho.		
A UC leva em consideração os interesses dos indivíduos ao promover ações de capacitação.		
A UC oferece possibilidades de capacitação modulares, em que o aluno tem acesso gradativo aos conteúdos necessários à sua capacitação.		
As ações de capacitação promovidas pela UC são estruturadas de acordo com as necessidades dos indivíduos.		
A UC leva em consideração que os indivíduos possuem formas distintas de aprender, ao propor as políticas de capacitação.		
As ações de capacitação, bem como os métodos, meios e recursos educacionais são escolhidos pelos alunos.		
As ações de capacitação promovidas pela UC abordam temas relevantes para vida do aluno.		
Os métodos de ensino utilizados nas ações de capacitação promovidos pela UC repetem ritmo e estilo de aprendizagem de cada indivíduo.		
Nas ações de capacitação promovidas pela UC, o educador tem o papel de conduzir o aluno durante cada etapa do treinamento, mostrando o caminho a ser seguido.		
A UC disponibiliza ações de capacitação focadas no desenvolvimento do funcionário enquanto ser humano, abordando questões como o desenvolvimento da cidadania, da qualidade de vida e da cultura.		
Nas ações de capacitação promovidas pela UC, o educador tem o papel de facilitar o processo de aprendizagem, contribuindo para que o aluno faça suas próprias escolhas.		

BLOCO B		
Item	Filosofia	Observações
Aprecio ações de capacitação estruturadas de acordo com o estilo de aprendizagem dos participantes.		
Considero importante a UC adotar metodologias claramente definidas em suas ações de capacitação.		
Sinto-me motivado diante de educadores que auxiliam o aluno a encontrar, por si, a melhor forma de aprender.		
Sinto-me livre para participar das ações de capacitação que julgo importantes para o meu crescimento.		
Considero que os treinamentos realizados em módulos contribuem para a melhor compreensão do conteúdo.		
Sinto-me entusiasmada com a possibilidade de eu mesmo definir as ações de capacitação das quais participei.		
Sinto-me entusiasmado com a possibilidade de solucionar problemas de trabalho, utilizando os conhecimentos adquiridos nas ações de capacitação promovidas pela UC.		
Estou satisfeito com as condições oferecidas pela UC para promover a interação entre os funcionários.		
Gosto de participar de treinamentos nos quais simulo atividades que devo desempenhar no exercício da minha função.		
Sinto-me corresponsável pelo meu desenvolvimento, juntamente com a Empresa.		
Sinto-me entusiasmado com ações de capacitação em que há associação entre os conteúdos apresentados e assuntos relevantes para a minha vida		
Considero que a explicitação dos desempenhos esperados após uma ação de capacitação contribui para o processo de aprendizagem.		
Sinto-me mais confiante quando tenho a oportunidade de treinar para a realização de uma determinada tarefa.		
Gosto de participar de momentos de interação com os meus colegas de trabalho para compartilhamento de experiências e conhecimentos.		
Sinto-me confiante em tomar, sozinha, decisões sobre as melhores alternativas para o meu desenvolvimento.		
Sinto-me entusiasmado em dar sugestões para a melhoria das ações de capacitação.		
Valorizo as iniciativas de capacitação que adotam métodos personalizados de acordo com o ritmo do aprendiz.		
Sinto-me mais confiante ao participar de ações de capacitação em que posso contar com a orientação de um instrutor que me conduz durante todas as etapas.		
Considero importante que as ações de capacitação promovidas pela UC contemplem as diferenças existentes na forma de aprender de cada indivíduo.		
Acho importante que as ações de capacitação contemplem, ao final de cada etapa, a realização de averiguações do que foi apreendido pelo aluno.		
Considero que as ações de capacitação oferecidas pela UC devem contribuir para o meu crescimento como ser humano, e não somente como profissional.		
Valorizo ações de capacitação que permitem a integração entre os conhecimentos que eu já tenho e os conhecimentos que desejo adquirir.		

BLOCO C		
Item	Filosofia	Observações
Responderia às avaliações de reação caso percebesse sua utilidade para melhoria das ações promovidas pela UC.		
Participaria de mais ações de capacitação caso elas fossem mais adequadas ao meu perfil e aos meus interesses pessoais.		
Tenho predisposição a participar de ações de capacitação e que os conteúdos são disponibilizados gradativamente de acordo como ritmo dos aprendizes.		
Compartilharia mais conhecimentos e experiências com meus pares se fosse estimulado a fazer isso		
Participaria de mis treinamentos caso eles permitissem a simulação de atividades que devo realizar no meu dia-a-dia.		
Tenho predisposição para participar de ações de capacitação em que os conteúdos são dispostos em módulos ou trilhas.		
Contribuiria para o desenho de soluções educacionais mais adequadas aos meus interesses pessoais caso fosse possível.		
Sinto-me mais predisposto a participar de ações de capacitação quando as metodologias adotadas são coerentes com o meu estilo de aprendizagem.		
Participaria de ações de capacitação que adotassem metodologias estruturadas de acordo com o estilo de aprendizagem do público-alvo.		
Realizaria mais ações de capacitação, caso eu tivesse liberdade para escolhê-las.		
Participaria de mais treinamentos caso soubesse os comportamentos esperados de mim antes, durante e após a capacitação.		
Pretendo participar de ações de capacitação que contribuem para a complementação dos conhecimentos e experiências que já possuo.		
Tenho predisposição a participar de ações de capacitação que os indivíduos possuem formas distintas de aprender.		
Participaria de treinamentos nos quais pudesse praticar a realização de atividades exigidas nos meu dia-a-dia de trabalho.		
Tenho predisposição a participar de ações de capacitação escolhidas por mim, em detrimento daquelas indicadas por meus gestores.		
Tenho predisposição a participar de treinamentos que fazem sentido para a minha vida como um todo, em detrimento daqueles que são focados apenas em aspectos profissionais.		
Tenho predisposição a compartilhar conhecimentos com os meus colegas de trabalho.		
Participaria de mais treinamentos se pudesse contar com a ajuda de educadores que me instruissem durante cada etapa dos treinamentos realizados.		
Tenho predisposição a participar de ações de capacitação que contribuem para o meu desenvolvimento como ser humano, e não somente como profissional.		
Tenho predisposição a aplicar os conhecimentos adquiridos com as ações de capacitação promovidas pela UC, na resolução de problemas de trabalho cotidianos.		
Tenho interesse em participar de ações de capacitação, por meio das quais os conteúdos são gradativamente disponibilizados e o aluno é estimulado a demonstrar o que aprendeu a cada etapa.		
Tenho predisposição a participar de treinamentos conduzidos por educadores que dão ao aluno liberdade para fazer suas próprias escolhas.		

APÊNDICE D

Comparativo entre amostra e população

UF	Unidade	qtd_matr	perc	qtd_matrtot	perctot
AC	UA	1	0,0002	19	0,0002
AC	UN	15	0,003	339	0,0031
AC	UT	1	0,0002	9	0,0001
AL	UA	3	0,0006	61	0,0006
AL	UN	39	0,0078	853	0,0077
AL	UT	1	0,0002	26	0,0002
AM	UA	5	0,001	116	0,0010
AM	UN	27	0,0054	606	0,0055
AM	UT	1	0,0002	21	0,0002
AP	UA	1	0,0002	15	0,0001
AP	UN	12	0,0024	260	0,0024
AP	UT	1	0,0002	6	0,0001
BA	CA	3	0,0006	66	0,0006
BA	UA	21	0,0042	459	0,0042
BA	UE	1	0,0002	10	0,0001
BA	UN	209	0,0418	4632	0,0419
BA	UT	3	0,0006	72	0,0007
CE	UA	11	0,0022	237	0,0021
CE	UN	106	0,0212	2343	0,0212
CE	UT	2	0,0004	49	0,0004
DF	CA	3	0,0006	76	0,0007
DF	UA	70	0,014	1559	0,0141
DF	UE	357	0,0714	7887	0,0713
DF	UN	98	0,0196	2170	0,0196
DF	UT	3	0,0006	60	0,0005
ES	UA	5	0,001	114	0,0010
ES	UN	61	0,0122	1346	0,0122
ES	UT	2	0,0004	38	0,0003
GO	UA	9	0,0018	201	0,0018
GO	UN	110	0,022	2428	0,0220
GO	UT	2	0,0004	46	0,0004
MA	UA	4	0,0008	99	0,0009
MA	UN	74	0,0148	1629	0,0147
MA	UT	2	0,0004	36	0,0003
MG	UA	75	0,015	1650	0,0149
MG	UN	381	0,0762	8420	0,0762
MG	UT	5	0,001	106	0,0010
MS	UA	6	0,0012	141	0,0013
MS	UN	55	0,011	1219	0,0110
MS	UT	1	0,0002	32	0,0003
MT	UA	6	0,0012	141	0,0013
MT	UN	71	0,0142	1576	0,0143
MT	UT	2	0,0004	42	0,0004

PA	UA	9	0,0018	201	0,0018
PA	UN	75	0,015	1666	0,0151
PA	UT	2	0,0004	34	0,0003
PB	UA	5	0,001	102	0,0009
PB	UN	58	0,0116	1288	0,0117
PB	UT	1	0,0002	33	0,0003
PE	UA	33	0,0066	731	0,0066
PE	UE	1	0,0002	1	0,0000
PE	UN	112	0,0224	2471	0,0224
PE	UT	2	0,0004	53	0,0005
PI	UA	4	0,0008	78	0,0007
PI	UN	50	0,01	1110	0,0100
PI	UT	1	0,0002	32	0,0003
PR	CA	17	0,0034	368	0,0033
PR	UA	113	0,0226	2509	0,0227
PR	UE	4	0,0008	88	0,0008
PR	UN	240	0,048	5311	0,0480
PR	UT	5	0,001	100	0,0009
RJ	UA	41	0,0082	915	0,0083
RJ	UE	25	0,005	563	0,0051
RJ	UN	257	0,0514	5681	0,0514
RJ	UT	5	0,001	105	0,0009
RN	UA	5	0,001	113	0,0010
RN	UN	59	0,0118	1302	0,0118
RN	UT	2	0,0004	35	0,0003
RO	UA	2	0,0004	45	0,0004
RO	UN	31	0,0062	690	0,0062
RO	UT	1	0,0002	18	0,0002
RR	UA	1	0,0002	15	0,0001
RR	UN	9	0,0018	206	0,0019
RR	UT	1	0,0002	7	0,0001
RS	UA	19	0,0038	412	0,0037
RS	UN	246	0,0492	5444	0,0492
RS	UT	4	0,0008	91	0,0008
SC	UA	17	0,0034	375	0,0034
SC	UN	207	0,0414	4584	0,0415
SC	UT	3	0,0006	76	0,0007
SE	UA	2	0,0004	44	0,0004
SE	UN	29	0,0058	631	0,0057
SE	UT	1	0,0002	24	0,0002
SP	CA	42	0,0084	927	0,0084
SP	UA	239	0,0478	5291	0,0479
SP	UE	51	0,0102	1138	0,0103
SP	UN	1052	0,2104	23271	0,2105

SP	UT	19	0,0038	426	0,0039
TO	UA	2	0,0004	46	0,0004
TO	UN	30	0,006	666	0,0060
TO	UT	1	0,0002	23	0,0002

APÊNDICE E

Telas do instrumento aplicado (validação empírica)



Firefox

Intranet BB x Convite para participar do questionário x Questionário DANIELLE – Bloco A - It... x Enquetes BB

softwarelivre.bb.com.br/enquetes/index.php

42) Realizaria mais ações de capacitação, caso eu tivesse liberdade para escolhê-las.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43) Gosto de as ações de capacitação em que há verificações do que foi apreendido pelo aluno, ao final de cada etapa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44) Compartilharia conhecimentos e experiências com meus pares se a Universidade Corporativa me estimulasse a fazer isso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45) Sinto-me entusiasmado quando as ações de capacitação oferecidas pela Universidade Corporativa contribuem para o meu crescimento como ser humano, e não somente como profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46) Participaria de treinamentos que permitem a simulação de atividades que devo realizar no meu dia-a-dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47) Gosto de ações de capacitação que permitem a integração entre os conhecimentos que eu já tenho e os conhecimentos que desejo adquirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48) Participaria de mais ações de capacitação escolhidas por mim, em detrimento daquelas indicadas por meus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Firefox

Intranet BB x Convite para participar do questionário x Questionário DANIELLE – Bloco A - It... x Enquetes BB

softwarelivre.bb.com.br/enquetes/index.php

dia-a-dia.

47) Gosto de ações de capacitação que permitem a integração entre os conhecimentos que eu já tenho e os conhecimentos que desejo adquirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48) Participaria de mais ações de capacitação escolhidas por mim, em detrimento daquelas indicadas por meus gestores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49) Acredito que a Universidade Corporativa permite que o aluno se responsabilize por seu próprio processo de aprendizagem, escolhendo as ações de capacitação mais adequadas ao seu desenvolvimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<< Anterior Próximo >>

Sair e limpar questionário

Continuar mais tarde

Powered by LimeSurvey

LimeSurvey is Free software
Donate

Bloco 2 – Dados Demográficos

Firefox

Intranet BB

Convite para participar do questionário

Questionário DANIELLE – Bloco B - D...

Enquetes BB

softwarelivre.bb.com.br/enquetes/index.php

Google

enquetesbb

Questionário DANIELLE

0% 100%

Bloco B - Dados Demográficos

* **Sexo:**

Feminino Masculino

* **Idade:**

Menos de 20 anos

De 21 a 30 anos

De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos

De 51 a 60 anos

Firefox

Intranet BB

Convite para participar do questionário

Questionário DANIELLE – Bloco B - D...

Enquetes BB

softwarelivre.bb.com.br/enquetes/index.php

Google

* **Idade:**

Menos de 20 anos

De 21 a 30 anos

De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos

De 51 a 60 anos

Mais de 61 anos

* **Selecione o grupamento de seu cargo:**

Comissionado

Não comissionado

* **Selecione o grupamento de seu cargo:**

Técnico

Gerencial

* **Meu local de trabalho atual é:**

Unidade de Negócios ou Negócios Especializados (CABB, Agências Varejo, Atacado, Governo, Escritórios Private e Gerat)

Unidade de Apoio aos Negócios e à Gestão (Ajure, Nuiur, CSQ, CSI, Genes, Gerex, etc)

Firefox

Intranet BB x Convite para participar do questionário x Questionário DANIELLE - Bloco B - D... x Enquetes BB

softwarelivre.bb.com.br/enquetes/index.php

Google

*** Meu local de trabalho atual é:**

- Unidade de Negócios ou Negócios Especializados (CABB, Agências Varejo, Atacado, Governo, Escritórios Private e Gerat)
- Unidade de Apoio aos Negócios e à Gestão (Ajure, Nujur, CSO, CSL, Gepes, Gecec, etc)
- Unidade Tática (Superintendências de Varejo e Governo, Comercial e Geret)
- Unidade Estratégica (Diretorias, Unidades e Gerências Autônomas)
- Outra (Previ, Cassi, FBB, etc)

*** Você atua na área de Gestão de Pessoas (Dipes ou Gepes)?**

Sim Não

*** Você atua na área de Educação Corporativa?**

Sim Não

*** Tempo de Banco:**

- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos

Firefox

Intranet BB x Convite para participar do questionário x Questionário DANIELLE - Bloco B - D... x Enquetes BB

softwarelivre.bb.com.br/enquetes/index.php

Google

*** Tempo de Banco:**

- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

*** Região de atuação:**

- Norte
- Sul
- Nordeste
- Sudeste
- Centro Oeste

*** Local de atuação:**

- Capital
- Interior

*** Você já participou de cursos oferecidos pela Universidade Corporativa?**

The image shows a Firefox browser window displaying a survey form. The browser's address bar shows the URL `softwarelivre.bb.com.br/enquetes/index.php`. The page contains four questions, each with radio button options:

- * Local de atuação:**
 - Capital
 - Interior
- * Você já participou de cursos oferecidos pela Universidade Corporativa?**
 - Sim
 - Não
- * Quanto tempo, em média, você dedica à realização de cursos oferecidos pela Universidade Corporativa, mensalmente?**
 - Menos de 2 horas
 - De 2 a 5 horas
 - De 5 a 10 horas
 - Mais de 10 horas
- * Você acredita que a Universidade Corporativa possui um papel estratégico no Banco?**
 - Sim
 - Não

At the bottom of the form, there are four buttons: "<< Anterior", "Enviar", "Sair e limpar questionário", and "Continuar mais tarde".

ANEXO

Como as empresas pesquisadas não permitiram o uso de seu nome, os documentos públicos utilizados não puderam ser anexados ao trabalho, já que eles apresentavam os nomes das referidas instituições.