



Organizações & Sociedade

ISSN: 1413-585X

revistaoes@ufba.br

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Salm, José Francisco; G. Heidemann, Francisco; Menegasso, Maria Ester
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA CORPORATIVA: CAPACITAÇÃO GERENCIAL EM
EMPRESA PÚBLICA

Organizações & Sociedade, vol. 13, núm. 39, outubro-diciembre, 2006, pp. 131-148
Universidade Federal da Bahia
Salvador, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400638288008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA CORPORATIVA: CAPACITAÇÃO GERENCIAL EM EMPRESA PÚBLICA

José Francisco Salm*
Francisco G. Heidemann**
Maria Ester Menegasso***

RESUMO

São relatados neste artigo os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de identificar e analisar as políticas e estratégias de educação continuada adotadas por uma empresa pública do Estado de Santa Catarina para capacitar os gerentes de suas agências regionais, no período de 1997 a 2001. Para realizar a pesquisa, além de referências teóricas seletivas, foram analisados os orçamentos e resoluções de diretoria, o conteúdo das entrevistas com os dirigentes, como também as informações prestadas via questionário pelos empregados que à época exerceram cargos de gerência. As conclusões do estudo permitem aos pesquisadores afirmar que a empresa pesquisada pode orientar suas políticas de educação continuada, à luz de três focos principais, a saber: (1) à luz dos resultados que ela pretende alcançar, conforme definidos nos diversos campos de resultados de seu planejamento estratégico; (2) à luz das estratégias de transição do modelo de gestão tecnoburocrático para o modelo participativo por resultados, recorrendo a estratégias de conservadorismo dinâmico; e (3) à luz dos conhecimentos que o gerente deve possuir para poder desempenhar bem suas funções, em cada evento associado à transição do modelo.

ABSTRACT

The reader will find here a report on the results of a research conducted by authors with the purpose of identifying and analyzing the policies and strategies pursued by a Santa Catarina State corporation to develop the managers of its regional agencies during the period of 1997 through 2001. Needed theoretical references and pertaining empirical information were obtained, respectively, from selective literature, corporate budget documents, top management decision-makings and interviews and from questionnaires answered by managers. Research findings allow researchers to contend that this public company is able to formulate its policies of corporate continuing education based on: (1) the results expected to be achieved by the company in the specific fields of result specified in its strategic planning; (2) the transitive strategies leading from the technobureaucratic model to the participative model of management by results, by using strategies of dynamic conservatism; and (3) the knowledge a manager must command as to how well he or she is supposed to perform in each event associated with the desired model of management.

Prof. ESAG/UDESC
Prof. ESAG/UDESC
Profª ESAG/UDESC

INTRODUÇÃO

A educação continuada corporativa tem sido objeto de discussões frequentes na produção acadêmica dos últimos anos no Brasil. Neste artigo, são relatados os resultados e conclusões de uma pesquisa cujo **objetivo geral** era identificar e analisar as políticas e estratégias de educação continuada empregadas por uma empresa pública do Estado de Santa Catarina, durante o período de 1997 a 2001, para capacitar os gerentes de suas agências regionais. A pesquisa contou com o apoio e financiamento da Agência Nacional de Energia Elétrica – ANEEL.

Enquanto alvo de políticas e estratégias corporativas, a educação continuada dos gerentes da empresa pública pesquisada constituiu o tema central do estudo. Para efeito da pesquisa, adotou-se a seguinte **definição** para **educação continuada corporativa**: “Conjunto de conhecimentos úteis e aplicáveis, adquiridos de forma permanente pelos funcionários, para poderem produzir com competência os resultados almejados por sua instituição” (SALM, 2003). Portanto, nos termos tratados aqui, a educação é um conceito altamente reduzido, pois considera apenas um de seus múltiplos entendimentos possíveis e reflete, de forma muito acentuada, uma racionalidade tipicamente organizacional, pragmática.

Neste estudo, **o conhecimento** foi visto **como objeto de educação continuada**, como algo a ser proporcionado por ela, e não com a preocupação de sua gestão. O conhecimento individual e organizacional foi entendido como um resultado desejado e desejável das iniciativas e processos de educação continuada corporativa empreendidos pela empresa. A gestão do conhecimento – um conceito altamente em voga nos dias atuais – diz respeito à conscientização, desvendamento, identificação e uso efetivo e eficiente do patrimônio cognitivo disponível, de forma explícita ou apenas tácita, no âmbito da empresa, independentemente de suas formas de obtenção. Aliás, este conceito teve pouca aplicação na empresa pesquisada, pois na época estudada prevalecia nela o modelo tecnoburocrático de gestão.

A educação continuada corporativa da Empresa foi estudada em suas *formas usuais*, tradicionais, e em suas *formas não usuais*, isto é, naquelas formas mais críticas, criativas e não rotineiras.

O conteúdo do artigo está organizado em cinco partes. Na introdução, aborda-se a temática central, o objetivo geral da pesquisa e a forma em que o texto do artigo está estruturado. A segunda parte refere-se à moldura teórica; nela são tratados quatro conceitos estritamente necessários ao desenvolvimento do estudo: educação continuada corporativa, políticas e estratégias corporativas e modelos de gestão. A terceira é dedicada aos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa e às limitações da mesma. Na quarta, são expostas e analisadas as informações prestadas pelos dirigentes superiores e pelos ex-gerentes sobre a política de educação continuada praticada pela Empresa. Na última, estão reunidas as conclusões da pesquisa e algumas propostas estratégicas de educação continuada corporativa.

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICA

A educação talvez tenha sido o valor que maior diferença significou para as sociedades civilizadas. Pode-se dizer que a educação, segundo a linguagem de hoje, sempre teve dois tipos de propósitos: a construção da comunidade política (cidadania) e a viabilização da sobrevivência material (economia). Não parece haver dúvida de que a educação em nosso tempo visa à formação de cidadãos para a vida em sociedade, como também à sua capacitação para o exercício do trabalho, no mercado ou fora dele. Mas a ênfase aqui está voltada à capacitação profissional, o que não implica, de forma alguma, qualquer apreço menor à formação dos gerentes como cidadãos.

Na literatura pesquisada, os termos mais comumente encontrados e pertinentes à capacitação profissional para o trabalho em organizações foram os seguintes: reciclagem, atualização, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada corporativa. São apresentadas a seguir algumas referências teóricas sobre educação continuada corporativa consideradas essenciais à pesquisa em questão.

Na verdade, o conceito de educação continuada corporativa é formado a partir de dois conceitos, com histórias e significados distintos, embora complementares e convergentes, a saber: educação continuada e educação corporativa.

Educação continuada é um conceito dicionarizado e datado. Surgiu em 1954, no contexto acadêmico universitário, significando “cursos formais de estudo para estudantes adultos de tempo parcial”, conforme define o dicionário universitário Merriam-Webster’s (1994).

A educação continuada corresponde, assim, a um dos três objetivos clássicos de uma instituição de educação superior – a extensão. Tendo origem acadêmica, dever-se-ia esperar que esta modalidade de educação mantivesse, em princípio, uma racionalidade ampla, não meramente econômica. No entanto, a principal demanda vinha do mercado, que buscava reciclagem, atualização e, eventualmente, competências ou conhecimentos mais profundos. Esta demanda de mercado, obviamente, era orientada por um pragmatismo de resultados e dependia de instrutores práticos, também provindos do mercado.

Selou-se, por meio desse intercâmbio de vantagem mútua, uma das formas de integração Empresa-Escola. Com o nome de **educação corporativa**, este tipo de educação passou, então, a refletir uma racionalidade eminentemente pragmático-econômica. Feita a ponte entre a instituição acadêmica prestadora da extensão e o mercado usuário do serviço educacional, não é difícil imaginar que este serviço pudesse ser igualmente prestado pela própria empresa. Não seria esta a explicação, pelo menos parcial, para o aparecimento da educação corporativa enquanto objeto de uma universidade corporativa?

Enquanto isso, em 1990, surgiu, no campo dos estudos organizacionais, o conceito compreensivo de *learning organization*, a organização aprendiz (SENGE, 1998). A organização começou a ser percebida como uma entidade em busca permanente de conhecimento, para dessa forma diferenciar-se competitivamente no mercado. Não se pensou em uma instituição de ensino tipo escola, mas em uma entidade que aprende, à semelhança de uma pessoa em escala ampliada que aprende. A propósito, nem sempre uma escola é uma *learning organization*, mas as melhores certamente o são. No empenho de operacionalizar o processo de aprendizagem, a educação continuada passou então a ser um objeto empresarial de nível estratégico.

Em termos de definição, os dois conceitos são usados de forma intercambiável, com pouca distinção entre eles. Mesmo as distinções entre sua racionalidade instrumental e substantiva, com muita frequência, permanecem implícitos, sem articulação.

Para Marin (1995; 2000), a *educação continuada*, basicamente, se destina a auxiliar os profissionais a participarem ativamente no mundo que os cerca, incorporando essa vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. Segundo Mundim, a educação continuada consiste num processo de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos, visando melhorar a capacitação técnica e cultural do profissional. Já a educação corporativa é o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento ao trabalhador, visando ajudá-lo a atuar de forma mais eficaz em sua vida ‘institucional’ (MUNDIM, 2002).

Para DiBella & Nevis (1999), a educação continuada é um compromisso interno da organização, com o propósito de manter um clima que permita acontecer educação em todos os seus níveis. O desenvolvimento constante da capacidade de aprendizagem organizacional depende de um processo contínuo e interminável. A construção da capacidade de aprendizagem requer que os dirigentes da organização propiciem esquemas para que as pessoas exerçam suas opções

experienciais de desenvolvimento pessoal, resguardando, deste modo, a subjetividade que seu trato requer. Importa que as pessoas não se restrinjam a algum sistema de aprendizagem vigente no ambiente de trabalho, mas busquem toda e qualquer oportunidade de aprender dentro e fora da organização e assumam pessoalmente a responsabilidade de garantir a continuidade da própria aprendizagem.

Na educação corporativa, segundo Mundim, parece prevalecer a noção de oferta, de oportunidade oferecida pelo empregador vis-à-vis à demanda manifestada pelo interessado na educação continuada. Já DiBella & Nevis atribuem quase toda esta ênfase ao próprio termo educação continuada. A educação continuada surgiu como tendência para fortalecer e desenvolver a força de trabalho de forma ampla e contínua, em virtude da velocidade em que ocorrem as inovações que afetam o trabalho realizado nas organizações. Na antiga economia, a vida de um trabalhador se dividia em dois períodos: tempo de ir à escola e, depois da formatura, tempo de trabalhar. Agora, espera-se que o trabalhador construa sua base de conhecimentos durante toda a vida. De acordo com a maior especialista no assunto, a educação corporativa está crescendo rapidamente porque as empresas precisam sustentar a vantagem competitiva, sem trégua, por meio de uma educação continuada, isto é, um aprendizado permanente e um desempenho excepcional (MEISTER, 1999). Argumento semelhante é proposto por outra estudiosa do tema, sobretudo no que tange à velocidade com que se busca implantar educação corporativa nas empresas (EBOLI, 1999; 2004).

De acordo com Meister, para produzir a educação corporativa, a empresa deve constituir uma unidade educativa em seu interior, algo que se assemelhe a uma verdadeira universidade corporativa, que treine e garanta o aprendizado contínuo de toda a sua cadeia de valor, particularmente de seus funcionários, clientes e fornecedores. Segundo Fleury & Oliveira Júnior (2001, p.91), o conceito de universidade corporativa corresponde à implementação dos seguintes pressupostos: (1) desenvolver competências críticas, em vez de habilidades; (2) privilegiar o aprendizado organizacional, fortalecendo a cultura interna da empresa, e não apenas o conhecimento pessoal dos indivíduos; (3) pôr foco nas necessidades dos negócios, dando-lhes escopo estratégico, e não se render apenas às necessidades individuais; (4) levar em conta o público interno e o externo (clientes, fornecedores e comunidade), e não somente os funcionários; (5) ir além do modelo 'sala de aula', em busca de formas múltiplas de aprendizagem; e (6) criar sistemas eficazes de avaliação dos investimentos e resultados obtidos.

Quanto aos processos de aprendizagem, as empresas praticam, sobretudo, duas abordagens para implementar sua política de educação continuada corporativa. As *abordagens usuais* reportam-se às práticas mais comumente empregadas por elas para o assim chamado 'desenvolvimento' de seus recursos humanos. Já as *abordagens não usuais* tratam, principalmente, de uma aprendizagem individual autônoma, reflexiva, experiencial, uma pesquisa-ação, uma pesquisa participante, no exercício do trabalho.

Com base na literatura, pode-se analisar a educação continuada corporativa pela ótica de duas abordagens de implementação. Quando provida na forma dos tradicionais cursos de treinamento e desenvolvimento, reciclagem, aprimoramento, aprendizagem experiencial no trabalho (*training-on-the-job*) e outros semelhantes, acentua-se seu caráter de uma atividade burocrática, rotineira, autocontida. Segundo alguns autores (COPE, 2003), esta é uma educação corporativa de 'ordem inferior', que propicia uma aprendizagem apenas 'superficial', 'adaptável', 'incremental' ou 'instrumental'. Por sua vez, uma educação corporativa de 'ordem superior' pressupõe, segundo os mesmos autores, um senso de empreendedorismo e pode propiciar uma aprendizagem 'profunda', 'generativa' ou 'transformadora'. Este tipo de educação funda-se, entre outras bases, sobre uma aprendizagem individual e autônoma, uma reflexão-na-ação, uma 'reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação', uma aprendizagem experiencial no trabalho (*learning-on-the-job*), uma pesquisa-ação. Ela é o que Davis (2003) chama de aprendizagem ao longo de toda a vida, e é praticada pelo profissional reflexivo de Schön (2000).

A expressão mais antiga e popular desses dois níveis de aprendizagem é, provavelmente, de Argyris & Schön (1974), os quais fizeram uma distinção entre a aprendizagem de 'ciclo único' e a aprendizagem de 'ciclo duplo'. Eles descreveram a aprendizagem de 'ciclo único' como aquela forma de aprender, predominantemente, por adaptação, o que pode pôr em xeque e, portanto, 'corrigir' e 'modificar' as estratégias e pressupostos correntes de um indivíduo ou organização em particular, mas que mantém inalteradas as teorias de ação que as influenciam e lhes dão forma. Em contrapartida, a aprendizagem de 'ciclo duplo' admite a capacidade do indivíduo de mudar, fundamentalmente, as próprias 'teorias de ação', permitindo-lhe criar estratégias e pressupostos inteiramente novos para sua ação efetiva.

Estão resumidas na Tabela I, em termos breves e genéricos, as abordagens usuais de educação continuada corporativa, as quais podem ser comparadas à aprendizagem de 'ciclo único', e as abordagens não usuais de educação continuada corporativa, que representam um paralelo com a aprendizagem de 'ciclo duplo'.

Tabela 1 - Abordagens de Educação Continuada Corporativa

EDUCAÇÃO CONTINUADA CORPORATIVA	Conhecimentos úteis e aplicáveis, adquiridos permanentemente pelos funcionários, para poderem produzir com competência os resultados desejados por sua organização de trabalho, ou corporação (Definição da equipe de pesquisa, 2003)
ABORDAGEM USUAL Nível gerencial	Formas predominantes: treinamento e desenvolvimento, capacitação gerencial, reciclagem e outras formas de aprendizagem induzidas
Nível operacional	Formas predominantes: Treinamento e capacitação técnica, atualização profissional, <i>training-on-the-job</i> e outras formas de capacitação dirigidas ou padronizadas (instrucionismo)
ABORDAGEM NÃO USUAL Nível gerencial	Aprendizagem individual experienciada pela 'reflexão-na-ação', pela 'reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação', pela pesquisa-ação e pesquisa participante (ênfase sobre a iniciativa autônoma do gerente).
Nível operacional	Aprendizagem individual pela 'reflexão-na-ação' e <i>learning-on-the-job</i> (ênfase sobre a iniciativa autônoma do empregado).

Fonte: Elaborado a partir das referências teóricas pesquisadas.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi preciso abordar, além dos conceitos de educação continuada corporativa, as **políticas corporativas** que lhe servissem de sustentação e expressão.

Quando se fala em política, imediatamente aparecem muitas divergências entre as pessoas. Por se tratar de um termo polissêmico, evoca muitos sentidos diferentes (DYE, 2001). O conceito necessário à pesquisa deve ser específico e distinto. Na acepção que mais se ajustou ao contexto desta pesquisa, a política foi entendida como ações, práticas, diretrizes, assumidas como funções administrativas, para resolver questões gerais e específicas da sociedade ou de suas organizações.

Outra forma de definir política administrativa seria desdobrar esta noção geral em suas partes constitutivas. O cientista político C. O. Jones (1977) propôs, por exemplo, que se considerasse a distinção entre as várias propostas de política (os meios especificados para atingir as metas), os programas (os meios autorizados para atingir as metas), as decisões (as ações específicas assumidas para implementar as metas) e os efeitos (os impactos mensuráveis dos programas).

Como a educação continuada é uma preocupação regular e diuturna, de caráter prático para as empresas públicas, ela deve ser analisada e tratada como matéria político-administrativa, pois política implica uma predisposição de ação (ou

inação) em relação a um problema em particular. A política será afirmativa, por exemplo, se as empresas públicas de fato praticarem decisões e ações em prol de uma educação continuada, em resposta a propósitos previamente enunciados, ou não. Se, porém, decidirem nada fazer, estarão praticando uma política negativa em relação à educação continuada corporativa (DYE, 2001).

Importa, igualmente, elucidar o **conceito de estratégia**, para relacioná-lo à educação continuada corporativa, enquanto tema central da pesquisa. O que é estratégia? Não existe uma definição única, que seja universalmente aceita, sobre o que é estratégia. Com a estratégia responde-se a duas questões básicas, segundo Eisenhardt (1999): "Para onde se quer ir?" E "como se quer chegar lá?" Na estratégia combina-se "onde" e "como", para se criar um fluxo contínuo de vantagens.

A estratégia organizacional pode ser classificada em quatro níveis distintos, como propuseram Thompson & Strickland III (1992): (1) a *estratégia corporativa* – que se refere à organização toda e a seus negócios em geral; trata-se da estratégia global da organização; (2) as *estratégias de negócios* – que dizem respeito às estratégias da organização em relação a cada um de seus negócios; (3) as *estratégias funcionais* – que tratam da produção, marketing, finanças etc, de cada negócio; e (4) as *estratégias operacionais* – que são básicas para as unidades de operação, como vendas regionais, áreas funcionais dentro dos departamentos, entre outras.

Segundo Mintzberg (1990), a estratégia é uma maneira de pensar a respeito do futuro, integrada no processo decisório da organização, além de ser um procedimento formalizado e articulador de resultados. Posição idêntica adotaram Eisenhardt & Tabrizi (1995), que advogaram a idéia de uma tomada de decisão estratégica para fazer frente a mercados muito dinâmicos. Para Mintzberg (1990), além de ser vista como padrão, a estratégia pode ser entendida como: (1) um *plano* – a estratégica precede a ação que a enseja, é formulada com um propósito consciente, é um tipo de ação intencional e um guia para lidar com uma situação dada; (2) um *artifício ou manobra* – a estratégica é concebida para obter vantagem sobre um adversário, um competidor; (3) uma *posição* – a estratégia é, em termos específicos, uma maneira de situar a organização no ambiente, ou a força mediadora entre o contexto interno e o externo; e (4) uma *perspectiva* – a estratégia é concebida não como uma posição eleita, mas como uma maneira de descobrir o caminho para prever o futuro. Segundo Mintzberg (1990), os antropólogos entendem estratégia como cultura; os sociólogos, como ideologia; os militares, como a grande estratégia; e os teóricos da gerência, como a teoria da administração. De acordo com ele, portanto, a estratégia é um conceito; é feita de abstrações existentes nas mentes dos interessados; é uma invenção.

Na concepção de Oliveira (2004), a estratégia empresarial pode ser o ajustamento da empresa a seu ambiente, que se encontra em constante mutação. Neste sentido, sua "postura estratégica" é o ponto de partida que a ajuda a traçar o caminho a ser percorrido, entre as opções estratégicas identificadas como as preferenciais ou mais adequadas (seja as de sobrevivência, manutenção, crescimento ou de desenvolvimento), em determinado momento, para a obtenção dos objetivos eleitos e estabelecidos.

Um elemento fundamental na definição de estratégia é, pois, a distinção entre estratégias desejadas pela organização e as efetivamente realizadas. Outra distinção refere-se às *estratégias deliberadas* e *estratégias emergentes*, ou flexíveis. As primeiras ocorrem por mudanças planejadas, enquanto as últimas resultam de mudanças não planejadas e sua ocorrência se dá de forma desestruturada, forçando a organização a aprender a partir dos erros cometidos (MINTZBERG & McHUGH, 1985).

Conforme Mintzberg *et al.* (2002), três condições devem ser plenamente atendidas, para que as estratégias sejam estritamente deliberadas. Em primeiro lugar, deve haver intenções claramente articuladas; em segundo, elas devem ser compartilhadas ou admitidas pelos membros da organização; e, por fim, devem

ser executadas exatamente como foram previstas, sem qualquer interferência do mercado externo, ou de forças políticas ou tecnológicas.

Para Mintzberg (1990), as organizações criam estratégias como respostas a cenários distintos: (1) estratégias de *empreendedorismo* – quando a empresa está em busca de novas oportunidades, o poder é concentrado sobre um executivo; o crescimento é o objetivo dominante; e o ambiente é maleável; (2) estratégias de *adaptabilidade* – se os objetivos não são claros, a solução dos problemas é reativa, as decisões são desconexas e tomadas de forma incremental; (3) estratégias de *planejamento* – se há integração entre decisões e estratégias, o sistema de poder é hierárquico e as metas podem se tornar operacionais.

As organizações tanto desenvolvem planos para seu futuro como derivam padrões de seu passado; assim, pode-se chamar a uma de *estratégia pretendida* e a outra de *estratégia realizada* (MINTZBERG *et al.*, 2002). Cabe destacar que nem todas as estratégias pretendidas se realizam. As intenções plenamente realizadas podem ser chamadas de estratégias *deliberadas*, enquanto as não-realizadas, de estratégias *irrealizadas*. Mintzberg & Waters (1985) apontaram para um terceiro caso, que é a denominada estratégia *emergente*, em que um padrão realizado não foi expressamente pretendido.

Mintzberg *et al.* (2002) formularam dez escolas de pensamento para a elaboração de estratégias. De acordo com sua natureza, as dez escolas são classificadas em três grupos. As três primeiras (*do design*, *de planejamento* e *de posicionamento*) são de natureza *prescritiva* – mais preocupadas com as formas pelas quais as estratégias deveriam ser formuladas do que como de fato são formuladas. As seis abordagens seguintes (*empreendedora*, *cognitiva*, *de aprendizado*, *de poder*, *cultural* e *ambiental*) servem para considerar aspectos específicos do processo de formulação de estratégias e preocupam-se menos com a prescrição do comportamento estratégico ideal do que com a descrição de como as estratégias são, de fato, formuladas. Com a última escola (*de configuração*), busca-se agrupar vários elementos – o processo de formulação das estratégias, seu conteúdo, as estruturas organizacionais e seus contextos – em estágios ou eventos distintos, para descrever os ciclos de vida organizacional.

O quarto conceito necessário à análise da educação continuada corporativa, enquanto objeto da pesquisa em apreço, referiu-se aos **modelos de gestão** usados pela empresa pública na fase de transição por que passava no momento da pesquisa.

Método ou modelo de gestão é o conjunto de práticas administrativas postas em execução pela direção de uma empresa para atingir seus objetivos. O modelo de gestão inclui, pois, o estabelecimento das condições de trabalho, a organização do trabalho, a natureza das relações hierárquicas, o tipo de estrutura organizacional, os sistemas de avaliação e controle dos resultados, as políticas de gestão do pessoal e os objetivos, valores e filosofia de gestão que o alicerçam (CHANLAT, 1996).

O modelo de gestão é influenciado ao mesmo tempo por fatores internos (estratégia perseguida, recursos, tipo de pessoal, tecnologia usada, culturas, histórias, tradições, personalidades de dirigentes etc) e por fatores externos (contexto econômico, globalização, concorrência, ciclo econômico etc). Ele também recebe influência dos contextos políticos (políticas governamentais, legislação, papel do Estado etc), culturais (valores dominantes) e sociais (movimentos sociais, sindicatos, grupos de interesse).

Existem, atualmente, segundo Chanlat (1996), quatro grandes modelos de gestão: (1) o modelo de gestão tayloriano e o neotayloriano (este último inclui igualmente o modelo fordiano, uma variante do taylorismo aplicada ao processo de fabricação contínua); (2) o modelo de gestão tecnoburocrático; (3) o modelo de gestão baseado na “excelência”, e ao qual se pode associar o modelo de gestão à japonesa; e (4) o modelo de gestão participativo. Os dois primeiros podem ser agrupados sob a denominação de modelos convencionais, enquanto os dois últimos compõem o que aqui se chama de modelos emergentes de gestão.

Os *modelos de gestão tayloriano* e o *neotayloriano*, inspirados nos princípios de F. W. Taylor (1911), caracterizam-se, sobretudo, por uma divisão de trabalho muito fragmentada, produção sob premência de tempo, tarefas repetitivas, formas de remuneração segundo o rendimento (por peça, por hora etc), rigidez de horários, direitos de expressão reduzidos (e até nulos), divisão entre concepção e execução do trabalho, e sistemas de controle muito elaborados (MORGAN, 1996).

Max Weber foi o primeiro a descrever o *modelo de gestão tecnoburocrático*, que surgiu quase na mesma época do aparecimento do sistema tayloriano. Este se caracteriza, principalmente, por uma pirâmide hierárquica elaborada, divisão de trabalho parcelada, regulamentação escrita onipresente, grande importância conferida aos especialistas e técnicos, controles sofisticados, comunicação difícil entre os escalões da empresa, centralização do poder, autonomia relativamente escassa para os patamares inferiores e um direito de expressão muito limitado (WEBER, 1978).

Entre os emergentes, o *modelo de gestão da excelência* engloba as novas práticas administrativas, difundidas a partir dos anos 80. Baseando-se na noção de produzir com mais eficiência do que os concorrentes (nacionais ou internacionais), ele dá ênfase ao primado do sucesso, à valorização da ação, à obrigação de ser forte, à adaptabilidade permanente, à canalização da energia individual para as atividades coletivas, ao desafio permanente. Esse modo de gestão caracteriza-se, também, por uma maior autonomia para a execução do trabalho, uma forte responsabilização, recompensas materiais e simbólicas individualizadas, relações hierárquicas mais "igualitárias", flexibilidade e polivalência da mão-de-obra e recrutamento seletivo. Em relação aos outros modelos, ele introduz uma novidade: a mobilização total do indivíduo em favor da organização. É um modelo que serve para canalizar a energia física, afetiva e psíquica de seus membros.

Finalmente, o *modelo de gestão participativo* reúne, de certa forma, todas as experiências de gestão, que fazem com que o pessoal de uma organização participe em suas mais variadas esferas de atuação. Esta participação pode exprimir-se tanto na organização do trabalho quanto em termos de poder, ou de resultados. Em todos os países industrializados existem estas experiências. Pode-se encontrá-las, com certeza, nas cooperativas, mas também em empresas privadas e públicas.

Os quatro conceitos discutidos nesta parte serviram de base para a pesquisa de campo cujos resultados são apresentados mais abaixo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A empresa pesquisada não foi descrita e caracterizada, de forma específica, para se preservar seu anonimato. Em alguns lugares foram feitas menções ao serviço que ela presta, sem identificar, porém, sua natureza. As demais informações colhidas na pesquisa foram apresentadas integralmente.

Para alcançar o objetivo preconizado no projeto, foi montado um suporte referencial de conhecimentos estabelecidos na literatura de base teórico-empírica, e foram realizadas pesquisas documentais e observações *in loco*, entrevistas, como também foram elaborados e aplicados questionários e outros procedimentos metodológicos. Utilizaram-se abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas. Embora estas abordagens tenham sido complementares umas às outras, em alguns momentos a qualitativa prevaleceu sobre a quantitativa, sobretudo por causa da natureza e complexidade do tema, do grau de profundidade cobrado pelo estudo, do tipo de observações realizadas e das informações e análises necessárias à consecução dos objetivos propostos (CHIZZOTTI, 1991; RICHARDSON, 1999). Este estudo de caso teve um enfoque exploratório, um descritivo e um avaliativo.

O projeto foi concebido para ser executado em duas etapas inter-relacionadas. Na primeira, efetuou-se a pesquisa documental (GIL, 1994). Na segunda, os esforços foram concentrados sobre a metodologia usada na pesquisa de campo. A

entrevista semi-estruturada e o questionário representaram os principais instrumentos da coleta de dados em campo.

O roteiro elaborado para entrevistar os membros da diretoria foi formulado de modo a obter do executivo entrevistado informações sobre os seguintes elementos da empresa, no período pesquisado: premissas e diretrizes; resultados desejados; modelo estabelecido de gestão e tipologia organizacional; conhecimentos considerados úteis e necessários aos gerentes; competências tidas como necessárias ao exercício da função gerencial; concepção de "educação continuada corporativa" dominante na Empresa; e diagnóstico que justificasse a necessidade de uma política de educação continuada voltada à consecução de seus objetivos. Foram entrevistados três presidentes, sete diretores da diretoria colegiada e outros cinco integrantes da área estratégica e de capacitação da Empresa.

Já o questionário foi aplicado a 172 empregados que, em 2003, ainda atuavam na organização, e haviam exercido, no período de 1997 a 2001, cargos de gerência no âmbito das agências regionais pesquisadas.

Para analisar os dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: análise de frequência, para os questionários e as tabelas estatísticas descritivas; análise documental, para os documentos e registros; e análise de conteúdo, para as entrevistas.

Quanto a suas limitações, esta pesquisa referiu-se, unicamente, às políticas e estratégias usadas pela empresa para capacitar o corpo gerencial de suas agências regionais, entre 1997 e 2001. Por isso, os resultados e as considerações constantes no artigo não são passíveis de generalização ampla. Da mesma forma, as técnicas de coleta e tratamento de dados, bem como a documentação e a bibliografia empregadas refletem, de forma inevitável, a visão de mundo dos pesquisadores e seus auxiliares.

EDUCAÇÃO CONTINUADA CORPORATIVA POLÍTICA REVELADA

Conforme descrito acima, os resultados da pesquisa foram obtidos a partir de várias fontes de informação. O levantamento de informações junto à direção central da empresa, levado a cabo por meio de uma série de entrevistas, com três presidentes, sete diretores e cinco integrantes da área de estratégia e de capacitação, constituiu uma das fontes de obtenção de dados mais importante, porque revelou o entendimento dos dirigentes sobre os diversos temas da pesquisa. Para efeito de sua apresentação, os dados estão agrupados em dois blocos temáticos: políticas e estratégias de educação continuada e ações para capacitar o corpo gerencial e promover a educação continuada. Afinal, a pesquisa se propunha identificar e analisar as políticas e as estratégias de educação continuada que a Empresa empregava para capacitar seu pessoal.

POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Neste primeiro bloco apresentamos as intenções e expectativas manifestadas pelos dirigentes e gerentes no tocante às políticas e estratégias de educação continuada da empresa. Os sucessivos dirigentes deram destaque a resultados diversos. Para alguns, era importante a organização ficar mais voltada para o ambiente externo, tendo como foco a satisfação do cliente, o fornecimento regular de energia de boa qualidade e a satisfação do acionista e do empregado; outros deram destaque ao preparo dos gerentes para lidar com o público externo. Já outros entrevistados entendiam que os resultados perseguidos no período tentavam dar respostas às seguintes questões:

- Como minimizar a dependência da área de produção?
- Como sobreviver numa economia sem inflação?
- Como minimizar a carga tributária?
- Como posicionar a empresa em termos mais favoráveis no mercado de capitais e obter recursos para investimento?
- Como sobreviver com a menor tarifa do Brasil, sendo oprimido pelo custo operacional?

Para um dirigente, os resultados estavam associados à rotina da organização; no mínimo, eles eram adequados à empresa e ao novo modelo que ela deveria adotar. Este dirigente identificava como resultados “a qualidade do atendimento dos clientes”. Como se pode observar, os resultados desejados dependiam de quem estivesse na direção, não havendo definição de estratégias formais e planejamento estratégico formal, salvo entre 1997 e 1998, quando se iniciou um processo de planejamento, que, porém, foi interrompido, em virtude das sucessivas mudanças de diretorias.

Os dirigentes afirmaram que não houve formulação e implementação de políticas e estratégias de educação continuada, em termos formais; um deles assim se expressou:

no meu tempo não houve, especificamente (...). A primeira experiência que se teve foi a de treinamento gerencial; fora isso, havia treinamentos constantes da parte lá do centro de treinamento, mas eram voltados para a área técnica, não para uma educação generalista.

Posteriormente, a entrevista foi dirigida no sentido de se descobrir as características que deveriam ter o gerente considerado competente para obter os resultados almejados pela empresa. Importa mencionar aqui algumas características que foram bem definidas pelos entrevistados. Entre elas contam-se a iniciativa, a promoção da boa imagem da organização e a performance de *chairman* da empresa, em sua ação gerencial. Eis o rol de outras características apontadas: ter perfil de seriedade, poder de liderança, bom relacionamento com as pessoas, transparência na vida pessoal e profissional, paixão pelo que faz, capacidade para tomar decisões; saber dizer sim e não, com clareza; ter criatividade em seu espaço; fazer mais e melhor seu trabalho; permanecer no local de trabalho; ter motivação (auto-motivação) para contagiar o ambiente; ter atitude ética; ter passado e história condizentes e consistentes com seu posto.

A maioria dos entrevistados afirmou que não havia um processo de avaliação sistemático dos gerentes, no período estudado, embora tenha havido algo do gênero em períodos anteriores.

Outra pergunta feita aos entrevistados versava sobre as competências e critérios utilizados para a indicação de gerentes. O conhecimento da área – portanto, o conhecimento técnico – despontou em primeiro lugar. Em segundo, figurou a indicação política; aqui entrava, além da filiação político-partidária, o grau de amizade bem como de conhecimentos para lidar com pessoas.

Quanto à educação continuada corporativa, as respostas dos entrevistados da direção central da instituição foram distintas. Para um, a educação continuada corporativa era

algo indispensável, seja para quem for (...). O profissional de uma empresa deve manter a parte técnica em dia, mas isso não é o suficiente, porque ele é um cidadão que está inserido na sociedade; ele tem que estar representando a empresa 24 horas por dia. Então, para a empresa é muito bom se esse empregado seu for um líder na comunidade. Esta é a visão que eu tenho – não sei se é satisfatória.

Já para outro, a educação continuada significava não ficar na mesma área.

Isso é um ponto básico numa empresa tão diversa quanto a nossa. Ela tem, como qualquer outra empresa, uma área técnica e uma área econômico-finan-

ceira, e os conhecimentos colocados nessas áreas são muito distintos, mas são correlacionados. Portanto, é necessário o conhecimento de todas as áreas da empresa. É necessário agregar conhecimentos. É necessário buscar conhecimentos em outras empresas.

Um outro entrevistado contrapõe educação continuada a treinamento, ao afirmar que

o 'treinamento e desenvolvimento' sempre agiu dentro de uma linha de apagar incêndios: acabou o problema, acabou a formação! Esse é um aspecto que certamente vai ter que continuar, mas deve existir um outro aspecto que seria a educação continuada. Acho que, em primeiro lugar, devemos descobrir onde estamos, para definir aonde queremos ir. Se tivermos isso definido, pode-se estabelecer um plano de ação. Só podemos ter bons resultados se tivermos bom planejamento. Só assim teremos uma empresa eficiente e competitiva.

A partir das respostas dadas pelos gerentes às questões sobre a existência de diretrizes e metas, constatou-se que metade de todo o corpo gerencial das regiões seguia o que a rotina burocrática determinava; quando buscava outras metas, o fazia apenas por impulso errático. Por outro lado, observou-se uma pequena discrepância entre os que afirmavam que havia diretrizes e aqueles que compreendiam claramente as metas que a instituição se propunha a atingir. Deve-se notar, ainda, que 18,99% dos que afirmaram existir metas também afirmaram não haver uma forma de acompanhar o cumprimento destas. De maneira similar, apenas 78,48% dos gerentes que conheciam claramente as metas sabiam da existência de acompanhamento e controle do cumprimento delas. Assim, para 51,74% dos gerentes, a empresa não tinha metas definidas durante o período, apesar de 45,93% deles terem afirmado o contrário.

Os respondentes entendiam a competência gerencial como sinônimo de 'domínio técnico na área de atuação' (75,00%), como 'capacidade de liderança' (53,49 %), como 'capacidade de comunicação' (52,91%) e como 'capacidade de administrar conflitos' (50,00%). É curioso que 43,02% afirmaram ser indispensável a 'definição clara dos objetivos/metras' e 43,60% entendiam a competência gerencial como a capacidade para atingir metas e resultados previamente definidos. Ainda, 43,02% julgaram ser indispensável a motivação para o exercício da função.

Considerando-se que a empresa utilizava, na prática, o modelo tecnoburocrático, importa avaliar o desempenho gerencial segundo os parâmetros desse modelo. De fato, para 52,33% dos gerentes regionais havia um sistema de avaliação de desempenho que considerava o nível de satisfação dos clientes e os objetivos atingidos. Há coerência entre estes percentuais e o de 73,26% que se referia à diretriz pretendida pela empresa de "melhorar a qualidade dos serviços e atendimento". Também nota-se coerência entre estes números e o conceito médio obtido de 3,61 (de um máximo possível de 5,00) sobre o nível de satisfação dos clientes. O que parece estranho é o fato de 47,67% dos demais gerentes não terem confirmado a existência de um sistema de avaliação. Se esses gerentes desconheciam e, conseqüentemente, não eram submetidos a um sistema de avaliação de desempenho, não se poderia saber se eles necessitavam de novos conhecimentos para o bom desempenho de suas funções, ou se eles precisavam de novas referências e técnicas para fazer frente às demandas impostas nacionalmente pelo novo modelo de sistema. Portanto, era imperioso que houvesse políticas de educação continuada gerencial de tipo usual e de tipo não usual, definidas pela direção da organização; mais, que elas fossem igualmente respaldadas por um sistema de avaliação gerencial eficiente e eficaz.

A escolha para o cargo de função gerencial nas regiões era determinada pela "filiação política", para 60,47% dos gerentes pesquisados, e pelo "conhecimento técnico da área", para 43,60% deles. Apesar destes fatores, é significativo o fato de 75,00% dos pesquisados considerarem o "domínio técnico da área de atuação" como indispensável para se julgar se o gerente era competente.

Considerando que 51,74% dos gerentes consultados via questionário afirmaram que as metas não eram claras e específicas e que, para outros 55,81%,

não existia autonomia para a tomada de decisão, é difícil admitir que a empresa tivesse políticas e estratégias de educação continuada corporativa.

Importa tomar em conta que apenas um grupo de 37,21% dos respondentes afirmou ter poder de decisão para dar conta das imposições do cargo. Para os demais, o funcionamento da área dependia de decisões que eram tomadas além ou fora de seu alcance. As respostas escritas pelos ex-gerentes corroboram estes comentários.

Os fatores que contribuíam para que os gerentes se sobressaíssem em relação aos demais eram, para 70,35% dos gerentes, o “conhecimento técnico”; já para 44,19% era a “capacidade de decisão”, enquanto que para 40,70%, a capacidade de “articulação política”.

Não foram encontradas evidências, ao longo da pesquisa, sobre algum estudo ou pesquisa que analisasse os fatores que levavam alguns gerentes a se sobressair em relação a outros. Também não se encontrou evidência sobre políticas ou estratégias corporativas que fomentassem esses estudos. Da mesma forma, não se encontrou registros na empresa sobre políticas e estratégias de educação continuada corporativa que tivessem por objetivo capacitar os gerentes com deficiências nos quesitos listados pelos respondentes.

A partir das discussões apresentadas até este ponto, fica claro que não houve planejamento estratégico sistemático durante o período de 1997 a 2001, salvo em relação a 1998. Segundo comprovam documentos – além de negócio, missão e visão – a direção definiu, para o ano de 1998, seis diretrizes que deveriam nortear os objetivos, estratégias, ações e orçamento de toda a organização. As diretrizes estabelecidas naquele ano foram as seguintes:

- Garantir a oferta dos serviços;
- Melhorar a qualidade do fornecimento e atendimento;
- Garantir a segurança do público e do empregado;
- Contribuir para o desenvolvimento social e a preservação do meio ambiente;
- Promover a valorização do corpo funcional;
- Garantir a rentabilidade.

Por sua parte, segundo os dados da pesquisa de campo coletados com uso de questionários, para 73,26% dos gerentes, a melhoria da qualidade do atendimento aos clientes constituiu a diretriz que a organização mais buscou. Além desta, foi considerada importante, para 54,65% dos gerentes, a diretriz relativa ao aprimoramento dos canais de comunicação entre a empresa e seus clientes; esta, curiosamente, não consta entre as diretrizes listadas acima. Ainda 52,33% dos respondentes entenderam que garantir a oferta dos serviços estava entre as mais importantes diretrizes. Importa lembrar que os gerentes consultados estavam lotados em suas regiões, não na sede da Empresa, na capital do Estado. Também é interessante observar que, para 45,93% dos gerentes, constituía uma diretriz importante “garantir a rentabilidade da empresa”; e para 44,77%, a fiscalização e o controle do fornecimento dos serviços eram relevantes.

Depois de conhecer as intenções e expectativas manifestadas pelos dirigentes e gerentes no tocante às políticas e estratégias de educação continuada da empresa, também importa conhecer e discutir as possíveis ações realizadas para implementá-las.

AÇÕES PARA CAPACITAR O CORPO GERENCIAL E PROMOVER A EDUCAÇÃO CONTINUADA

As intenções e expectativas enunciadas pelos dirigentes e gerentes tiveram graus variados de expressão no nível da prática de gestão. A seguir serão apresentadas as ações, previstas ou não, e as expectativas sem eco.

Os dirigentes entrevistados não submeteram sugestões mais elaboradas para a implantação de um programa eficiente de educação continuada na empresa. Também não apresentaram propostas de políticas e estratégias para o desenvolvimento de uma educação continuada corporativa.

A organização em estudo investiu, no período de 1997 a 2001, um total de R\$ 2,53 milhões, para a promoção de cursos e eventos ligados à área de educação continuada corporativa. Deve-se esclarecer, todavia, que não era sob esta denominação que tais cursos e eventos eram realizados. Os valores investidos anualmente tiveram um decréscimo de 48,4% entre 1997 e 2001. Este fato ficou mais evidente quando se considerou a dimensão do recurso que foi disponibilizado pelo SENAI à empresa.

As resoluções da diretoria, em sua maior parte, referiam-se a autorizações para pessoas participarem de atividades específicas e, sobretudo, de eventos como seminários, congressos e feiras, além de outros. Não foram incluídos aqui os valores relativos às autorizações para os eventos e encontros para os quais as resoluções não fixavam um número exato de beneficiados. São poucas as resoluções que autorizavam a participação de funcionários em eventos cujo foco pudessem ser entendido como reformulação ou mudança do modelo de gestão da empresa. Entre os projetos de educação continuada corporativa com esse propósito, foram encontrados apenas o Programa de Profissionalização Gerencial e alguns eventos ligados ao Programa de Qualidade e, mesmo assim, não se encontrou evidência indicando terem sido eles decorrentes de políticas e estratégias corporativas de educação continuada firmadas pela direção central da instituição. Pode-se concluir que, durante os cinco anos a que se referiu esta pesquisa, não houve evidências de que a diretoria tivesse autorizado cursos e eventos preconizados por políticas e estratégias corporativas de educação continuada.

Na pesquisa foram identificados todos os cursos e eventos realizados durante os anos de 1997 a 2001. Pôde-se observar que o centro de treinamento da empresa manteve registro dos cursos e eventos levados a termo. Mas houve eventos especiais, como viagens para participação em encontros internacionais, que não foram registrados pelo centro de treinamento; estes foram levantados a partir das atas e resoluções da diretoria. A empresa praticou educação continuada corporativa de tipo usual, em termos decrescentes, para a capacitação de seus gerentes, durante o período pesquisado. A mesma tendência decrescente observou-se em relação à educação continuada corporativa realizada em termos não usuais para os gerentes. Já os cursos e eventos usuais dirigidos ao nível operacional permaneceram estáveis, denotando até um pequeno acréscimo. O mesmo ocorreu com os considerados não usuais, oferecidos ao nível operacional. O número de treinandos se manteve relativamente estável ao longo dos cinco anos. Os cursos e eventos, agrupados de acordo com o tipo de promoção, permaneceram mais ou menos estáveis, em número, apresentando acréscimos em 1997 e 1999. A carga horária variou, tendo alcançado em 1998 seu número mais alto. Tal se deveu, inclusive, ao Programa de Profissionalização Gerencial, que foi iniciado em 1997 e teve sua carga horária bastante concentrada em 1998.

O conceito de educação continuada corporativa, no âmbito da empresa, foi descrito em questão aberta. Muitas respostas indicam que havia, nas agências regionais, um grupo de gerentes que tinha um entendimento bem elaborado sobre o que era educação continuada corporativa. Este grupo tinha, pois, consciência das necessidades de tal educação.

Anualmente, o centro de treinamento fazia junto às agências e unidades centrais um levantamento das necessidades de treinamento, o qual servia como ponto de partida para a elaboração da programação de treinamento para o exercício seguinte. Na prática, por esse sistema eram disponibilizados cursos predefinidos. Apesar deste fato, 55,23% dos gerentes apontaram que não tinham conhecimento da realização de um diagnóstico sobre a educação continuada nos anos relacionados à pesquisa. Apenas 18,60% atribuíram uma resposta positiva a este quesito. Não se pode perder de vista que metade do corpo gerencial afirmou

desconhecer o diagnóstico realizado pela empresa sobre as necessidades de educação continuada corporativa. Neste caso, constatou-se, mais uma vez, que não existiam políticas e estratégias corporativas de educação continuada efetivamente comunicadas a seu corpo gerencial.

Para 47,67% dos gerentes, a “empresa se preocupou em desenvolver o potencial de seus gerentes, promovendo cursos internos”, enquanto 38,37% entenderam que a “empresa deixou a iniciativa do desenvolvimento profissional de seus gerentes por conta de cada um”. Segundo ainda 29,07% dos gerentes, “a empresa não demonstrava qualquer preocupação com o aperfeiçoamento profissional de seus gerentes”, apesar de 18,02% afirmarem, em contraposição, que “estava muito claro para cada gerente o que a empresa esperava, em termos de desempenho de cada um”.

A maioria dos gerentes indagados via questionário (80,81%) participou de algum curso, seminário ou evento específico para gerentes, promovido pela organização. Apenas 16,86% informaram que não haviam participado. Cabe esclarecer que se ofereceu aos gerentes um Programa de Profissionalização Gerencial, nos anos de 1997 e 1998.

Segundo 96,40% dos gerentes informantes, os cursos, seminários ou eventos, de que participaram, tiveram muita relação com as atividades da empresa. Para 94,24%, também, houve possibilidade de aplicação do seu conteúdo dentro da organização; assim como para 93,53% houve, ainda, aplicabilidade na vida pessoal, fora da empresa. Sob este aspecto, os projetos de educação continuada realizados à guisa de estratégias operacionais surtiram efeito, em virtude da sua amplitude e alcance. Este fato mereceria um estudo à parte, para se verificar quais foram estes projetos e como eles alcançaram esses efeitos.

Aos gerentes foi solicitado que fizessem uma avaliação sobre a adequação do corpo gerencial da empresa no período focado pela pesquisa. O conceito médio obtido no período foi de 3,25 para “habilidade política”; ou seja, para 164 gerentes, na distribuição de frequência, o gerente mais adequado à empresa era aquele que tivesse habilidade política. O segundo maior conceito foi 3,11, que se referia à “competência técnica”. Os demais itens tiveram conceitos que variaram entre 2,44 e 2,79. Esta avaliação mantém coerência com as outras questões que versaram sobre a competência gerencial. Novamente, cumpre chamar a atenção para o fato de não terem sido encontrados registros sobre projetos de educação continuada corporativa que servissem para habilitar os gerentes, nesta área, e principalmente para prepará-los como negociadores capazes de resguardar os interesses da organização.

O questionário apresentava ao gerente a possibilidade de responder a algumas perguntas que estavam diretamente ligadas à sua capacidade de reflexão-sobre-a-ação de gerenciar. De um total de 172 entrevistados, 114 afirmaram que faziam, às vezes ou sempre, uma avaliação sobre seu desempenho. Tais números permitem afirmar que, de alguma forma, estes gerentes faziam alguma reflexão sobre o seu trabalho como chefes. Esta atividade caracterizava alguma reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

O questionário também permitia que os gerentes explicassem de que modo eles incorporavam esta aprendizagem em suas atividades. As frases abaixo trazem suas respostas para esta indagação:

- Autodisciplina.
- Como uma rotina necessária para um bom planejamento da área. Reuniões com as equipes.
- Com naturalidade e sinceridade, reconhecendo os erros e aceitando a opinião de todos.
- Reconhecendo as habilidades dos funcionários e somando forças.
- Conversava com os demais gerentes e pegava opiniões.
- Refletia e tentava melhorar.

No final do questionário, foi solicitado aos gerentes que apresentassem sugestões para a efetivação do processo de educação continuada na empresa.

Abaixo estão listadas algumas de suas sugestões:

- Continuidade gerencial. Definição de metas e efetivo acompanhamento.
- Avaliar as necessidades de cada área, efetuando uma programação anual para execução.
- Manter programas de treinamento gerencial em nível de especialização.
- Participar e investir mais em seminários, congressos e treinamento/ desenvolvimento gerencial.
- Não deixar que a política se envolva nas agências.
- Continuação da formação profissional para os funcionários que não desejam abandonar os estudos.

Não convém terminar esta discussão sobre os resultados da pesquisa sem chamar a atenção do leitor para a importância das informações sobre auto-avaliação e aprendizagem dos gerentes. Aproximadamente 60% dos gerentes informantes fizeram comentários sobre a forma como eles aprendiam, ao realizar a reflexão sobre sua avaliação. Este grupo de gerentes, de fato, realizava uma forma de aprendizagem complexa e bastante sofisticada de educação continuada corporativa. Esta forma de educação continuada corporativa, já aplicada por muitos gerentes, poderia ter sido sistematizada e aplicada por meio de políticas e estratégias corporativas em toda a organização.

Tabela 2 – Síntese dos Principais Resultados

<ul style="list-style-type: none">• A educação continuada corporativa não constava entre as políticas e estratégias da empresa.
<ul style="list-style-type: none">• As estratégias de transição do modelo de gestão tecnoburocrático para o modelo participativo por resultados também não continham metas de educação continuada.
<ul style="list-style-type: none">• Apesar da ausência dessas políticas e estratégias, a pesquisa revelou um resultado inesperado: um número significativo de gerentes praticava uma educação continuada corporativa não usual, na forma de uma reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

CONCLUSÕES

À guisa de conclusões, seguem-se algumas idéias sobre políticas de educação continuada corporativa, que são aplicáveis aos gerentes da empresa estudada. Analisa-se, em primeiro lugar, a definição de educação continuada endossada na pesquisa. Depois, faz-se algumas considerações sobre as políticas de educação continuada corporativa aplicáveis ao modelo de gestão participativo em implantação.

As políticas de educação continuada corporativa, relativas à área gerencial, podem ser formuladas e implementadas a partir dos resultados desejados e do modelo de gestão adotado pela organização. Os resultados definidos, comunicados e formalizados, via planejamento estratégico, podem ser subdivididos em campos de resultados financeiros e institucionais, referindo-se os últimos tanto à imagem quanto às diversas formas de mudança, desenvolvimento humano e responsabilidade corporativa. As políticas de educação continuada corporativa devem estar incorporadas ao campo de resultados que trata do desenvolvimento humano.

A definição do modelo de gestão da empresa é importante não só para o esclarecimento dos resultados, mas também para a formulação e implementação das políticas de educação continuada corporativa relativas à área gerencial. É a

partir do modelo de gestão que a empresa estabelece a forma como ela perseguirá seus resultados e como o gerente deverá se comportar ou agir no desempenho de seu papel. Assim, para o modelo tecnoburocrático, ainda prevalente na empresa durante a realização da pesquisa, as políticas de educação continuada corporativa, para a área gerencial, devem ser desenvolvidas com base no princípio de que o papel do gerente consiste em exercer suas funções mediante o uso dos melhores meios cabíveis para desincumbir-se com eficiência das atividades de sua unidade departamental. Já o modelo participativo que a empresa está implantando exige políticas de educação continuada corporativa, em relação à área gerencial, as quais partam do princípio de que o gerente deve desempenhar o papel do empreendedor que coordena os esforços de uma equipe de pessoas, em busca de resultados para sua unidade de negócio. No modelo tecnoburocrático, o gerente é um controlador; ele focaliza as atividades, a organização. No modelo participativo, que está sendo implantado, o gerente é um membro da equipe e a ele cabe liderar os demais, em busca dos resultados desejados por ela; ele focaliza os resultados finais.

Cumpra, neste ponto, alertar e relembrar que a educação continuada da empresa referia-se aos conhecimentos úteis e aplicáveis, adquiridos de forma contínua pelo funcionário. Não se tratava de todos e quaisquer conhecimentos, mas daqueles que tinham utilidade e podiam ser aplicados, de maneira que os resultados pretendidos pela organização pudessem ser alcançados. Portanto, deve-se levar em conta o modelo de gestão que efetivamente vigora na organização, pois é a partir dele que se pode definir quais conhecimentos são necessários para os gerentes poderem desempenhar bem suas funções.

Portanto, as políticas de educação continuada corporativa são definidas, basicamente, a partir dos resultados que a empresa pretende alcançar e do modelo de gestão usado por ela para alcançá-los. Não cabe discutir aqui como ela define seus resultados, sobretudo aqueles associados à competitividade e à sobrevivência. Estas definições integram o escopo das estratégias corporativas, as quais extrapolam os propósitos deste trabalho. Importa, no entanto, ter-se em mente que muitas empresas, em virtude das exigências das mudanças no ambiente externo, passam por uma transição de modelo de gestão. Deve-se levar em conta, igualmente, que estas mudanças exigem flexibilidade e adaptabilidade. Este era o caso da empresa estudada, uma vez que ela estava implantando um modelo de gestão participativo. Portanto, a direção deveria definir as políticas de educação continuada corporativa que suprissem os conhecimentos necessários aos gerentes dentro das peculiaridades circunstanciais.

As políticas educacionais voltadas aos resultados que a empresa pretende alcançar só podem ser definidas a partir das decisões estratégicas que a direção superior tomar em relação a cada um dos seus campos de resultados. Aliás, o campo de resultado que trata do desenvolvimento humano deve conter essas políticas, conforme já foi indicado anteriormente.

Os conhecimentos necessários aos gerentes, em cada evento associado à troca de modelos de gestão, exigem técnicas que permitam a aprendizagem rápida, embora poucas possam ser definidas *a priori*, já que são construídas com base no *feedback* de cada evento. Isso exige atenção permanente dos que respondem pela formulação de estratégias emergentes para a educação continuada na empresa. Assim, durante o período de transição do modelo tecnoburocrático para o participativo, deve-se usar técnicas de aprendizagem rápida, sistemas de comunicação e *feedback* eficientes.

Feitas estas considerações, resta esclarecer que outras tantas políticas de educação continuada poderiam ser discutidas neste artigo, mas este não é seu propósito principal. Entretanto, não é demais lembrar as propostas de educação continuada corporativa sugeridas ou recomendadas pelos gerentes. Trata-se de uma rica descrição das formas de educação continuada corporativa, usuais e não usuais, que podem ser de valia para os encarregados de formular, implantar, gerir e avaliar as políticas e estratégias de educação continuada corporativa. Esta con-

clusão, provavelmente, também se aplica a outras empresas públicas. Não levá-la em conta seria deplorável para a sua capacitação gerencial.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, M. (Ed.) *The corporate university handbook*. New York, Amacom, 2002.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- BAYAMA, F. (Org.) *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson, 2005.
- CHANLAT, Jean-François. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: *Recursos humanos e subjetividade*. Eduardo Paes Barreto DAVEL, João Gualberto M. de VASCONCELOS (org). Petrópolis: Vozes, 1996
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COPE, Jason. Entrepreneurial learning and critical reflection: discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management Learning*, v. 34 (4): 429-50, 2003.
- DAVEL, Eduardo Paes; VASCONCELLOS, João Gualberto M. de (orgs.). *Recursos humanos e subjetividade*. Petrópolis, Petrópolis: Vozes, 1996.
- DAVIS, M. Barriers to reflective practice: the changing nature of higher education. *Active Learning in Higher Education*, v. 4 (3):243-55, 2003.
- DiBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. *Como as organizações aprendem: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem*. São Paulo: Educator, 1999.
- DYE, Thomas R. *Understanding public policy*. 10ª ed. E. Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 2001.
- EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.
- EBOLI, Marisa. *Universidades corporativas*. Brasília: USP/PROGEP, 1999.
- EISENHARDT, K.M. Strategy as strategic decision making. *Sloan Management Review*, v. 40 (3): 65-72, Spring, 1999.
- EISENHARDT, K.M.; TABRIZI, B.N. Accelerating adaptive processes: product innovation in the global computer industry. *Administrative Science Quarterly*, v. 40 (1): 84-110, March, 1995.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JUNIOR, Moacir de Miranda; e FLEURY, Afonso. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FLEURY, M.T. et al. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- JEKINS, M. et al. (Org.) *Mapping strategic knowledge*. London, Sage Publications, 2002.
- JONES, Charles O. *An introduction to the study of public policy*. Boston: Duxbury, 1977.

- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- MARIN, A. J. *Educação continuada*. Campinas, S. Paulo: Papirus, 2000.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, S. Paulo: Papirus, n. 36, 2000.
- MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa; a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, . 1999.
- MERRIAM-WEBSTER's *Collegiate Dictionary*. 10th ed. Springfield (Mass.): Merriam-Webster's Inc., 1994.
- MINTZBERG, Henry et al. *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 1994.
- MINTZBERG, Henry; WATERS, James A. Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, v. 6 (3): 257-72, 1985.
- MINTZBERG, Henry; MCHUGH, Alexandra. Strategy formation in an adhocracy. *Administrative Science Quarterly*, v. 30, p. 160-197, June, 1985.
- MINTZBERG, H. Strategy formation: schools of thought. In: FREDRICKSON, J. W. (ed.). *Perspectives on strategic management*. Boston, MA: Ballinger. pp.105-35, 1990.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORGAN, G. *Imagens das organizações*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MUNDIM, A. P. F. *Desenvolvimento de produtos e educação corporativa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- OLIVEIRA, Djalma de P. Rebouças de. *Estratégia empresarial: uma abordagem empreendedora*. 20ª. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SALM, J.F (coord). *Relatório de Pesquisa: Educação Continuada Cooperativa*. Grupo de Pesquisa Politéia/ESAG-UDESC. Florianópolis, pg. ix, dezembro 2003.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: a arte e a prática da organização em aprendizagem*. 2ª ed. S. Paulo: Best Seller, 1998.
- TAYLOR, F. W. *The principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers, 1911.
- THOMPSON Jr., A.; STRICKLAND III, A. J. *Strategic management: concepts & cases*, 1992.
- WEBER, M. *Economy and society*. Berkeley: University of California Press