



AVALIAÇÃO DE UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: A LUZ DE UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Área temática: Gestão pela Qualidade Total

Hellen Costa Ramos, M.Sc. UFF/MSG

hellencost@gmail.com

Sergio Murilo de Souza Garcia, M.Sc. UFF/MSG

sergiomgarcia@id.uff.br

Leonardo Soares Francisco de Almeida M.Sc. UFF/MSG

leonardosoares@id.uff.br

Louise Rosa de Araujo, M.Sc. UFF/MSG

louiserosaaraujo@gmail.com

Rosana Therezinha Queiroz de Oliveira, D.Sc. UFF/MSG

rosanatherezinha@id.uff.br

Resumo: *Este trabalho tem como objetivo, identificar os Indicadores de mensuração de qualidade utilizados pelas Universidades Corporativas, que conduzam a resultados efetivos, ratificando os esforços da organização na difusão da educação e do conhecimento corporativo essenciais para o sistema de treinamento corporativo. A metodologia adotada baseia-se no estudo exploratório, na revisão bibliográfica e entrevistas com os gestores das Universidades corporativas analisadas. A pesquisa permitiu observar que mesmo em empresas bem estruturadas, como as pesquisadas, consideradas como de ponta na área de educação corporativa, a área de RH/T&D pode não possuir, ou ainda não ter atingido um nível de gerenciamento que propicie a utilização de ferramentas capazes de mensurar o retorno do investimento em treinamento de forma sistemática;*

Palavras-chaves: *Educação Corporativa. Universidade Corporativa. Indicadores de desempenho.*



1. Introdução

As organizações cada vez mais passam a enfrentar desafios, principalmente aquelas que atuam no mercado globalizado, a competitividade que encontram pode interferir em sua competitividade, necessitando cada vez mais focar na prática a relação existente entre educação corporativa, gestão estratégica de pessoas, conhecimento e tecnologia com o desafio da sustentabilidade.

Nesse contexto, o desafio para as organizações passa a se constituir em maximizar intelectual das pessoas e fazer com que trabalhem de forma eficaz e competente.

A Educação Corporativa surge nesse cenário como a estratégia viável, tanto financeira quanto em sua capacidade de atender ao desafio de forma eficaz e eficiente, levando para a Universidade Corporativa a missão de capacitar em consonância com as necessidades, objetivos e filosofia da empresa, mas principalmente de se alcançar um aprimoramento contínuo dos talentos provocadores da diferenciação competitiva. Assim, indo de encontro às teorias de Éboli (2004, p. 44) as práticas de educação corporativa vão, cada vez mais, propiciar uma atuação profissional impregnada de personalidade, “criando condições para o desenvolvimento do conhecimento criador e da postura empreendedora e para o florescimento de líderes eficazes”.

Desse modo, chega-se ao final do século XX, com a educação saindo dos bancos das escolas para, com muita ênfase, preencher os vazios dos ambientes corporativos, alterando rumos e transformando organizações e pessoas em pilares de sustentação competitiva. As mudanças são inevitáveis e a História avança.

Assim sendo, a gestão das pessoas e do conhecimento tornam-se fatores fundamentais para dar sustentação a essas transformações, imprimindo um caráter diferenciador na competitividade que as organizações são submetidas em nível global.

Segundo Davenport e Prusak (1998, p. 6) que afirmam que:

o conhecimento não é algo novo, porém novo é reconhecer o conhecimento como um ativo corporativo e entender a necessidade de geri-lo e cercá-lo do mesmo cuidado dedicado à obtenção de valor de outros ativos mais tangíveis; a necessidade de extrair o máximo de valor do conhecimento organizacional é maior agora que no passado.

Portanto, o ponto focal é maximizar o potencial intelectual das pessoas nas organizações e fazer com que trabalhem de forma eficaz e competente.

Atualmente, as organizações, de uma maneira geral, tanto no âmbito nacional quanto internacional enfrentam mudanças endêmicas no ambiente externo em múltiplas dimensões¹, fato que provoca modificações rápidas no ambiente interno.

Blass (2005) argumenta que há uma lacuna entre o que as organizações necessitam e o que o setor da educação fornece. Ao observar-se o lado do fornecedor, verifica-se a existência, de mudanças no setor da educação como um todo e em Instituições de Ensino Superior (IES), particularmente. Do lado da demanda, a necessidade de se gerenciar de forma mais eficiente, com maior eficácia e desempenho exigindo da liderança: visão; previsão e habilidade de formar seguidores como facilitador de atividades.

É nessa lacuna: oferta do sistema educacional X demanda do mercado corporativo que se abre espaço para o surgimento das Universidades Corporativas, cujo principal objetivo é atender às demandas apresentadas pelas corporações empresariais, suprimindo os *gap*'s existentes pelo sistema empresarial.

Com o objetivo direcionado ao atendimento das necessidades de demanda empresariais, conceituar Universidade Corporativa apresenta certa dificuldade, uma vez que múltiplas são as necessidades das diversas empresas existentes, Taylor e Phillips (2002) trazem uma definição simples de UC ao considerarem que Universidade ou educação Corporativa consiste na tentativa de “trazer Educação e Trabalho juntos”, visando o benefício de ambos.

Ruggiero (2006) refere-se ao termo na sua utilização mais original quando considera que o termo se

¹ As múltiplas dimensões citadas incluem: as formas de competição; os avanços tecnológicos, tendências demográficas, globalização dos mercados; emergência de novas indústrias; modificações na força de trabalho; as cadeias de suprimentos, entre outros.



origina da tradução da expressão *corporate university*, onde a palavra *corporate* denota as áreas de capacitação que fazem parte das empresas e a palavra *university* se justifica pela criação de uma marca para os projetos educacionais, materiais didáticos e processos, mas salienta que o termo não reflete a mesma conotação que a existente no sistema educacional tradicional.

Ou seja, o termo Universidade Corporativa foi utilizado para dar característica de aprimoramento contínuo ao projeto que objetiva impetrar o sucesso ao trabalho e à carreira organizacional.

Assim, indo de encontro às teorias de Éboli (2004, p. 44) as práticas de educação corporativa vão, cada vez mais, propiciar uma atuação profissional impregnada de personalidade, “criando condições para o desenvolvimento do conhecimento criador e da postura empreendedora e para o florescimento de líderes eficazes.”

O desenvolvimento de pessoas, cada vez mais deixa de ser visto como algo pontual. As empresas, a partir de suas necessidades passam a encarar o treinamento de habilidades específicas como estratégia fundamental.

Éboli (2004, p. 44), nessa perspectiva, apregoa: “A postura voltada à aprendizagem contínua e ao autodesenvolvimento é um estado de espírito, um processo de constante crescimento e fortalecimento de indivíduos talentosos e competentes.”

Partindo dos princípios de educação corporativa e conseqüentemente da universidade corporativa como estratégia de negócio.

Pretende-se, com o presente trabalho, oferecer uma contribuição que permita ampliar o entendimento a respeito da Universidade Corporativa como estratégia seguida pelas organizações para atrair, capacitar, desenvolver e reter talentos, bem como atingir o aprimoramento contínuo.

Desmembrando-se o objetivo geral, o estudo centra sua investigação nos seguintes pontos específicos:

- Pesquisar os fundamentos da Gestão Estratégica de Pessoas;
- Investigar o processo de criação de universidades corporativas;
- Identificar os Indicadores de mensuração de qualidade utilizados pelas Universidades Corporativas;
- Fazer análise crítica com base na Revisão da Literatura.

A partir destas abordagens, com a utilização da metodologia destacada no capítulo seguinte desta pesquisa, acredita-se que os resultados poderão subsidiar as conclusões sobre a elucidação do problema pesquisado.

Com o objetivo de facilitar a condução do estudo até que se chegue às conclusões, atendendo à expectativa do presente trabalho, pretende-se oferecer resposta à seguinte questão de pesquisa:

- Como está sendo feita, atualmente, a avaliação de desempenho nas Universidades Corporativas?

2. Método

A metodologia adotada baseia-se no estudo exploratório, na revisão bibliográfica e entrevistas com os gestores das Universidades corporativas analisadas.

Os referenciais teóricos sobre a metodologia empregada neste estudo foram buscados nas obras dos seguintes autores: Marconi e Lakatos (1992 e 2002); Yin (2001); Vergara (2003); Gil (2002); e, Cooper e Schindler (2003). Especificamente a respeito da análise transversal dos dados coletados, seguiu-se os princípios elencados por Keeves (1990). De ponderar que, em que pese os critérios para classificação e conceituação variarem de acordo com o enfoque particular dos autores, procurou-se buscar os pontos em comum, dando mais valor aos conceitos e menos à terminologia adotada.

Quanto ao tipo: “pesquisa exploratória”, eis que não comporta hipóteses devido à sua natureza de sondagem e, sim, uma pesquisa bibliográfica.

Esta categorização se justifica em razão deste estudo utilizar-se dos seguintes recursos: material

publicado em nas bases de dados dos sites indexados, bem como scopus, livros, revistas, artigos científicos; dissertações; teses; jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral e que fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa (VERGARA, 2003).

A propósito da pesquisa bibliográfica, a fundamentação teórico-metodológica do estudo é realizada por meio da investigação sobre:

Estudo da ferramenta Balanced Scorecard (BSC), com aprofundamento na dimensão “Perspectiva de Aprendizado e Crescimento”;

Estudo sobre a teoria preconizada por Kirkpartik;

Conceituação sobre Universidade Corporativa;

Informação sobre a estrutura e funcionamento de Universidade Corporativa; e,

Análise crítica da fundamentação teórica em confronto com a experiência das duas universidades corporativas pesquisadas.

Apresenta-se também os estudos feitos a respeito da educação corporativa e o histórico do surgimento das Universidades Corporativas, assim como os indicadores de avaliação de desempenho utilizados pelas UCs.

A seguir é apresentado o Fluxo Metodológico proposto para a realização da pesquisa.

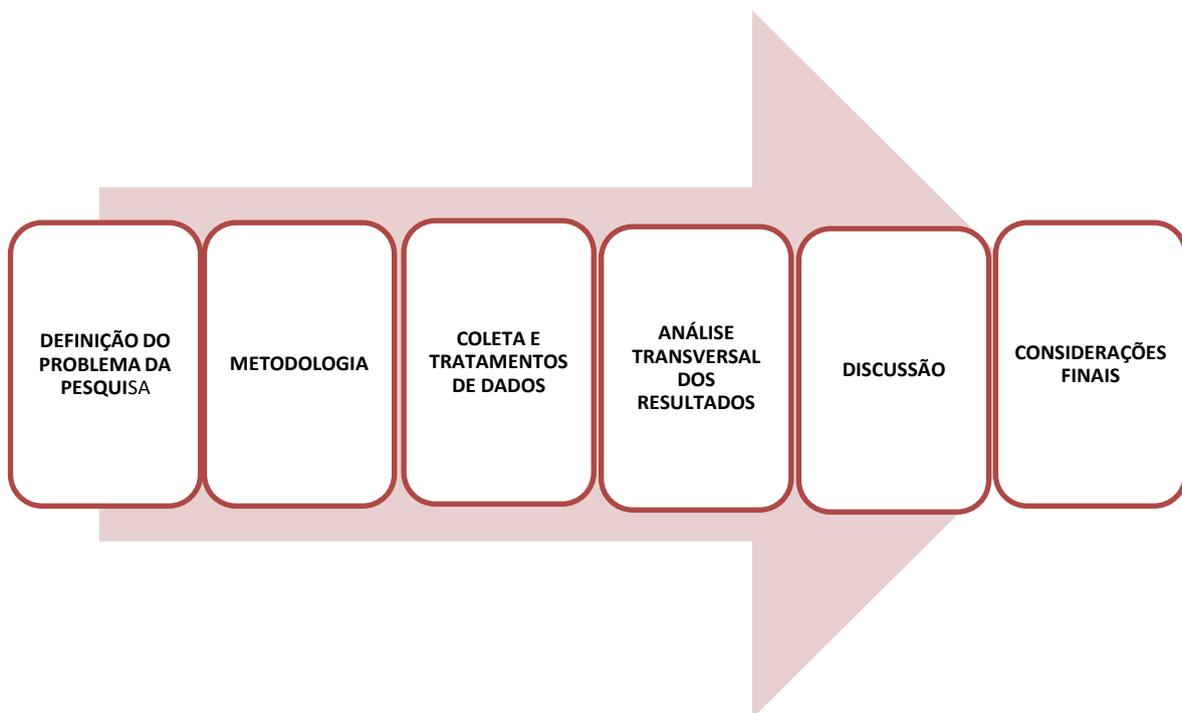


Figura 01: Evolução e construção do método da pesquisa.

3. Revisão da literatura

3.1 UNIVERSIDADES CORPORATIVAS - Breve Histórico

Apesar da primeira Universidade Corporativa (UC) ter surgido nos Estados Unidos na década de 50, com a iniciativa de Jack Welch da General Electric, em 1955, ao criar o *Crotonville Management*



Development Institute, sua difusão se deu a partir do final dos anos 80. As universidades corporativas começaram a se disseminar pelas grandes empresas americanas.

A Universidade Corporativa, ao ser criada, tinha o objetivo de complementar a formação acadêmica de seus profissionais, já que as escolas tradicionais não acompanhavam o ritmo das mudanças impostas pela globalização.

Ou seja, com a perspectiva de investir no aperfeiçoamento dos funcionários e garantir como principal meta a excelência que as universidades corporativas foram criadas. (BORGES, 2007).

As UCs nos Estados Unidos, segundo Eboli (2004, p. 47), cresceram de 400 em 1998 para mais de 2000, atualmente, incluindo os setores produtivos: automobilístico, tecnologia de ponta, saúde, serviços financeiros, telecomunicações e varejo, através de organizações de grande porte como General Motors, Ford, Disney, Oracle, Motorola e Xerox.

Segundo a professora e consultora norte-americana Jeanne C. Meister, considerada a maior especialista no assunto, a Universidade Corporativa (UC) da década passada existia, principalmente, como um campus, hoje, ela consiste em um processo e não em um local físico, ou seja, o conceito de Universidade Corporativa sofreu uma grande transformação, deixou de se prender à existência de salas de aula e passou a se referir à gestão estratégica do conhecimento.

No Brasil, as Universidades Corporativas são mais recentes, apesar de terem surgido no início da década de 90, só na metade dessa década que foi possível notar a adoção por um número maior de empresas.

Na verdade, foi com o advento do movimento de Administração Científica no início do século XX que a tendência de preparação dos trabalhadores na própria empresa ganhou força. Como comentado na seção anterior, o movimento antecedente, que tem em Taylor, seu maior representante, defendia que a preparação do indivíduo para o trabalho está relacionada à maneira certa de executar o trabalho, ou seja, ele acreditava que para cada trabalho existe uma única maneira certa de realizá-lo.

As primeiras experiências de Universidades Corporativas partiram da iniciativa de empresas como: Escola Amil, do Grupo Amil; Academia Accor; Universidade Brahma; a Universidade do Hambúrguer, do MacDonal'd's; o Visa Training, da Visa e que deu origem à Universidade Visa; A Universidade Martins do Varejo, do Grupo Martins; a Universidade Algar; a Acatel University e o Siemens Management Learning; a Boston School, do Bank Boston e a Universidade Datasul, implantadas em 1999.

Em verdade, no Brasil, a primeira empresa a ter um campus da Universidade Corporativa foi a Accor, criada em 1992, em Campinas (SP).

Segundo Eboli (2004, p.186), no Brasil, a tendência de implantação de UCs pelas organizações teve início, a partir do aumento da percepção pelas empresas da "necessidade de renovar seus tradicionais centros de T&D de modo a poder contribuir com eficácia e sucesso para a estratégia empresarial agregando valor ao resultado do negócio".

As Universidades Corporativas surgem numa perspectiva de sustentar a vantagem competitiva, estimular o aprendizado contínuo e o desempenho dos valores humanos e das organizações (MEISTER, 1999).

Indo de encontro ideias de Meister e Eboli (2004) considera as UCs como um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências.

Deve-se levar em conta que as organizações têm alterado sua forma de atuação para responder ao mercado que vem se modificando de forma acelerada, e conseqüentemente, os indivíduos que fazem parte dessa organização devem acompanhar essas mudanças, o que provoca em decorrência, um crescente investimento das empresas no treinamento de seus profissionais, com a finalidade de obter um enfoque estratégico com a compreensão do contexto no qual a organização está inserida.

3.2 INDICADORES DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO UTILIZADOS PELAS UCs



3.2.1 O Modelo Kirkpatrick

Donald Kirkpatrick propôs um sistema para aferir o valor específico do treinamento oferecido pelas organizações, que se tornou um dos métodos mais conhecidos sobre mensuração de resultado.

Kirkpatrick (1998) pode ser considerado como o introdutor do processo de análise de retorno do investimento em programas de treinamento.

O modelo Kirkpatrick propõe quatro níveis de medição para o treinamento:

Nível 1: Reação – Os participantes gostaram do programa oferecido?

Nível 2: Aprendizado – Que conhecimentos, habilidades e outras [atitudes] os participantes adquiriram?

Nível 3 – Como resultado do programa de treinamento, os participantes passaram a se comportar de forma diferente?

Nível 4 – Resultados – O programa afetou os resultados tais como custos, qualidade do trabalho, produção, e outros?

Os quatro níveis em avaliação de treinamento propostos por Kirkpatrick, são aplicados em sequência, assim, cada nível tem particular importância, no entanto, a proporção que os níveis são atingidos e passa-se para o seguinte, o processo se torna cada vez mais complexo, aumentando a necessidade de maior tempo para o seu desenvolvimento, mas em contrapartida permite a previsão de informações cada vez mais valiosas.

Schröder (2005) considera que a proposta dos quatro níveis compreende peculiaridades em cada uma das fases, mas, sobretudo, na fase de resultados, verificando-se constantemente certo distanciamento entre a avaliação de reação e a avaliação de resultados finais propriamente.

Desse modo, todos os níveis devem ser respeitados e cumpridos de forma criteriosa. Torna-se fundamental conhecer todas as características de cada nível, que serão apresentadas a seguir.

Nível 1: Reação

A mensuração neste primeiro nível, refere-se à reação dos participantes ao programa de treinamento.

Kirkpatrick (1994) denomina este nível como: a medida de satisfação do cliente.

Neste nível, a avaliação se dá pela participação nas atividades de aprendizado, indicando se está se adaptando à forma como o material é apresentado. É o método de avaliação mais fácil, rápido e de baixo custo de administração, fornecendo um número considerável de informações para a modificação do conteúdo do curso, da apresentação, etc.

Nesta fase, a reação ao treinamento é importante os instrutores de treinamento, pois a destinação do programa depende desta reação. Sem contar que, se os participantes não reagem de forma favorável, pode significar falta de motivação para aprender.

Reação positiva e satisfação podem não assegurar o aprendizado, mas reação negativa e insatisfação, certamente, reduzem a possibilidade de aprendizado. No entanto, para Castro (2001, p. 13), “uma avaliação de reação tem: como custos potenciais, o tempo usado durante o treinamento para se realizar a avaliação, o tempo necessário para se analisar e relatar as descobertas, e uma falta de parâmetros dos participantes para avaliar adequadamente o programa”.

Nível 2: Aprendizado

Para Kirkpatrick (1998) aprendizado consiste:

Programas que lidam com tópicos como a diversidade de personalidades necessária para que uma equipe cumpra sua função, objetiva primariamente a mudança da forma de se encarar a realidade. Programas técnicos objetivam a capacitação em novas habilidades. Programas que lidam com assuntos como liderança, comunicação e motivação podem atender a todos três objetivos. A fim de avaliar o aprendizado os objetivos específicos precisam estar bem determinados.

Para alguns instrutores não há aprendizado sem mudança de comportamento, mas de acordo com Kirkpatrick (1998), a aprendizagem ocorre quando um ou mais dos aspectos a seguir, acontecem:

- alteração da forma de perceber a realidade,
- aumento dos conhecimentos,
- melhoria das habilidades.



Assim, para Schröder (2005), a utilização de ferramentas para implantar este nível serve como um controle de qualidade, para confirmar se o aprendizado está alcançando os seus objetivos. Através das respostas obtidas, tem-se informações para a melhoria do material apresentado e os resultados desta análise podem identificar áreas que necessitem de reforço.

Ainda citando a opinião de Schröder (2005), ela ressalta que:

as avaliações neste nível podem representar comportamentos que tenham mais a ver com a resposta ao processo de avaliação do que com o que foi aprendido. Na observação do progresso do aluno, o professor precisa ter habilidade para prover um feedback construtivo, sendo este feedback considerado como o centro da experiência de aprendizado. É importante se medir o aprendizado, porque nenhuma mudança de comportamento pode ser esperada a não ser que tenha sido alcançado pelo menos um dos objetivos do aprendizado. Entretanto o inverso nem sempre é verdade, ou seja, pode haver aprendizado sem mudança de comportamento.

Nível 3: Comportamento

Para Kirkpatrick (1998) este nível é considerado como a extensão da mudança de conduta e de procedimento decorrente da participação do indivíduo do treinamento, justificativa:

Alguns instrutores querem eliminar a avaliação de reação (nível 1) e a avaliação de aprendizado (nível 2) a fim de mensurar mais rapidamente as mudanças de comportamento. Mas isto é um erro, pois supondo que não haja mudança de comportamento, a conclusão óbvia seria que o programa foi ineficiente e que deve ser descontinuado. Esta pode ou não ser uma conclusão acertada, pois a reação pode ter sido favorável e os objetivos de aprendizagem podem ter sido cumpridos, mas para que a mudança de comportamento (nível 3) e o alcance dos resultados financeiros ocorram, algumas condições precisam estar presentes.

A fim de que a mudança de comportamento ocorra, quatro condições se fazem necessárias

1. A pessoa precisa querer mudar.
2. A pessoa precisa saber o quê e o como mudar.
3. A pessoa precisa trabalhar num ambiente com o clima correto.
4. A pessoa precisa ser premiada pela mudança.

Um programa de treinamento pode atender aos dois primeiros requisitos, criando uma postura positiva em relação à mudança desejada, aos conhecimentos e às habilidades necessárias. A terceira condição, no entanto, clima correto, depende do chefe imediato.

Sendo assim, Kirkpatrick (1998) descreve cinco diferentes maneiras de geração de clima pela chefia:

1. **Reativo:** É aquele chefe que proíbe a mudança. É quando é vedado ao participante a utilização do que foi aprendido no treinamento. Ou porque seu estilo de liderança conflita com o que foi ensinado, ou porque não acredita na evolução da cultura organizacional já estabelecida, ou porque está influenciado pelo próprio chefe na alta gerência.
2. **Desencorajador:** É aquele chefe que não segue o que foi ensinado e com seu exemplo negativo impossibilita ou desencoraja a mudança de comportamento do subordinado. Ele não chega a dizer "Não pode", mas diz: "Isto tudo é besteira" deixando claro que a mudança o deixa descontente.
3. **Neutro:** É aquele chefe que "finge" ignorar o fato que o participante esteja em treinamento. Se o subordinado desejar muito mudar, o chefe não impede mas também não encoraja. É o que diz: "enquanto o trabalho estiver no prazo." No entanto, se acontecer algum resultado negativo por causa da mudança de comportamento, aumento de custos, por exemplo, então o chefe muda o clima para desencorajador ou até para reativo.
4. **Encorajador:** É aquele chefe que realmente tenta estimular o subordinado a aprender e a aplicar seu aprendizado no trabalho. Idealmente, ele discute o programa com o subordinado em primeira mão e estabelece como os dois irão definir sua aplicação quando o programa terminar. É o que diz: - "Quero saber o que você está conseguindo aprender para ajudá-lo a trazer o que aprendeu para o seu trabalho".
5. **Requisitante:** É aquele chefe sabe o que o subordinado está aprendendo e garante a transferência do aprendizado para o trabalho. Normalmente participa da elaboração do programa de treinamento, quando este é realizado na empresa. Em alguns casos fica estabelecido na avaliação de desempenho do funcionário o que o subordinado concorda que irá mudar.

Diante da teoria apresentada, fica claro que mudanças ficam difíceis de acontecer quando o clima é Reativo ou Desencorajador. No entanto, se o clima é neutro, a mudança estará atrelada a três condições:

- a pessoa quer mudar?



- sabe o quê mudar?
- como mudar?

Ficando, dessa forma, dependente da eficiência do instrutor e da disposição do funcionário.

Na quarta condição, surge o papel da mudança por premiação, segundo Kirkpatrick (1998), a mudança que se refere pode ser intrínseca (interior), ou extrínseca (exterior), ou ambas.

O autor, deste modo, inclui como premiação intrínseca o sentimento de satisfação pessoal, orgulho e de compensação que ocorre quando a mudança de comportamento dá bons resultados.

De forma clara, este tipo de premiação independe da chefia e, portanto, consiste no único sistema de premiação que o empregado que está subordinado a um chefe que gera um clima Reativo ou Desencorajador pode esperar.

Quanto à premiação extrínseca, quando ocorre o elogio por parte da chefia, reconhecimento diante dos pares e prêmios em espécie, como bônus ou aumento de salário, fator diretamente ligado à chefia, torna-se mais difícil de ser alcançada por aqueles que têm um chefe reativo ou desencorajador.

Sintetizando, pode-se dizer que:

- o primeiro aspecto a ser considerado é o tempo e a oportunidade para assimilar os conhecimentos do treinamento e, conseqüentemente procurar mudar o comportamento.
- em segundo lugar, a impossibilidade de prever em que momentos as mudanças irão ocorrer;
- o terceiro aspecto, pode-se chegar à conclusão de que, mesmo com o aprendizado, não houve mudança do comportamento.

A importância reside na medição do comportamento, já que o objetivo da aprendizagem provocar uma mudança no comportamento, considerando que ensinamentos só podem ser considerados bons se apresentarem reflexo nas atitudes e habilidades.

Portanto, voltando à opinião de Schröder (2005), este nível procura identificar quais as mudanças que são esperadas para cumprir o programa de treinamento. Isto é, o nível 3 deverá proporcionar informações para determinar se cada um dos requisitos foi satisfeito, e, caso contrário, poderá fornecer subsídios para se direcionar ações visando melhorias nos programas de treinamento.

Em relação a este ponto, Castro (2001) considera que uma avaliação de comportamento tem a dificuldade relacionada com a definição e com a coleta de medidas de desempenho no trabalho que efetivamente estejam relacionadas aos novos comportamentos.

Assim, a importância da avaliação da reação (Nível 1) e do aprendizado (Nível 2) consiste em, no caso de não ocorrer mudança de comportamento, pode-se determinar se a mudança não ocorreu por falha do treinamento, ou por problema de clima, ou por falta de premiação.

Nível 4: Resultados

Kirkpatrick define este nível como:

os resultados alcançados porque os funcionários participaram do treinamento. Resultados incluem aumento de produção, melhoria da qualidade, redução de custo, redução de acidentes, aumento de vendas, redução de rotatividade de pessoal, aumento do lucro ou do retorno do investimento. É importante reconhecer que resultados como estes são a razão de ser dos programas de treinamento. De qualquer forma o objetivo final do treinamento deve ser estabelecido nestes termos.

Alguns programas têm isto em mente de uma forma diferente. Por exemplo, o maior objetivo do conhecido programa "Diversidade na Força de Trabalho" é mudar a atitude dos supervisores e gerentes em relação as minorias em seus departamentos. Queremos que tratem com justiça os funcionários, independente de raça ou credo, não discriminando por preconceito. Estes resultados não tangíveis, não podem ser mensurados em termos de dólares, mas espera-se que como conseqüência resultados tangíveis sejam atingidos.

Da mesma forma, é difícil se não for impossível, medir o resultado final de programas com tópicos como liderança, comunicação, motivação, gerenciamento de tempo, energização, decisão ou estilo.

A determinação do resultado final consideradas por Kirkpatrick (1998), como o mais importante e talvez o mais difícil dos quatro níveis, devido ao fato de que muitas vezes não se torna possível medir os resultados, ou



porque o que existe são evidências que não constituem melhoras, muito menos provas incontestáveis. Mas, deve-se ter como princípio primordial desse nível o fato de se constituir no objetivo a identificação do retorno do investimento da empresa, podendo ser adicionado aos indicadores os dados do mercado, crescimento, entre outros.

Percebe-se, contudo, a dificuldade de se estabelecer de ligações entre o aprendizado e os resultados, significando que, nem todo programa de aprendizado suporta o nível 4, e, que o processo pode ser complicado (HACK, 2000).

Hack (2000, p. 34), ao interpretar Kirkpatrick (1998), considera que:

a avaliação deve iniciar no nível 1, e avançar para os demais níveis conforme se avança no curso. Alguns professores querem chegar logo aos níveis 3 ou 4, pois acham que os outros dois não são importantes, o que não representa a realidade. Observando e analisando esta estrutura de avaliação, e procurando encaixá-la nos diversos tipos de curso que são ministrados, pode-se considerar que o nível 1 deverá ser feito para todos os tipos de cursos. O nível 2 deverá ser feito para cursos onde o aluno deverá assimilar um conjunto de conhecimentos ou desenvolver certa habilidade. O nível 3 é necessário nos casos em que o principal objetivo do curso seja a mudança no comportamento do aluno no trabalho. E o nível 4 deverá ser desenvolvido quando os resultados representam alta prioridade para a empresa.

Assim, pode-se pensar na utilização de vários instrumentos, como a melhor forma de para proceder a avaliação, proporcionando, dessa forma, uma maior credibilidade e um maior conjunto de informações, para a avaliação do treinamento.

Em decorrência, Adelsberg e Trolley (1999, p.15) ao comentarem o modelo proposto por Kirkpatrick (1998), o reconhecem como lógico e útil, sendo utilizado até hoje para medir impacto de treinamento, no entanto, ainda tem se tornado difícil para a maioria das universidades corporativas isolar o benefício sobre os resultados institucionais.

Cleveland & Schultz (apud Tarapanoff e Aguiar, 1990) comentam que em relação a implementação do método de Kirkpatrick, grande parte dos treinamentos são realizados apenas no nível de reação.

Considerando a falha do modelo apresentado, Adelsberg e Trolley (1999) sugerem que as universidades corporativas sejam administradas como um negócio, centrado nas necessidades de seus clientes, traduzidas em soluções de aprendizado, alinhadas com as estratégias institucionais.

Desse modo, a avaliação de desempenho deve passar a traduzir o alinhamento entre estratégia organizacional e valoração das pessoas, para que os usuários percebam de que a atividade de treinamento adiciona valor ao negócio.

O modelo proposto por Kirkpatrick (1998) apresenta utilidade e valor, mesmo com os questionamentos feitos principalmente por parte de empresas multinacionais, de acordo com Tarapanoff e Aguiar, em estudo divulgado em 2006, ao considerar que as ações educacionais deva se dar em termos de valor de negócio e, principalmente, do capital humano avaliado como ativo.

Tarapanoff e Aguiar (2006) em sua pesquisa identificou o modelo Kirkpatrick (1998) como sendo ainda um dos mais utilizados para aferição dos resultados em grande parte das organizações.

3.2.2 O Balanced Scorecard

O Balanced Scorecard (BSC) é uma nova abordagem para administração estratégica, desenvolvida por Robert Kaplan e David Norton em meados de 1990. Reconhecendo algumas fraquezas e incertezas da abordagem prévia da administração, a abordagem do BSC provê uma prescrição clara sobre o que as empresas deveriam medir para equilibrar a perspectiva financeira. É um sistema de gestão - não apenas um sistema de medidas - que habilita as organizações a clarear sua visão e estratégia e traduzi-las em ações (KAPLAN; NORTON, 1997).

O modelo tradicional de medidas financeiras, entretanto, não é abandonado, ele relata acontecimentos passados numa abordagem da era industrial, mas não inadequadas para orientar e avaliar a trajetória das empresas na era da informação.

O BSC complementa essas medidas do passado com medidas dos vetores que derivam da visão e da estratégia da empresa e que impulsionam o desempenho futuro.

A Figura 2 mostra a evolução da construção de um modelo de BSC:

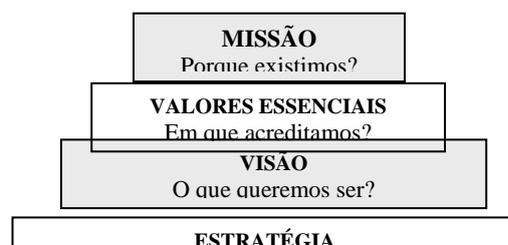




Figura 2 - Evolução da construção de um modelo de BSC
Fonte: Bressiani, Alt, Massote (2003)

De acordo com Kraemer (2006), por intermédio do BSC é possível:

- esclarecer e traduzir a missão e a visão, iniciando-se com um trabalho de equipe traduzindo a estratégia da Instituição em objetivos estratégicos específicos;
- comunicar e associar objetivos e mensurações estratégicas, que são transmitidos aos colaboradores através de boletins informativos, quadros de avisos e e-mails;
- planejar, estabelecer metas e alinhar iniciativas estratégicas, já que são traçadas conjuntamente metas para atingir os objetivos com três a cinco anos de antecedência, as quais, uma vez alcançadas permitem a evolução da Instituição.

Sendo assim, segundo Balzani, 2006 (Apud, Rocha 2000) o BSC é mais do que um sistema de medidas, devendo também traduzir a visão e a estratégia de uma unidade de negócios em objetivos e medidas tangíveis, que representam o equilíbrio entre indicadores externos voltados para acionistas e clientes, e medidas internas dos processos críticos, de inovação, aprendizado e crescimento. O importante é o equilíbrio entre as medidas de resultado – as consequências dos esforços do passado – e os vetores de desempenho futuro.

A estrutura do BSC é formada por quatro perspectivas: financeira, cliente, processos internos e, perspectivas de aprendizado e crescimento. O BSC sugere que a empresa seja vista a partir dessas perspectivas e, para desenvolver medidas, colete dados e os analise sobre o foco de cada perspectiva (BALANCEDSCORECARD, 2008).

Ainda, Balzani 2006, (Apud, Campos 1998) A denominação de Cenário Balanceado, como diz, decorre do fato de que uma organização só deverá ser considerada no caminho do sucesso, se os quatro conjuntos de indicadores estiverem devidamente “balanceados”, ou seja, aplicados com graus de importância relativa, porém equitativa, de forma a possibilitar um desenvolvimento real e equilibrado. Por exemplo, se num determinado exercício uma empresa for muito bem financeiramente, mas com indicadores referentes ao atendimento a seus clientes avaliados como abaixo do esperado, muito provavelmente, em médio prazo, irá apresentar problemas de sobrevivência.

O BSC vai além de medidas de curto prazo, revelando claramente os vetores de valor para um desempenho financeiro e competitivo superior e a longo prazo. Os executivos precisam reconhecer esses vetores do sucesso a longo prazo, cujos objetivos e medidas utilizadas no BSC não se limitam a um conjunto de desempenho financeiro e não-financeiro, mas derivam de um processo hierárquico top down norteado pela missão e estratégia traduzida em objetivos e medidas tangíveis.



As medidas representam o equilíbrio entre indicadores externos, voltados para acionistas e clientes, e as medidas internas dos processos críticos de negócios, inovação, aprendizado e crescimento. Há um equilíbrio entre as medidas de resultado passado e futuro (KAPLAN; NORTON, 1997)

O processo de construção de um BSC esclarece os objetivos estratégicos e identifica um pequeno número de vetores críticos que os determinam. Por ser um trabalho de equipe de altos executivos, o resultado é um modelo consensual da empresa inteira para o qual todos prestam sua contribuição.

O BSC estimula a mudança, uma vez que seu maior impacto está na indução dessa mudança. As metas devem ser estabelecidas entre três a cinco anos que, se alcançadas, transformarão a empresa de maneira quase radical. São projetados também marcos de referência para cada medida no próximo ano fiscal e até onde pretendem ir durante os doze primeiros anos do plano. As melhores práticas do mercado devem ser incorporadas à empresa pelo processo de *benchmarking*.

Uma atenção deve ser dada às metas internas para verificar se elas não aprisionam o setor num nível inaceitável de desempenho estratégico. Após o estabelecimento de metas para as quatro perspectivas – financeira, clientes, processos internos e, aprendizado e crescimento – a direção estará em condições de alinhar suas iniciativas estratégicas de qualidade, tempo de resposta e reengenharia para alcançar os objetivos extraordinários.

O BSC oferece a justificativa principal, o foco e a integração para melhoria contínua, a reengenharia e os programas de transformação. Não se limitando ao redesenho de qualquer processo local, os esforços são dirigidos à melhoria dos processos críticos para o sucesso estratégico da empresa. O processo gerencial de planejamento e estabelecimento de metas permite que a empresa (BALANCEDSCORECARD, 2008):

- quantifique os resultados pretendidos a longo prazo;
- identifique mecanismos e forneça recursos para que os resultados sejam alcançados;
- estabeleça referenciais de curto prazo para as medidas financeiras e não-financeiras do Scorecard.

Já segundo a perspectiva de Baldam (2004 apud, FERREIRA, 2007, p. 77, 82-83), BSC consiste em uma ferramenta de gestão estratégica usada para definição de indicadores de desempenho que tem por base o pressuposto de que:

a estratégia de uma organização deve ser traduzida em indicadores que possam ser entendidos e trabalhados pelos seus membros e que tenham relacionamento direto e objetivo com a criação de valor dos ativos tangíveis e intangíveis das empresas. Além do controle, é uma ferramenta importante para a comunicação da estratégia ao corpo de funcionários, pois estabelece metas para todos.

Para o autor, o balanceamento se sintetiza da seguinte forma: “medidas financeiras e não financeiras; curto prazo e longo prazo; indicadores de tendência e ocorrência e indicadores genéricos e específicos”.

3.2.3 A Dimensão: “Perspectiva de Aprendizado e Crescimento”

A dimensão “Perspectiva de Aprendizado e Crescimento” carrega os conceitos essenciais de relacionamento com as melhores práticas da Educação Corporativa, considerando os processos que as organizações necessitam para alinhar objetivos e estratégias e conseguir executar efetivamente um modelo de Educação Corporativa, eficiente e eficaz, que seja capaz de responder com rapidez às mudanças organizacionais.

Apresenta, a dimensão em questão, 3 (três) categorias principais:

- Capacidade dos funcionários;
- Capacidades dos sistemas de informação;
- Motivação, *empowerment* e alinhamento.

Segundo Kaplan e Norton (1997 p. 131).



Crescimento” é a quarta e última perspectiva e desenvolve objetivos e medidas para orientar o aprendizado e o crescimento organizacional. Os objetivos estabelecidos na perspectiva financeira, do cliente e dos processos internos revelam onde a empresa de se destacar para obter um desempenho excepcional. Os objetivos da dimensão “Perspectiva de Aprendizado e Crescimento” oferecem a infra-estrutura que possibilita a consecução de objetivos ambiciosos nas outras três perspectivas. Os objetivos da dimensão de aprendizado e crescimento são os vetores de resultados excelentes nas três primeiras perspectivas do Scorecard.

A dimensão “Perspectiva de Aprendizado e Crescimento” oferece a base para a obtenção dos objetivos das outras dimensões ao identificar a infra-estrutura necessária para propiciar o crescimento e melhorias a longo prazo, e que segundo Kraemer (2006, p. 7)

as quais provêm de suas três fontes principais: pessoas, sistemas e procedimentos organizacionais e identificar tais capacidades de que a empresa deve dispor para conseguir processos internos capazes de criar valor para clientes e acionistas. Como indicadores importantes podem ser considerados: nível de satisfação dos funcionários, rotatividades dos funcionários, lucratividade por funcionário, capacitação e treinamento dos funcionários e participação dos funcionários com sugestões para redução de custos ou aumento de receitas.

Essas perspectivas devem ser ligadas entre si, numa relação de causa e efeito, traçando uma linha histórica da estratégia da empresa. A Figura 3, a seguir, apresenta os Indicadores Essências na dimensão “Perspectiva de Aprendizado e Crescimento”

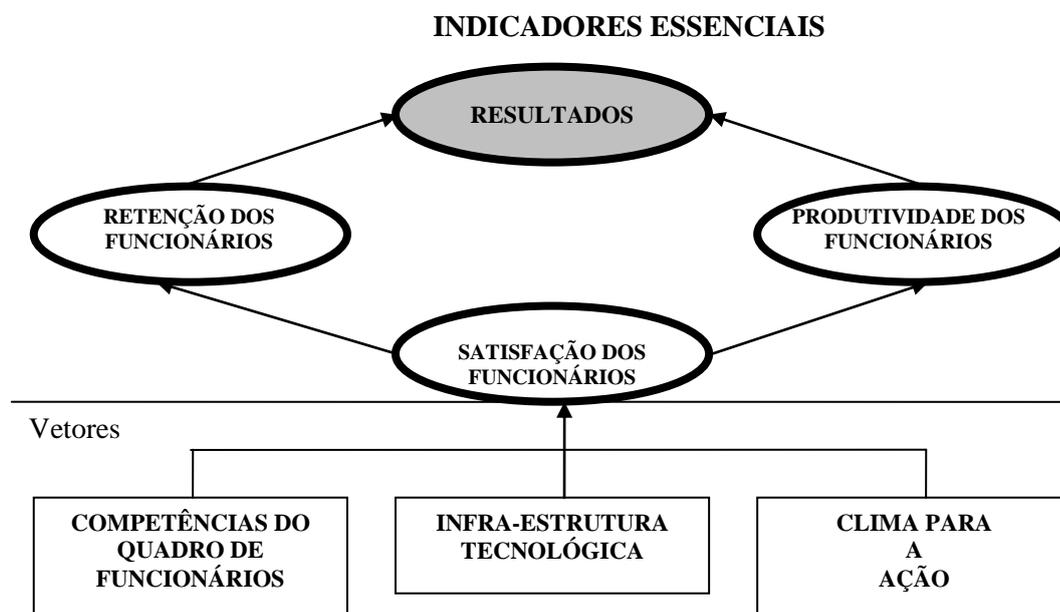


Figura 3 – A estrutura de medição do aprendizado e crescimento
Fonte: Kaplan e Noton (1997)

Detalhando a dimensão “Perspectiva de Aprendizado e Crescimento”, o enfoque na filosofia de trabalhador do conhecimento, enfatiza:

- Treinamento e desenvolvimento de empregados;
- Cultura de aprendizagem;
- Mentoria e tutoria dentro da empresa;
- Gestão do conhecimento etc.

Para o desenvolvimento do aprendizado, a proposta construtivista é tida por Becker (2001) a mais adequada. No entanto, tal proposta entra em conflito com o treinamento tradicional que é realizado no âmbito organizacional, uma vez que:

[...] o treinamento geralmente exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento, anulando o processo de construção das condições



prévias de todo o desenvolvimento cognitivo, e, portanto, de toda a aprendizagem; pois o reflexionamento do fazer ou da prática é a condição necessária para o desenvolvimento do conhecimento (BECKER, 2001, p. 61).

A aplicabilidade do paradigma construtivista apresenta-se um desafio às organizações, uma vez que, para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000, p. 43), “a formulação da estratégia consiste em um processo emergente e, enquanto a estratégia deliberada focaliza o controle, a estratégia emergente focaliza o aprendizado”. Para os mesmos autores, a administração estratégica pode ser considerada um processo de aprendizado coletivo. Logo, o que realmente importa não é apenas a aprendizagem em si, mas a aprendizagem coletiva.

De acordo com Kaplan e Norton (1997), a dimensão de aprendizado e crescimento parte da infraestrutura que a empresa deve desenvolver para gerar crescimento e melhorias a longo prazo. O aprendizado e o crescimento organizacionais se originam de três fontes: pessoas, sistemas e procedimentos organizacionais.

Os objetivos financeiros, dos clientes e dos processos internos, no *BSC*, em geral demonstram lacunas importantes entre as capacidades das pessoas, sistemas e procedimentos, espaço que deverá ser preenchido para se atingir o desempenho necessário.

As empresas precisam, assim, investir na reciclagem de funcionários, no aperfeiçoamento da tecnologia da informação e dos sistemas, e no alinhamento dos procedimentos e rotinas organizacionais. Ações direcionadas aos funcionários que se baseiem em uma combinação de medidas de resultado, como:

- Satisfação;
- Retenção;
- Treinamento;
- habilidades dos funcionários

No capítulo que se segue serão apresentadas as experiências de três universidades corporativas, quando se buscará os identificar os indicadores de desempenhos utilizados pelas mesmas.

4. Análise e considerações finais

Com base na revisão da literatura e a metodologia utilizada pelas organizações estudadas, percebe-se que, embora tenham evoluído para aprimorar a forma de disseminar os conhecimentos necessários para alavancar a vantagem competitiva, ainda não existe um método adequado de mensurar os resultados das Universidades Corporativas.

Pode-se observar que o modelo de Kirkpatrick, a partir da descrição teórica realizada e apresentação da utilização desse método por parte das empresas estudadas, torna-se difícil a aplicação do processo de maneira integral devido à necessidade de um tempo um pouco longo para a execução de todas as etapas propostas.

Quanto ao *BSC*, percebe-se que a dificuldade em sua aplicação, por parte das universidades corporativas, pode residir em sua complexidade teórica, devido à necessidade dos quatro conjuntos de indicadores serem executados de forma balanceada, como também, o seu direcionamento predominantemente financeiro, tangível, e as UCs, enquanto instituição de desenvolvimento do conhecimento, apresentarem, em sua maioria, indicadores intangíveis.

No entanto, ao confrontar os dados obtidos pela pesquisa realizada nas três organizações com a teoria e comentários dos autores da área citados no desenrolar do estudo, foi possível perceber a existência de dois tipos de indicadores de mensuração, que permitem o atingimento das metas de capacitação/qualificação das Universidades Corporativas: os Tangíveis (curto prazo) e os Intangíveis (médio e longo prazo).

Como indicadores de curto prazo - Tangíveis, aqueles possíveis de serem percebidos, sugere-se, assim os relacionados a seguir:

- Aumento da Produção;
- Custo do treinamento;



- N° de pessoas treinadas;
- Tempo do Curso;
- Aproveitamento (números de alunos formados);
- Desempenho acadêmico;
- Qualidade no trabalho.

No que tange aos indicadores Intangíveis (médio e longo prazo) pode-se sugerir:

- Aumento da produção;
- Convergência dos desempenhos dos alunos com os interesses da organização;
- Geração de competências;
- Melhoria do clima organizacional;
- Disseminação dos conhecimentos aprendidos;
- Geração de vantagem competitiva para organização sustentável;
- Alinhamento dos conhecimentos ministrados com a estratégia da empresa;
- Construção de uma cultura de constante modificação do comportamento da organização dentro de um cenário de incertezas e mudanças contínuas.

Outro aspecto extraído a partir da análise das informações levantadas com a pesquisa, refere-se ao posicionamento da Universidade corporativa na estrutura organizacional da empresa.

Foi possível observar que na maioria das organizações a Universidade Corporativa se vincula ao setor de Recursos Humanos ou similar, ficando posicionada de forma indireta no que tange ao seu papel estratégico, tendo sua demanda gerada no nível gerencial, o que poderia se caracterizar como “reativa”, o que contraria sua proposta e seus princípios.

Os autores sugerem que a Universidade Corporativa, para que possa atingir seu objetivo de ser “ativa”, projetar a necessidade de competências e, principalmente, estar alinhada com as estratégias de negócios da empresa, seja vinculada à Presidência, acima do nível gerencial e fora do âmbito do RH, possibilitando a implementação de uma política de capacitação/qualificação de criação e retenção de talentos, criação, de forma efetiva, de seu capital intelectual, como diferenciador competitivo no ramo de negócios a que se vincula.

Ainda, a partir da análise da pesquisa bibliográfica realizada na fase de fundamentação teórica do estudo em questão, fica clara a importância de um projeto de uma universidade corporativa, adotar como projeção de longo prazo em um investimento de aprendizagem, a avaliação longitudinal dos graduandos, colocando como hipótese a promoção profissional; a posição de liderança na área em que atua; o impacto da capacitação/qualificação sobre a organização e, principalmente, a implantação de um sistema estruturado de acompanhamento do produto, isto é, do aluno no desempenho de suas atividades.

REFERÊNCIAS

ADELSBERG; David van; TROLLEY, Edward A. **Running Training Like Business: delivering unmistakable value**. San Francisco: Berrett-Koehler, 1999.

ASSIS, CARLOS AUGUSTO M. **A Universidade Corporativa Embasa e a Gestão do Conhecimento Contribuindo para a Melhoria dos Processos de Gestão de Pessoas**. Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia, SALVADOR, BA, 2007.

BANCO DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.bb.com.br>>. Acesso em: mar. 2015.

BECKER, Brian E.; HUSELID, Mark A.; ULRICH, Dave. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. **Gestão Estratégica de Pessoas com Scorecard: interligando pessoas, estratégia e performance**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 260 p. Tradução de: The HR Scorecard: linking people, strategy and performance.

BLASS, E. The Rise and Rise of The Corporate University. *Journal of European Industrial Training*, vol. 29, no. 1,



páginas. 58-74. **Emerald Group Publishing Limited**, UK, 2005.

BORGES, Manuela. **Excelência Corporativa**: Empresas descobrem importância de estimular funcionários a estudar. Publicado em: **31/12/2007**. Disponível em: <<http://www.clicabrasilia.com.br/impresso/noticia.php?IdNoticia=314972>>. Acesso em: mai de 2008.

COOPER, Donald R; SCHINDLER, Pámela. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7ª ed. Porto alegre: Bockman, 2003.

BALZANI, HAYLLA. **Balanced scorecard - bsc: uma ferramenta de gestão**
<http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/balanced-scorecard-bsc-uma-ferramenta-de-gestao/12951/>
Acessado em 10 de março de 2016.

CAMPOS, J.A. **Cenário Balanceado**: Painel de Indicadores para a Gestão Estratégica dos Negócios. São Paulo: Aquariana, 1998.

CARVALHO, Renata, P. **Universidade Corporativa**: Uma Nova Estratégia Para A Aprendizagem Organizacional. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5559.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

CASTRO, Alfredo Pires. **Validação e Avaliação do Treinamento**. In: BOOG, Gustavo G. (Coord.) Manual de treinamento e desenvolvimento. São Paulo: Makron, 2001.

EMPRESA BRASILEIRA DE CORREIOS E TELÉGRAFOS (ETC) – Universidade Correios. Disponível em: <<http://www.universidadecorreios.com.br/noticias/main.asp?p=Banco%20PostalAcesso>>. Acesso em: Mai de 2015.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DEARING, R. H. **Education in The Learning Society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education**. London: HMSO, 1997.

DE CAON, Korine Dekker. **Fatores Determinantes na Evolução da Aprendizagem e Educação Corporativa**: de treinamento e desenvolvimento para universidade corporativa. Tese Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2007.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo, 1987.

_____. **Pesquisa e Construção do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. Definição de Educação. In - **Educação e Sociologia**. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952. p. 29-32

EBOLI, Marisa. **Gestão do Conhecimento como Vantagem Competitiva**. In: EBOLI, M. (org.) Coletânea Universidades Corporativas: educação para as empresas do século XXI. São Paulo: Schmukler, 1999.

_____. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

FERNANDES; AYDELKOP; SÁ. **Universidade Corporativa**: desenvolvendo competências através da aprendizagem contínua. Monografia (MBA Gestão de Pessoas) Universidade Federal Fluminense, 2007.

FERREIRA, Vania Regina Barcellos. **A Utilização de Práticas de Gestão do Conhecimento em Organizações da**



Sociedade Civil que Trabalham com Projetos de Inclusão Digital – Um Estudo de Caso. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Florianópolis (SC), 2007.

FLEURY, M.T e FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência.** Revista de Administração Contemporânea. Vol.5 p.183-196.

FREITAS, Henrique; MOSCAROLA, Jean. **Da observação à decisão:** métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. Revista de Administração de Empresas-eletrônica, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: < http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/artigos/2002/2002_120_rae_hf_mosca.pdf>. Acesso em: mar de 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HACK, Luciano Emilio. **Mecanismos Complementares para a Avaliação do Aluno na Educação à Distância.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Ciência da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

JUNIOR, Durval Vilar de Queiroz. **O Processo de Educação Continuada:** estudo de caso no eixo de capacitação de sms dentro da universidade corporativa Petrobras. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A Estratégia em Ação.** Rio de Janeiro: Campus, 1997. Disponível em: www.balancedscorecard.org/basics/bsc1.html. Acesso em: jul de 2008.

_____. **Custo e Desempenho:** administre seus custos para ser mais competitivo. Futura. 1998.

_____. **Organização Orientada para a Estratégia.** Campus, 2000.

_____. **Alinhamento:** Utilizando O Balanced Scorecard Para Criar Sinergias Corporativas. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

KEEVES, John P. **Educational Research, Methodology, and Measurement.** University of Melbourne, Australia: Pergamon Press, 1990.

KIRKPATRICK, Donald. **Evaluating Training Programs: The Four Levels.** San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.

_____. **Evaluating training programs:** the four levels. 2nd ed. San Francisco: Berret-Koehler, 1998.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Universidade Corporativa como Alavanca da Vantagem Competitiva.** Disponível em: <http://artigocientifico.uol.com.br/acervo/7/74/tpl_1093.html.gz>. Acesso em: mar de 2015.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Administração:** princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, MA. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.



LEONARD-BARTON, D. **Wellsprings of knowledge: building and sustaining the sources of innovation.** Boston: Harvard Business School Press, 1995.

MÁRQUEZ, ANGELA DE FATIMA. **Universidades Corporativas: a experiência em empresas brasileiras. lições aprendidas e formulação de critérios para gerenciamento.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

MARTINS, Herbert Gomes. **Estudo da Trajetória das Universidades Corporativas no Brasil.** Tese de (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio de Janeiro – COPPE, Rio de Janeiro, 2004.

MEISTER, Jeanne. **Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas.** São Paulo: Makron, 1999.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR. **Universidades Corporativas.** Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/universidades.html>>. Acesso em: abr de 2015.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. Tradução Nivaldo Mantingelli Júnior. **Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico.** Porto Alegre: Bookman, 2000. Tradução de: Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management.

PATON, Rob; PETERS, Geoff; QUINAS, Paul. **Estratégias de Educação Corporativa: universidades corporativas na prática.** Disponível em: <http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/arq_oficinaii/artigo1-paulquintas.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

Petroleo brasileiro. Disponível em: http://www2.petrobras.com.br/portugues/ads/ads_Petrobras.html. Acesso em: abr de 2015.

PROST, Gilbert. **Gestão do Conhecimento: os elementos construtivos do sucesso.** São Paulo: Bookman, 2002.

RAMOS, Hellen Costa; SANTOS, João Alberto Neves. **Avaliação de Universidade Corporativas.** Dissertação de Mestrado apresentada No Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense em 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, D. J. A. **Desenvolvimento do Balanced Scorecard para instituição de ensino superior privada - estudo de caso da unidade de negócios 4.** Dissertação Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

RUGGIERO, Sérgio. Educação corporativa: a medida da adequação das universidades corporativas – **Revista eletrônica de Ciências Gerenciais** Vol. 10, Nº 12 (2006). Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/rcger/issue/view/5>>. Acesso em: fev de 2015

_____. **Proposta de Medida da Adequação das Universidades Corporativas, Anais do evento científico XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006.**

RUSIGNELLI, José Benedito. **Empregabilidade: O perfil do profissional do Séc XXI.** Disponível em: <<http://www.nwk.edu.br/see>>. Acesso em: abr de 2008.

SÁ, Ricardo Luiz Paes. **Estratégia Empresarial: presença da responsabilidade social na educação corporativa – Estudo de Caso no Setor de Energia.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.



SCHRÖEDER, Christine da Silva. **Crítérios e Indicadores de Desempenho para Sistemas de Treinamento Corporativo Virtual**: um modelo para medir resultados. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1990.

_____. **Dança das mudanças**: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem. 4. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SILVA, DEBORAH RIBEIRO. **Educação Corporativa**. Disponível em: <<http://www.fecap.br/PortalNovo/Index.asp>>. Acesso em: mai 2008.

SILVA, Marco (ORG.). **Educação on-line, teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

TARAPANOFF, Kira; AGUIAR, Afrânio Carvalho. **Avaliação em Educação Corporativa. Terceira coletânea de Educação Corporativa** - O futuro da indústria: educação corporativa - reflexões e práticas: coletânea de artigos. Brasília: MDIC/STI; IEL, 2006. 213 p. (Série Política industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, n. 13). Disponível em <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/conhecimento.html>>. Acesso em: mai de 2008.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TAYLOR, S E; PHILLIPS, T. **The corporate university challenge: corporate competitiveness, learning and knowledge. Report of the EFMD corporate university learning group**, EFMD, Eindhoven / Open University, Milton Keynes, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo:, Atlas, 7. ed., 2006.

VERGARA S. C.; RAMOS, D.R.M.. Motivos para a Criação e Formas de Atuação de Universidades Corporativas. **Revista de Administração Mackenzie**. Ano 3, nº 2, p. 79-98. São Paulo, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant; GOMES, Marcus Brauer; GOMES, Ana Paula. Universidades Corporativas: educação ou doutrinação?. **Revista de Administração Mackenzie**, 6 (3) Julho, pp. 167-191. 2006

VIANNA, Marco Aurélio Ferreira. **Universidade Corporativa**: uma visão de hoje. Revista Aprender Virtual. São Paulo, abril 2003. Disponível em: < http://www.institutomvc.com.br/costacurta/artma05_UC_Visaodehoje.htm >. Acesso em: abr de 2015.

YIN, Robert. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **Objectif compétence**: pour une nouvelle logique. Paris: Editions Liaisons, 1999.
A universidade corporativa como difusor da triple bottom line