

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES DO
CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.**

Adriana Zanqueta Wilbert

Florianópolis, Maio de 2002

Adriana Zanqueta Wilbert

**APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES DO
CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em
Engenharia de Produção

Orientador: Prof^ª Lia Caetano Bastos, Dra.

Florianópolis, Maio de 2002

Adriana Zanqueta Wilbert

**APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES DO
CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção do título de Mestre em Engenharia de
Produção no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 02 de maio de 2002.

Prof^o Ricardo Miranda Barcia, PhD.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Lia Caetano Bastos, Dra.
Orientadora

Prof.^a Tereza Angélica Bartolomeu, Dra.
Membro

Prof.^a Angelise Valladares Monteiro, Dra.
Membro

Prof.^a Maria Aparecida José Basso, Msc.
Membro

*Dedico este trabalho
A Deus pelas inspirações e sabedoria;
Aos meus pais Pedro e Maria Aparecida;
Aos meus irmãos Fabiana e Rodrigo;
Às minhas avós Maria Luiza e Maria de Jesus;
Ao meu grande amor Marcelino e
Aos amigos do coração.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor de bondade, obrigada pela iluminação, paz e saúde ao longo deste percurso. Obrigada por colocar pessoas especiais pelo meu caminho, pois senti sua presença através das palavras amigas expressas por elas. Caso eu tenha errado, foi por conta de minha imperfeição, a qual tentastes corrigir guiando-me ao encontro do meu sonho ao lado de seres tão especiais.

À Professora Lia Caetano Bastos, pela compreensão da minha dinâmica e desenvoltura no decorrer desse trabalho, Obrigada pela orientação ao longo desses dois anos!

Às Professoras Tereza Angelica Bartolomeu, Angelise Valladares Monteiro e Maria Aparecida José Basso pelo apoio no decorrer desse trabalho, e por fazerem parte da composição da banca examinadora. Valeu!

À Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, pela oportunidade e pelo apoio no desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigada!

Aos meus pais, irmãos e avós, pelo amor, apoio e confiança na realização desse sonho. Com amor!

Ao Marcelino pelo amor, compreensão e pela presença constante nessa etapa importante de minha vida. Te amo!

À minha família que esteve sempre presente através das orações. Com amor!

Aos amigos, pela força e compreensão pelos momentos de ausência. Obrigada pelo carinho!

Ao PPGEP pela oportunidade do convívio com muitas pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho.

A UFSC, Universidade pública e gratuita que oportunizou a realização dessa formação profissional.

“Uma sociedade onde caibam todos, só será possível num mundo onde caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos, de felicidade individual e social”.

Hugo Assmann (1998)

RESUMO

Na sociedade do conhecimento, a educação destaca-se como insumo de qualidade e produtividade. Nesse sentido, as empresas precisam redimensionar seu conceito de treinamento e desenvolvimento, investindo em tecnologias e metodologias que propiciem a aprendizagem continuada.

Este trabalho apresenta uma retrospectiva histórica de como o fazer profissional foi repassado ao trabalhador no decorrer das mudanças dos processos produtivos. Levantou-se também conceitos de treinamento e desenvolvimento, informação, conhecimento e aprendizagem. Nesse contexto surge a *andragogia* como um referencial pedagógico a ser incluído nos programas educacionais das empresas, considerando que ao atender as premissas e princípios da educação para adultos, a possibilidade de se atingir um grau de qualidade e produtividade no processo de aprendizagem é bem maior.

Diante do exposto, apresentou-se duas teorias da pedagogia, aproximando-as das metodologias de ensino no âmbito empresarial, como suporte aos programas de educação para adultos: a primeira é “As dez novas competências para ensinar” elaboradas por Pierre Perneroud (2000), e a segunda são os sete passos do talento artístico na reflexão-na-ação propostos por Schon (2000) em “Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Entende-se que se estas duas teorias devem ser incluídas nas metodologias de ensino dos programas de treinamento das empresas “com o intuito de facilitar a apreensão das informações, tornando-as conhecimentos aplicáveis no cotidiano do mundo do trabalho.

A viabilidade da abordagem proposta é demonstrada através de um Estudo de Caso realizado na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Diretoria Regional de Santa Catarina, sede em Florianópolis.

ABSTRACT

In the society of the knowledge, the education is distinguished as resources of quality and productivity. In this direction, the companies need to redimensionar its concept of training and development, investing in technology and methodologies that propitiate a continued learning.

This work presents a historical retrospect of as making professional was repassed to the worker in elapsing of the changes of the productive processes. One also arose training concepts development, information, knowledge and learning. In this context the andragogia appears as a pedagogical referencial to be enclosed in the educational programs of the enterprise, considering that when taking care of the premises and principles of the education for adults, the possibility of if reaching a degree of quality and productivity in the learning process are well bigger.

In this direction, is presented two theories of the education, approaching them of the methodologies of education in the enterprise scope, as it has supported to the programs of education for adults: the first one is the ten abilities elaborated for Pierre Pengerrou, and second they are the seven steps of talent artistic in the reflection-in-action considered by Schon. This understands that if these two theories must be enclosed in the methodologies of education of the programs of training of the companies to facilitate the apprehension of the information, becoming them applicable knowledge in the daily one of the world of the work.

The viability of the boarding proposal is demonstrated through a Study of Case carried through in the Brazilian Company of Post Offices and Telegraphs, Regional Direction of Santa Catarina, headquarters in Florianópolis.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. ORIGEM DO TRABALHO	16
1.2. OBJETIVOS	17
<i>1.2.1. OBJETIVO GERAL</i>	<i>17</i>
<i>1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	<i>18</i>
1.3. JUSTIFICATIVA	18
1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO	20
2. A EVOLUÇÃO DO FAZER PROFISSIONAL	21
2.1 INTRODUÇÃO	21
<i>2.1.1. IDADE ANTIGA</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2. IDADE MÉDIA</i>	<i>22</i>
<i>2.1.3. IDADE MODERNA</i>	<i>23</i>
<i>2.1.4. IDADE CONTEMPORÂNEA</i>	<i>25</i>
2.2. A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO BRASILEIRO	26
<i>2.2.1. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL ESCRAVOCATA</i>	<i>26</i>
<i>2.2.2. O ENSINO DE OFÍCIOS NOS PRIMÓDIOS DA INDUSTRIALIZAÇÃO</i>	<i>29</i>
<i>2.2.3. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL REPÚBLICA</i>	<i>32</i>
<i>2.2.4. O ENSINO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE</i>	<i>33</i>
<i>2.2.5. A EDUCAÇÃO NO UNIVERSO DO TRABALHO</i>	<i>35</i>
3. INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES	38
3.1. INTRODUÇÃO	38
3.2. EDUCAR E APRENDER NA EMPRESA	44

3.3. MÉTODOS UTILIZADOS PELA EMPRESA PARA DESENVOLVER O APRENDIZADO NO TRABALHO	46
3.3.1. AULA.....	46
3.3.2. TREINAMENTO IN-JOB	47
3.3.3. INTERPRETAÇÃO DE PAPEL - PAPÉIS INVERTIDOS (REVERSE ROLE), INTERPRETAÇÃO DE MÚLTIPLOS PAPÉIS (MULTIPLE ROLE) E AUTOCONFRONTAÇÃO (SELF-CONFRONTATION)	48
3.3.4. JOGOS.....	49
3.3.5. SIMULAÇÕES.....	50
3.3.6. VIDEODISCO INTERATIVO	51
3.3.7. TELECONFERÊNCIA.....	52
3.3.8. VIDEOCONFERÊNCIA.....	52
3.3.9. TREINAMENTO DE LABORATÓRIO, TREINAMENTO DE SENSITIVIDADE (TRAINING-GROUP OU T-GROUP).....	53
3.3.10. TBC – TREINAMENTO BASEADO EM COMPUTADOR.....	54
3.3.11. DINÂMICA DE GRUPO	55
3.4. CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES	56
3.4.1. TRABALHADOR.....	56
3.4.2 FORMADOR.....	60
3.5. A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O APRENDIZADO DO TRABALHADOR	63
4. METODOLOGIA	66
4.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA	66
4.1.1. TIPO DE PESQUISA	66
4.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA	67
4.3. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	67
4.4. ANÁLISE DOS DADOS	68
4.4.1. DEFINIÇÃO DA CATEGORIA RELEVANTE.....	69
4.4.2. TRIANGULAÇÃO NA COLETA DE DADOS.....	70
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	71
5.1. INTRODUÇÃO	71
5.1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	75
5.2. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	77

6. CONCLUSÕES, LIMITES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	118
6.1. CONCLUSÕES	118
6.2. RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	133
7. BIBLIOGRAFIA	135
8. APÊNDICES	153
8.1. APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	153
8.2. APÊNDICE B - ENTREVISTA GERENTE DE RECURSOS HUMANOS	159
8.3. APÊNDICE C - ENTREVISTA FORMADORES / INSTRUTORES	160
8.4. APÊNDICE D - ENTREVISTA FUNCIONÁRIOS	161
8.5. APÊNDICE E - QUADRO TEORIA PERRENOUD	162
8.5. APÊNDICE F - QUADRO TEORIA SCHÖN	164

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - AULA _____	46
FIGURA 2 – TREINAMENTO <i>IN-JOB</i> _____	47
FIGURA 3 – INTERPRETAÇÃO DE PAPEL _____	48
FIGURA 4 – JOGOS _____	49
FIGURA 5 – SIMULAÇÃO _____	50
FIGURA 6 – VIDEODISCO _____	51
FIGURA 7 – TELECONFERÊNCIA _____	52
FIGURA 8 – VIDEOCONFERÊNCIA _____	52
FIGURA 9 – TREINAMENTO EM GRUPO _____	53
FIGURA 10 – TREINAMENTO BASEADO EM COMPUTADOR _____	54
FIGURA 11 – DINÂMICA DE GRUPO _____	55
FIGURA 12 – METODOLOGIA DE TRIANGULAÇÃO DE DADOS _____	70
FIGURA 13 - FLUXOGRAMA DO SERVIÇO EXPRESSO (SEDEX) _____	71
FIGURA 14 – PLANFOR _____	88
FIGURA 15 – HABILIDADES _____	89
FIGURA 16 – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DA EMPRESA _____	90
FIGURA 17 – CURSOS PREPARATÓRIOS _____	90
FIGURA 18 – RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO NO TRABALHO _____	91
FIGURA 19 – ESCOLHA DE CURSOS _____	91
FIGURA 20 – PERIODICIDADE DE RECICLAGEM _____	92
FIGURA 21 – TIPOS DE TREINAMENTO _____	94
FIGURA 22 – MÉTODOS DE TREINAMENTO _____	94
FIGURA 23 – INSTRUMENTOS QUE FACILITAM SEU O APRENDIZADO TRABALHADOR _____	95
FIGURA 24 – ESCOLARIDADE DO TRABALHADOR _____	95

FIGURA 25 – TEMPO DE EMPRESA DO TRABALHADOR	96
FIGURA 26 – PRINCÍPIO 1 DA ANDRAGOGIA	96
FIGURA 27 – PRINCÍPIO 2 DA ANDRAGOGIA	97
FIGURA 28 – PRINCÍPIO 3 DA ANDRAGOGIA	97
FIGURA 29 – PRINCÍPIO 4 DA ANDRAGOGIA	97
FIGURA 30 – PRINCÍPIO 5 DA ANDRAGOGIA	98
FIGURA 31 – PRINCÍPIO 6 DA ANDRAGOGIA	98
FIGURA 32 – PRINCÍPIO 7 DA ANDRAGOGIA	98
FIGURA 33 – PRINCÍPIO 8 DA ANDRAGOGIA	99
FIGURA 34 – PRINCÍPIO 9 DA ANDRAGOGIA	99
FIGURA 35 – PRINCÍPIO 10 DA ANDRAGOGIA	99
FIGURA 36 – PRINCÍPIO 11 DA ANDRAGOGIA	100
FIGURA 37 – PRINCÍPIO 12 DA ANDRAGOGIA	100
FIGURA 38 – PRINCÍPIO 13 DA ANDRAGOGIA	100
FIGURA 39 – PRINCÍPIO 14 DA ANDRAGOGIA	101
FIGURA 40 – 1ª PREMISSA ANDRAGÓGICA	102
FIGURA 41 – 2ª PREMISSA ANDRAGÓGICA	103
FIGURA 42 – 3ª PREMISSA ANDRAGÓGICA	103
FIGURA 43 – 4ª PREMISSA ANDRAGÓGICA	103
FIGURA 44 – 1ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	104
FIGURA 45 – 2ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	104
FIGURA 46 – 3ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	105
FIGURA 47 – 4ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	105
FIGURA 48 – 5ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	105
FIGURA 49 – 6ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	106
FIGURA 50 – 7ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	106
FIGURA 51 – 8ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	106

FIGURA 52 – 9ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	107
FIGURA 53 – 10ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD	107
FIGURA 54 – 1ª ETAPA DO TALENTO ARTÍSTICO DA REFLEXÃO-NA-AÇÃO	108
FIGURA 55 – 2ª ETAPA DO TALENTO ARTÍSTICO DA REFLEXÃO-NA-AÇÃO	108
FIGURA 56 – 3ª ETAPA DO TALENTO ARTÍSTICO DA REFLEXÃO-NA-AÇÃO	108
FIGURA 57 – 4ª ETAPA DO TALENTO ARTÍSTICO DA REFLEXÃO-NA-AÇÃO	109
FIGURA 58 – 5ª ETAPA DO TALENTO ARTÍSTICO DA REFLEXÃO-NA-AÇÃO	109
FIGURA 59 – 6ª ETAPA DO TALENTO ARTÍSTICO DA REFLEXÃO-NA-AÇÃO	109
FIGURA 60 – 7ª ETAPA DO TALENTO ARTÍSTICO DA REFLEXÃO-NA-AÇÃO	110
FIGURA 61 – DOMÍNIO DE TECNOLOGIAS	110
FIGURA 62 – TRABALHO RELACIONADO COM TECNOLOGIA	111
FIGURA 63 – CONHECIMENTO DE EAD	111
FIGURA 64 – EXPERIÊNCIA EM CURSOS DE EAD	112
FIGURA 65 – MÉTODOS EXPERIMENTADOS DE EAD	112
FIGURA 66 – UNIVERSIDADE CORPORATIVA	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - CONCEITO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO, AO LONGO DA HISTÓRIA _____	40
QUADRO 2 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: AULA _____	47
QUADRO 3 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: TREINAMENTO <i>IN-JOB</i> ____	47
QUADRO 4 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: INTERPRETAÇÃO DE PAPEL - PAPÉIS INVERTIDOS (REVERSE ROLE), INTERPRETAÇÃO DE MÚLTIPLOS PAPÉIS (MULTIPLE ROLE) E AUTOCONFRONTAÇÃO (SELF-CONFRONTATION) _____	48
QUADRO 5 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: JOGOS _____	49
QUADRO 6 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: SIMULAÇÕES _____	50
QUADRO 7 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: VIDEODISCO _____	51
QUADRO 8 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: TELECONFERÊNCIA __	52
QUADRO 9 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: VIDEOCONFERÊNCIA ____	53
QUADRO 10 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: TREINAMENTO DE LABORATÓRIO, TREINAMENTO DE SENSITIVIDADE (TRAINING-GROUP OU T-GROUP) ____	53
QUADRO 11 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: TREINAMENTO BASEADO EM COMPUTADOR _____	54
QUADRO 12 - VANTAGENS, DESVANTAGENS E CONSIDERAÇÕES: DINÂMICA DE GRUPO ____	55
QUADRO 13 - DIFERENÇAS ENTRE PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA _____	58
QUADRO 14 - AS DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR _____	73
QUADRO 15 - AS SETE ETAPAS PARA EDUCAR UM PROFISSIONAL REFLEXIVO _____	74
QUADRO 16 – EVOLUÇÃO DO APRENDIZADO DO TRABALHADOR _____	78
QUADRO 17 – RESPOSTAS DOS TRABALHADORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DO SERVIÇO EXPRESSO (SEDEX) AO QUESTIONÁRIO APLICADO NA ECT/DR-SC _____	78
QUADRO 18 – RESPOSTA DOS INSTRUTORES AO QUESTIONÁRIO APLICADO NA ECT/DR-SC _____	79
QUADRO 19 – PLANO DIRETOR DE EDUCAÇÃO EMPRESARIAL DA ECT/DR-SC ____	83
QUADRO 20 – INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO PDEE/ECT/DR-SC _____	84
QUADRO 21 – RELAÇÃO DE CARGOS/FUNÇÕES ECT/DR-SC _____	85

QUADRO 22 – INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DO PDEE/ECT/DR-SC	87
QUADRO 23 – CARACTERIZAÇÃO DAS MELHORIAS DA ÁREA DE T&D-ECT/DR-SC	87
QUADRO 24 – PARCERIAS DO PDEE-ECT/DR-SC	88
QUADRO 25 – HORAS / AULA DOS INSTRUTORES TEMPORÁRIOS	102

1. INTRODUÇÃO

A grande idéia de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim, como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste, exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão do cérebro pensante.

Friedrich Engels, Ludwiig Feuerbach

1.1. ORIGEM DO TRABALHO

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia vem interferindo em genuínas mudanças na vida das pessoas, principalmente no que tange ao mundo do trabalho. Nesse contexto, as organizações devem acompanhar a dinâmica impressa no mercado, em que as transformações acontecem de forma cada vez mais intensa e acelerada, influenciando diretamente as relações entre países, instituições e pessoas. Essas mudanças, fruto da potencialidade do próprio homem para transformar a natureza a fim de realizar seus propósitos, propiciam que o aporte de conhecimento dos trabalhadores seja transformado num dos principais ativos da empresa.

Esse processo exige transformações, ou melhor, quebra de paradigmas. Paradigmas são “referenciais que usamos continuamente para balizar nossas decisões, são ‘lentes’ que condicionam a nossa ‘visão de mundo’, dando-lhe as suas cores e formas”. (BOOG, 1994, p.16). Ao longo da história, percebe-se que as transformações acontecem de forma lenta e gradual. Os paradigmas eram pouco questionados, ao contrário da atualidade, com o investimento na ciência e tecnologia ampliando as oportunidades do homem para questionar e ultrapassar as verdades pré-estabelecidas na sociedade. A atual mudança de paradigma assemelha-se à fase da transição da produção artesanal para a industrial, pois vem acompanhada de aprimoramento de tecnologias. Nesse sentido, as organizações estão buscando soluções para enfrentarem exigências do mundo globalizado. Soluções essas, elaboradas através de técnicas, instrumentos e métodos. Para tanto, é necessário entender que a tecnologia configura-se a partir de determinados contextos, fatos e expressões culturais.

Diante do exposto, a utilização veemente da tecnologia e a difusão avançada de novos instrumentos e métodos implicam investimentos diretos no conhecimento constante dos

trabalhadores, que, por sua vez, irão lidar corriqueiramente com aspectos complexos das inovações tecnológicas. Sendo assim, contextualizando essa reflexão, administrar as informações, a partir dos anos 70, passou a ser prioridade no âmbito das organizações. É nesse momento que surgem os bancos de dados. Entre os anos 80 e 90, iniciaram-se estudos da área de Gerência de Recursos Informativos, que tinham como diretriz associar informação e tecnologia, de forma tal que as empresas melhorassem sua produtividade, tornando-se mais competitivas. A Gestão de informação vai se aperfeiçoando e tomando a direção da Gestão do Conhecimento. Na Gestão do Conhecimento, investe-se nas competências dos trabalhadores, que passam a ser denominadas de capital humano. Nesse momento, o conhecimento passa a estruturar-se sob a ótica da aprendizagem e a educação passa a ser entendida como investimento no desempenho dos trabalhadores. A mudança para o foco educacional viabiliza a desenvoltura das organizações e a aprendizagem torna-se mola propulsora para dinamizar a produtividade. Para tanto, a atualização dos trabalhadores torna-se uma questão ímpar, para redução de custos e para garantia de qualidade atribuída pelos novos desafios do mercado. E, falando em qualidade, ficam aqui algumas reflexões: quais investimentos as organizações vêm imprimindo no que diz respeito aos métodos e instrumentos técnico-operativos de seus programas de ensino e aprendizagem? Os formadores/instrutores estão preparados para acompanhar a nova configuração do ensino do fazer profissional? As metodologias de ensino utilizadas no âmbito do trabalho atendem as genuínas necessidades dos trabalhadores aprendizes?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. OBJETIVO GERAL

Desenvolver uma abordagem metodológica que permita aprimorar o programa de educação para os trabalhadores das organizações, de forma a garantir a efetividade da aprendizagem, viabilizando a educação continuada.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar um quadro histórico comparativo das formas de ensino do fazer profissional, através da revisão bibliográfica, identificando: época, forma de produção, tipo de ensino, características do trabalhador e do formador/instrutor;
- Identificar a evolução dos conceitos de Treinamento e Desenvolvimento no decorrer da história e comparar com o estilo desenvolvido na empresa pesquisada nos dias de hoje;
- Identificar os recursos tecnológicos e metodológicos de ensino disponíveis e que são efetivamente utilizados na formação do trabalhador, com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem no âmbito da empresa;
- Descrever as principais características do trabalhador da empresa pesquisada;
- Delinear as principais características dos formadores\instrutores da empresa pesquisada,
- Identificar o programa de educação do trabalhador da empresa pesquisada e verificar a sua aproximação com a política de educação, trabalho e renda do atual governo brasileiro;

1.3. JUSTIFICATIVA

Fazendo uma leitura conjuntural, o impacto do progresso tecnológico, da globalização, da urbanização e do novo papel do Estado conduz a sociedade para um novo ritmo de transformações extremamente rápido, exigindo respostas flexíveis e mecanismos participativos, mudando o comportamento e as relações das pessoas, principalmente no âmbito das organizações.

A atual fase que a sociedade está vivenciando é similar à do início do século XIX, segundo Peter Drucker (2000), a Revolução da Informação é similar à Revolução Industrial, a partir do momento em que a máquina a vapor e a estrada de ferro surgem como elementos de efetiva mudança para a Revolução Industrial, pois não apenas criaram uma nova dimensão econômica, como também transformaram rapidamente a geografia mental. No que tange a

Revolução da Informação, não foi muito diferente; quando chegaram os primeiros computadores, na década de 40, não eram considerados como ferramentas ameaçadoras aos “*status quo*”. Mas o rápido desenvolvimento da ciência implicou enorme impacto sobre a sociedade e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, dificultando às pessoas a rápida adaptabilidade aos novos processos. Hoje, o e-commerce tem o mesmo significado que a ferrovia teve para a Revolução Industrial, provocando novamente uma quebra de paradigmas, influenciando de forma incisiva, na vida da sociedade. E, como reforça Drucker (2000), na nova era mental criada pela ferrovia, a humanidade dominou a distância. Na geo mental do comércio eletrônico, a distância foi eliminada. Existe apenas uma economia e um mercado. Uma das conseqüências disso é que mesmo que produza ou venda dentro de um mercado local ou regional, a concorrência, na verdade não conhece fronteiras. Todas as organizações precisam tornar-se transnacionais na forma de serem administradas. Com a introdução de novas tecnologias e métodos de gerenciamento, emergem processos flexíveis de produção. Nesse sentido, polivalência, escolaridade, capacidade de trabalho em grupo, de tomada de decisão, de comunicação, de autonomia são os requisitos de profissionalização dos trabalhadores.

Anteriormente, o sistema de produção pautado no modelo fordista e taylorista, fomentava diretrizes rígidas e diretivas, ou seja, para que o trabalhador exercesse suas tarefas, nada melhor do que disciplina, treinamento e experiência. Essa postura rígida, caracterizada no sistema supracitado, fazia parte de uma rede de estruturas que garantiam o paradigma da época, desde a política educacional, a qual preparava um perfil de trabalhador disciplinado e técnico, e uma certa estabilidade garantida por um Estado que tinha em suas metas aproximar a sociedade do pleno emprego.

A partir das diretrizes da globalização, as quais interferem diretamente nas condições econômicas e numa reestruturação do Estado, as formas de produção e as condições e relações sociais e de trabalho modificam-se, exigindo um novo perfil de trabalhador. Eis que surge um desafio para a educação, que deverá formar trabalhadores com novas posturas a partir das demandas oriundas das exigências do mercado. Outrossim, a uniformidade decorrente da certificação escolar completada pelo profissional, adquirida em cursos básicos, técnicos ou superiores, que asseguraram às antigas gerações a permanência no emprego, já não são mais suficientes. Atualmente, quem determina as competências que o trabalhador tem que desenvolver, quantidade e tempo, não são as escolas e, sim, o mercado. Entretanto, com a fragilização da educação, decorrentes das insuficiências das políticas públicas, as

organizações vêm assumindo a questão da escolarização e da aprendizagem constante dos trabalhadores.

Diante do exposto, as empresas que desenvolvem treinamentos diretivos e segmentados precisam rever suas metodologias de educação para trabalhadores, redimensionando seu programa de educação para que o mesmo atenda as características do aprendizado contínuo. Para tanto,

A seleção, a adequação e a utilização dos recursos devem ser feitas de acordo com o contexto, os objetivos e a metodologia proposta, enfatizando a preocupação pela compreensão dos processos de ensino, pelas dificuldades que se manifestam e como resolvê-las. Essa decisão deve, portanto, contemplar, sempre, os princípios de uma educação em que os recursos facilitam processos de atividades de ensino e de aprendizagem significativos não apenas receptivos, mas, sobretudo criativos e transformadores, que promovam a atividade e a reflexão do aluno sem que caia no perigo de ser espectador de um processo didático sem valor, conformista e baseado unicamente na recepção. (BENEDITO, 1987, p.120)

1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho será apresentado em sete capítulos:

Nesse capítulo descreve-se a origem, os objetivos e a justificativa, com a finalidade de introduzir o tema da pesquisa e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo apresenta a evolução histórica do fazer profissional, desde a idade antiga até a idade contemporânea e a trajetória da formação profissional no cenário brasileiro.

No terceiro, encontrar-se-ão os conceitos de informação, conhecimento e aprendizagem nas organizações, além das características dos trabalhadores e formadores/instrutores e dos métodos e instrumentos de educação utilizados nas organizações.

A seguir, o quarto capítulo, apresenta a metodologia quanti-qualitativa, utilizada para avaliar os dados que subsidiarão o trabalho ora apresentado.

No quinto capítulo, apresenta-se-ão o Estudo de Caso realizado na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos e a análise dos resultados da pesquisa.

No sexto capítulo apresenta-se-á as conclusões e as recomendações para futuro desenvolvimento de novas pesquisas.

Finalmente, no sétimo capítulo, encontra-se-á a bibliografia utilizada, bem como a citada no decorrer deste trabalho.

2. A EVOLUÇÃO DO FAZER PROFISSIONAL

A sociedade do conhecimento é uma sociedade aprendente que, como a vida, se flexibiliza, se adapta, instaura redes de relações e cria. Educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva.
Leonardo Boff (1998)

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentar-se-á a evolução histórica dos sistemas de produção e das metodologias de aprendizagem voltadas para o trabalhador, os quais contribuíram para que o homem se aproprie de seu fazer profissional.

Todo processo de aprendizado no trabalho é afluente de sua época, e é um ato simplista desvinculá-lo de um movimento histórico, político e social. Não se pode desconectar o homem do contexto em que vive e se desenvolve, pois a “aprendizagem deve começar com relação do homem com o mundo, na situação em que se encontra, da qual deve emergir e na qual se espera que interfira”. (CARVALHO, 1999, p. 25)

Apenas a partir da década de 60, as organizações passam a investir nos trabalhadores, não gratuitamente, mas como fator decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, a educação como indicador de potencialização da mão-de-obra, e, por conseqüência, de todo o processo de trabalho. Para compreensão do contexto da aprendizagem no trabalho se faz necessário acompanhar como essa temática veio se agregando na história dos meios de produção.

2.1.1 IDADE ANTIGA

Iniciar-se-á essa contextualização com as palavras de Saviani (1998, p.154)

“As origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. Os homens adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho”.

Era no contexto do trabalho que o homem produzia sua existência e viabilizava sua aprendizagem, além de socializá-la. Foi no trabalho com a terra, fixando-se nela, principal meio de produção da época, que surge a propriedade privada. Através da propriedade privada,

os homens passam a ter uma nova perspectiva de trabalho, dividindo-se em classes. Sendo assim, na Idade Antiga, o homem aprendia o modo de trabalho envolvendo-se no próprio processo de produção. Nesse período histórico, tanto na Grécia quanto em Roma, ocorre a apropriação da terra. Nasce, então, a classe dos proprietários de terra e, por consequência, os não proprietários. Tal característica traz consigo uma nova maneira de aprender fazer. Surge, também, nessa época, a palavra escola, que significa em grego, lugar do ócio. O ócio produtivo para os nobres. Diante disso, a escola era o lugar para as classes ociosas e a classe operária aprendia no próprio processo de trabalho. Era o que Saviani (1998, p.156) chama de “aprender fazendo”.

2.1.2 IDADE MÉDIA

Na Idade Média, o sistema de produção estava centrado no feudalismo. O meio predominante de produção ainda era a terra, ou seja, o sistema econômico era pautado na agricultura. Não havia mais trabalho escravo e, sim, servil. A educação continuava com as mesmas características da idade antiga, ou seja, os proprietários das terras tinham acesso às escolas paroquiais, catedralícias e monacais. Na época, freqüentar uma escola significava ocupar o ócio com dignidade através de atividades consideradas nobres. Segundo Saviani (1998):

“a classe dos proprietários se dedicava a exercícios físicos que estavam ligados as atividades guerreiras, o que é expresso através da noção da Cavalaria, cuja ocupação era a guerra. Nesse sentido, a formação para a cavalaria envolve, então, esses dois aspectos, o da arte militar é o da vida aristocrática. Em contrapartida a grande maioria continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e de seus senhores. Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho”.

Surgem, nessa época, também, alguns núcleos de produção de artesanato, que são uma espécie de indústria rural. O trabalho artesanal estava fundado nas habilidades do trabalhador que, nesse período, as desenvolvia em pequenas oficinas, sob orientação de um mestre trabalhando ao seu lado. O trabalhador da época era jovem, aprendia o seu ofício entre 2 a 7 anos, e seu aprendizado acontecia depois de um acordo firmado entre os pais do jovem e o artesão. O jovem morava com seu mestre durante todo o período em que aprendia seu ofício. Ao término do aprendizado, caso esse jovem fosse aprovado no exame, poderia abrir seu próprio local de trabalho.

O desenvolvimento das atividades artesanais foi crescendo, possibilitando o fortalecimento da atividade mercantilista, a qual foi-se concentrando na cidade. A partir do comércio, houve uma sensível acumulação do capital, favorecendo o investimento nessa produção, dando posteriormente, origem à indústria. A Revolução Industrial provocou profundas mudanças na forma de produção, quando substituiu as ferramentas manuais dos artesãos por máquinas especializadas. Com essa nova forma de produção, o trabalhador passa a vender sua força de trabalho e isso vem romper com a característica servil da Idade Média.

2.1.3 IDADE MODERNA

Na Idade Moderna, a forma de produção se concentra na cidade e na indústria, implicando ao trabalhador uma nova forma de aprender, pois, nessa época, a ciência se incorpora ao processo produtivo, exigindo a propagação de novos códigos formais e de escrita. É nesse momento que a educação se destaca, através da escolaridade básica no âmbito da sociedade, como uma das políticas sociais emergentes, e a escola passa a ser confundida como sinônimo de educação. Sendo assim, as outras formas de aprendizado passam a ser relegadas a segundo plano. Nessa época, chegou-se a afirmar que a escola era totalmente dispensável aos trabalhadores, porém, ao longo do tempo, foi-se percebendo que para manter a tendência modernizadora era imprescindível que o trabalhador tivesse, no mínimo, habilidades e aprendizado para desenvolver suas atividades.

Diante do exposto, Jarufe (1998, p.58) aponta que a abordagem do racionalismo clássico teve seu marco no século XIX. Frederick Winslow Taylor concebe a teoria da administração científica e Henri Fayol, a teoria clássica da administração, que tinham como princípio básico: a estrutura rígida e formal da organização, a divisão de trabalho especializado com unidades de comando e controle e o aspecto mecanicista com ênfase na especialização do operário como fator de produção. No que diz respeito ao treinamento do homem no local de trabalho, Taylor pregava que a divisão sócio-técnica do trabalho deveria ocorrer de forma racional. Os empregados deveriam ser cientificamente adestrados para aperfeiçoarem as suas aptidões, e, portanto, executarem um serviço ou tarefa de modo que a produção normal fosse cumprida.

A fragmentação do trabalho taylorista-fordista levou ao máximo à divisão e a especialização como formas de intensificação do trabalho na produção seriada. A gerência se

reservava o monopólio do conhecimento e toda a organização pressupunha um adestramento prático do trabalhador nas tarefas mecânicas e padronizadas.

Na época, com o significativo crescimento do trabalho especializado, não se concebia que um trabalhador não soubesse operar as máquinas. Com o intuito de superar essa dificuldade, desde o início do trabalho industrial houve, necessidade de investir-se na capacitação profissional. A preocupação do treinamento era sistematizar a prática para garantir o aprimoramento da capacidade de realizar suas tarefas, diminuindo as possibilidades de erro.

Já em 1886, havia a preocupação com a difusão dos princípios tayloristas, sendo que cidades industriais como Cleveland, Chicago e Cincinnati já possuíam escolas particulares e Filadélfia e Baltimore contavam com escolas governamentais dedicadas à capacitação profissional. Também criaram-se escolas dentro das próprias fábricas, como aconteceu na Hoe & Company de New York em 1972. (MALVEZZI in BOOG, 1994, p.18)

Malvezzi (1994) nos traz a informação de que a idéia de iniciar uma parceria entre escola e empresa surge em 1900, quando o College of Engineering introduziu um sistema de cooperação que tinha como princípio viabilizar o treinamento aos trabalhadores. Partindo dessa iniciativa, pode-se dizer que há muito o treinamento vem se institucionalizando, evoluindo de acordo com as diretrizes do pensamento da época, das necessidades culturais, econômicas e políticas. Há três décadas, aproximadamente, após a iniciativa que a viabilizou, o treinamento ganha uma nova dimensão no cenário das atividades administrativas ao torna-se “parte integral da estratégia empresarial (deixando de ser) uma questão operacional “ad hoc”. (MALVEZZI in BOOG, 1994, p.18) É nesse ínterim em que a capacitação do trabalhador passa a ser concebida paulatinamente como um elemento estratégico no âmbito das relações do mundo do trabalho.

É dentro da teoria da Administração Científica que se inicia a abordagem das relações humanas. Essa nova abordagem preocupa-se com o desenvolvimento do homem e de suas relações no âmbito do trabalho, enfatizando principalmente questões de motivação, integração, enfim dinâmicas de grupos, que visam valorizar a subjetividade das produções individuais.

Em 1947, surge a abordagem comportamentalista, que tem como premissa que “a organização é definida como um sistema de decisão, onde todos se comportam reacionariamente apenas em relação a um conjunto de informações que conseguem obter a respeito de seus ambientes”. (JARUFE, 1998, p.60).

A abordagem sistêmica surge em 1960. Na concepção da teoria sistêmica, as organizações são percebidas como sistemas complexos em que os sujeitos envolvidos estão em constante intervenção com o ambiente, ocorrendo uma amplitude da percepção e funcionamento do real. É nesse contexto que o treinamento dos trabalhadores começa a configurar-se de uma maneira diferenciada, embora ainda mantendo características persuasivas e de controle, agora dividindo-se em dois processos distintos: treinamento e desenvolvimento.

No início da década de 70, outras mudanças ocorrem no mundo do trabalho. Os aspectos contingenciais passam a refletir diretamente na produtividade das empresas, ser competitivo passa a ser um critério indispensável para a sobrevivência no mercado. As novas tecnologias passam a ser fundamentais nesse processo.

Nesse contexto, a abordagem sócio-técnica se destaca e passa a estudar as organizações em seus vários aspectos sociais e técnicos. Jarufe (1998) descreve alguma das características da abordagem sócio-técnica a qual parte do princípio que a organização é um sistema aberto e age mutuamente com o ambiente, porém com uma peculiaridade diferenciada da sistêmica, ela tem capacidade de se autoregular, pode alcançar um mesmo objetivo a partir de diferentes caminhos e usando diferentes recursos.

Na metade da década de 70, surgiu nos EUA e nos países periféricos a abordagem contingencial. Essa abordagem parte do princípio da probabilidade, ou seja, estratégias pré-estabelecidas que permitam que as empresas se protejam das mudanças externas e internas. Para tanto, levanta diversos fatores que possam influenciar no processo produtivo como: políticos, sociais, econômicos, tecnológicos, legais e ambientais.

2.1.4 IDADE CONTEMPORÂNEA

A Engenharia do Conhecimento passa destacar-se no período contemporâneo como uma associação entre teorias e técnicas (da psicologia cognitiva, teorias do conhecimento, modelos e teorias organizacionais, modelos e técnicas de sistemas de informação) que visam estruturar sistemas à base de conhecimentos susceptíveis de prolongar as capacidades humanas de percepção, aprendizagem, compreensão, resolução de problemas e execução da ação. Em nível de organização, permite a criação, difusão e aplicação do conhecimento de forma a obter melhores níveis de eficiência e qualidade nos produtos da empresa, mesmo num

ambiente dinâmico. A tecnologia da informação é o suporte principal da engenharia do conhecimento

Nesse contexto, o núcleo de conhecimento, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do processo educacional se constitui em um requisito essencial para que a força de trabalho possa ampliar as oportunidades de incorporação e de desenvolvimento no futuro mercado de trabalho, objetivando sua valorização pessoal e profissional e o atendimento às novas exigências de qualidade. Da mão-de-obra será exigida maior capacidade de auto aprendizagem, compreensão dos processos, capacidade de observar, de interpretar, de tomar decisões e de avaliar resultados. É necessário, ainda o domínio de linguagem técnica, a capacidade de comunicação oral e escrita, a disposição e habilidade para trabalhar em grupos, a polivalência cognitiva e a versatilidade funcional do trabalho.

2.2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

Desenvolveu-se uma retrospectiva da educação profissional no Brasil, a qual foi possível através de pesquisas realizadas por Luiz Antônio Cunha em 2000. Nesse estudo o autor se propôs sistematizar a produção conceitual, metodológica e operacional existente com o intuito de facilitar processos de formação de atores estratégicos que possam investir em uma para gradativa consolidação do Plano Nacional de Qualidade do Trabalhador – PLANFOR, e sua articulação com as demais políticas públicas

2.2.1 A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL ESCRAVOCATA

Foi no século XI que as corporações de ofício apareceram, no bojo do processo de desenvolvimento urbano. À medida que sua atividade se expandia e se consolidava, os que exerciam o mesmo ofício organizavam-se juridicamente.

Nesse contexto surge uma diferença entre os praticantes das artes liberais (mais as novas belas-artes) e os das artes mecânicas. Situação que se acentuou com o resultado da difusão da imprensa do século XVI quando passa a gerar uma nova hierarquia interna entre os que sabiam ler e os que não o sabiam.

A partir da primeira metade do século XVI, implantou-se um novo processo de trabalho na chamada agroindústria do açúcar, utilizando trabalho escravo e, em pequena escala, trabalhadores livres nas tarefas de direção do processo produtivo e naquelas exigentes de qualificação técnica especial. Além disso, a população urbana gerou um mercado consumidor para os produtos de diversos artesãos. A aprendizagem dos ofícios manufatureiros era realizada, na Colônia, segundo padrões predominantemente assistemáticos, consistindo no desempenho, por ajudantes/aprendizes, das tarefas integrantes do processo técnico de trabalho.

A aprendizagem sistemática de ofícios não tomou, na Colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação do Estado nacional, durante a estada da família real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. A duração da aprendizagem não estava estipulada em regulamentos, embora existissem padrões informais a respeito, variando de um ofício para outro. Quando o mestre considerava um aprendiz apto a exercer o ofício, passava-lhe certificado, o qual era apresentado ao juiz (ou juízes) do ofício, que o matriculava como oficial.

As corporações de ofício, já seculares ao tempo da Independência, foram extintas pela Constituição de 1824 pelos seguintes fatores: a estreiteza do mercado interno, as limitações da economia colonial, os desincentivos resultantes do trabalho escravo e as restrições da ideologia econômica liberal.

Já em 1780, a Coroa fundou e manteve a Real Casa Pia de Lisboa, instituição destinada a fazer do trabalho socialmente útil, um instrumento de recuperação moral de mendigos e vadios, e de formação educativa de órfãos. Tal situação, foi, talvez, o paradigma das instituições de ensino profissional que começaram a surgir no Brasil logo após a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. Paralelamente, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário/superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

A carência de mão-de-obra fez que a solução encontrada por muitos cafeicultores fosse a mecanização da lavoura. Foram difundidas as máquinas agrícolas provenientes dos EUA, que serviam de modelo ou de inspiração para a produção de equipamentos os quais favoreciam a economia de mão-de-obra. Se a mecanização da lavoura permitiu que se ampliasse a área plantada de café, com aumento menos que proporcional da força de trabalho, mantendo fixo o número de escravos, ela concorreu, simultaneamente, para a mudança das

relações de produção, tendo em vista a generalização do trabalho livre. Isso porque o emprego de máquinas, bem como sua fabricação, exigia do trabalhador características de qualificação e disciplina não encontráveis no escravo, principalmente em 1880.

Os empresários reclamavam da falta de senso de ordem dos operários brasileiros e do seu pouco entusiasmo para o trabalho. Reconheciam sua capacidade de incorporar as técnicas próprias da indústria têxtil, apesar da falta de instrução que permitisse a leitura de instruções escritas. No entanto, reclamavam, também, da inexistência de manuais traduzidos para o português. Mas, por outro lado, os trabalhadores imigrantes qualificados ingleses não ensinavam tudo aos trabalhadores brasileiros, guardando para si o monopólio de certos conhecimentos, de modo a garantirem o emprego futuro.

A partir de 1842, modificaram-se as relações entre a aprendizagem e a posterior prestação de serviços. A aprendizagem era feita, em geral, até os 18 anos de idade, após o que os novos artífices assentavam praça e eram obrigados a prestarem oito anos de serviço, pelo menos. Durante muito tempo os objetivos propriamente técnico-econômicos da formação de artífices para os arsenais de guerra foram se mesclados a objetivos ideológicos que viam na aprendizagem de ofícios uma obra de caridade destinada a amparar os desvalidos. Os aprendizes deveriam ser, necessariamente, órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres.

A proposta de um ensino profissional para as massas, de modo a moralizá-las e a desenvolver a produção para transformar a sociedade foi, talvez, o núcleo de todo o pensamento elaborado no Brasil imperial sobre o assunto.

Também nessa época, a instrução primária passou a ser considerada como uma qualificação importante para o operariado, incluindo-se no ensino de primeiro grau matérias destinadas à formação de força de trabalho. Foi proposto também a criação de um novo ramo no ensino secundário, de conteúdo “intermédio-ciêntifico”, ao lado do já existente “clássico-literário”; e a criação de muitas escolas técnicas, comerciais, agrícolas e industriais para suprir a carência de um perfil de trabalhador exigido pelo mercado. A forma pela qual o ensino industrial contribuiria para promover o progresso do país seria o aumento da qualificação da força de trabalho.

Promover então, a educação dos trabalhadores e seus filhos. A ênfase oscilava da educação geral, carregada de doutrinas religiosas, morais e cívicas, no ensino primário, à educação profissional, simultânea ou posterior àquela. Desse modo, o ensino profissional seria responsável pela produção de uma mercadoria especial, a força de trabalho, conformada

técnica e ideologicamente à produção em que se dava a reprodução do capital, motor do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista.

2.2.2 O ENSINO DE OFÍCIOS NOS PRIMÓRDIOS DA INDUSTRIALIZAÇÃO

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeiteiros e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como sua propriedade.

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto às de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalações de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados.

Nas primeiras décadas do período republicano, três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social, com fortes repercussões para a questão da educação, até mesmo para a educação profissional: a imigração, a urbanização e a industrialização. Decorrentes desses processos e reagindo sobre ele, os movimentos sociais e sindicais urbanos abriram uma nova fase na história do país. No ano de 1906, criou-se escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro.

Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais, nos primeiros anos do século XX, os industrialistas diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. Ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtualidades corretivas.

Em 1906, criou-se quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro, e as escolas de aprendizes artífices em dezenove Estados brasileiros, impulsionado por essa ideologia e/ou pelas necessidades ditadas pelas mudanças na produção, durante as primeiras décadas do regime republicano, resultante de iniciativas governamentais (União e Estados) e de empreendimentos privados, religiosos e laicos. Do mesmo modo, o pensamento sobre o ensino profissional, particularmente o industrial-manufatureiro, complexificou-se.

A formação de uma força de trabalho qualificada era vista, não só como forma de manutenção da ordem e de prevenção da desordem mas, também, como instrumento inteligente de produção industrial, de modo a transformar a apatia em que ora ainda se acham entre nós as indústrias.

Em 1909, foram criadas as escolas de aprendizes artífices, as quais eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao Estado em que funcionaria escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. Os cursos de ensino prático elementar de indústria teriam duas divisões, uma preparatória e outra técnica.

Em 1910, as escolas profissionais salesianas formavam um quase-sistema de ensino profissional; a partir dessa data, elas entraram num período de decadência, quando passaram a ser meros “anexos” dos liceus, que nada mais tinham de artes nem de ofícios. Apenas uma das escolas profissionais salesianas se enquadrou no Decreto-lei n.4073, de 30 de janeiro de 1942, tornando-se, então, uma escola industrial reconhecida pelo governo, em nível pós-primário: a de Niterói. Um fator importante da decadência dessas escolas salesianas foi sua reduzida, senão inexistente, articulação com o mercado de trabalho.

No que diz respeito ao Estado de Santa Catarina, Florianópolis era, no início do século, centro comercial e político-administrativo. Blumenau era o centro agrícola e manufatureiro. Fundada em 1850 como um empreendimento particular de colonização com imigrantes alemães, Blumenau teve logo a produção artesanal diferenciada da produção agrícola e do artesanato, com uma indústria que tinha, como mercado, os próprios colonos e mais tarde exportava para o Rio Grande do Sul, para São Paulo e o Rio de Janeiro. Em 1907, a localização, orientada por critérios mais econômicos do que políticos das escolas de aprendizes artífices no Estado, levaria a instalação a unidade em Blumenau em vez de Florianópolis.

No Brasil, particularmente, o ensino de ofícios foi associando oficina e escola. Desde o início do século, as empresas ferroviárias mantinham escolas para a formação de operários destinados à manutenção de equipamentos, veículos e instalações. Foi com o objetivo de solucionar os vários problemas de natureza técnica, administrativa e de formação e aperfeiçoamento de pessoal que a Estrada de Ferro Sorocabana introduziu, a partir de 1930, os princípios de Organização Racional do Trabalho (ORT). Em suas diversas acepções, a ORT

expressa o conjunto de teorias que surgiram a partir do século XIX, inspiradas na doutrina de Frederick Taylor.

A grande aceitação das idéias tayloristas entre as empresas paulistas culminou com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 23 de julho de 1931, em reunião na Associação Comercial de São Paulo, sob o patrocínio da Federação das Indústrias de São Paulo. Essa entidade veio a desempenhar um importante papel no ensino profissional paulista e, por via de consequência, também no plano nacional.

A Psicotécnica foi outra teoria e outra prática que acarretou inovações no ensino profissional. A aplicação de testes para a seleção dos candidatos as escolas profissionais, assim como a orientação dos aprendizes na escolha dos ofícios, implicaram o descarte da concepção (herdada do Brasil escravocrata) que definia o ensino profissional como intrinsecamente destinado aos órfãos, aos pobres e aos desvalidos. Um novo critério passou a se impor, em tudo distinto da miserabilidade, da aptidão e da vocação.

Uma pedagogia nova de ensino profissional, a aprendizagem racional, também chamada de aprendizagem metódica, nasceu na instituição modelar da *oficina-escola*, que mais tarde se transformou em Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP). Nele, sem se confundir com a pedagogia da *escola-oficina*, as séries metódicas do ofício tinham na aprendizagem seu objetivo principal, aliando a prática de oficina (especificamente desenhada para efeitos de ensino profissional) com os conhecimentos científicos e tecnológicos. Em 1934, houve uma reforma na Formação Profissional e foi empreendido um novo método que veio a ser chamado de método geometral. O objetivo era formar, no menor tempo de aprendizagem, o operário competente e especializado, dotado da disciplina mental e social adequada ao organismo industrial e ao próprio operário. Foi extinto dez anos depois, em proveito do SENAI, entidade à qual veio incorporar-se, além de fornecer quadros dirigentes e tecnologia de aprendizagem sistemática.

Tendo em vista a valorização da reforma de 1928, a de 1932 endossou, especialmente, a articulação entre o ensino primário e o ensino profissional. O salto que se pretendia dar, agora, era a promoção de todo do ensino profissional para o nível pós-primário, além de uma especial articulação do ensino profissional com o ensino secundário.

Pela reforma de 1931, o ensino secundário teve sua duração estendida para sete anos, divididos em dois ciclos. O primeiro, de cinco anos, era o ensino secundário fundamental, o outro objetivo, o de preparar candidatos para o ensino superior.

O que acontecia era que o Brasil mantinha um dualismo essencial em todas as suas

iniciativas educacionais. A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo, uma educação para o trabalho, uma /educação para a elite e uma educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo da escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo.

2.2.3 A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL REPÚBLICA

Com a implantação do Estado Novo, a partir de 1937, utilizou-se a via corporativa como um canal de instrumentalização de interesses do Estado e dos empresários em fortalecerem o mercado. Em contraste, os trabalhadores inseriram-se na estrutura sindical corporativa. Como estratégia de controle, o governo atrelou os sindicatos ao Ministério do Trabalho. No ápice da industrialização e complexidade dos processos e instrumentos de trabalho, buscaram-se, no exterior, trabalhadores qualificados, os quais guardaram o monopólio do conhecimento e habilidades sob as máquinas. Como critérios de avaliação dos trabalhadores, evidenciaram-se os requisitos do taylorismo e a seleção através de exames psicotécnicos.

Vale salientar que a valorização do ensino profissional não implicou a eliminação da divisão social e técnica do trabalho, inclusive na política educacional que continuava a se desenvolver de maneira dualista: a formar elites através do ensino secundário e superior e a formação de atividades manuais aos trabalhadores de classes menos favorecidas.

No final de 1941, o Ministério da Educação organizou uma comissão com o intuito de padronizar o ensino de ofícios e elaborar um projeto de diretrizes de ensino industrial no Brasil. Em 1942, o Decreto-lei nº 4.087, Lei Orgânica do Ensino Industrial, deslocou o ensino profissional para o ensino de grau médio e o ensino primário caracterizou-se com conteúdos gerais. Em 1943, para suprir as necessidades do mercado, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Em 1946, instaurou no país a Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial (CBAI), a qual introduziu um método de ensino chamado *Training Within Industry* (TWI), o qual foi criado nos EUA, durante a IIª Guerra Mundial, com o objetivo de treinar os trabalhadores para a produção bélica de forma rápida. Em 1962, a CBAI foi extinta e seu acervo foi assumido pelo Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI).

No ano 1974, o PIMPO foi vinculo ao Ministério Trabalho. O programa foi extinto

pelo Decreto 87.795, de 11 de novembro de 1982, e todo seu patrimônio foi passado para o Serviço Nacional de Formação Rural (SENAR).

Nos anos 70, a Formação Profissional passou a ter relevância no âmbito nacional. Houve, porém, uma revisão nas políticas educacionais diante das exigências da produção, substituindo os paradigmas tayloristas e fordistas para o de produção flexível.

Como reforça Cunha, “mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, (lei nº 4.024, de 20 de dezembro), tendo sido modificados os traços fundamentais da política educacional do Estado Novo, um aspecto muito importante dela permaneceu com força aumentando a aprendizagem de ofícios industriais, associando escola e empresa, e a entidade em que ela se desenvolve de forma mais acabada, o SENAI” (CUNHA, 2000, p.43).

2.2.4 O ENSINO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

No governo brasileiro (1994-2002), implantou-se o programa “Mãos à Obra, Brasil”, com o intuito de propiciar qualificação para jovens, a partir do segundo grau, a preparação para o mercado de trabalho, possibilitando, dessa forma, a obtenção de um bom emprego. O programa traz em seu bojo o objetivo de qualificar a mão-de-obra, uma vez que, para trabalhar com os novos padrões tecnológicos, o trabalhador tem que dominar conhecimentos e possuir habilidades. Para enfrentar as mudanças do sistema econômico e produtivo, o governo Fernando Henrique Cardoso, adotou duas estratégias : enfatizar o ensino profissionalizante na educação básica e reorientar as políticas de capacitação de mão-de-obra de forma que os trabalhadores possam adaptar-se às tecnologias modernas. Tais estratégias foram desenvolvidas em parceria com as empresas, governos Estaduais e Municipais e entidades de treinamento e formação, como o Sistema “S”. Como recursos, utiliza-se o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e financiamento de outros setores com maior potencial de geração de empregos.

Em 1996, o Ministério do Trabalho criou a Secretaria Nacional de Formação Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Tal secretaria tem como objetivo coordenar toda oferta de educação profissional do país.

A primeira versão do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) tinha como uma das metas do projeto desse Governo consolidar a estabilidade econômica no

país, retomar o desenvolvimento, construir a democracia e a equidade social, através da viabilização de informação e educação do trabalhador. O Governo Federal atualizou e ampliou tal plano, que iniciou em 1995, para que entre os anos 1999-2002, o país avançasse com vistas ao desenvolvimento sustentado.

O PLANFOR pretende viabilizar-se como uma estratégia de articulação e de Política Nacional de Educação Profissional, integrada ao sistema público de trabalho e geração de renda do país, redefinindo, nesse processo, o papel, o perfil e as relações entre os atores e agentes da Educação Profissional e consolidando um novo modelo próximo à realidade contemporânea.

Desse modo, o PLANFOR visa contribuir para:

- a) aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
- b) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade;
- c) elevação da produtividade, da competitividade e renda.

Os propósitos do PLANFOR contemplam o desenvolvimento integrado de habilidades básicas, específicas e ou gestão, definidas em função do mercado de trabalho e do perfil da população a ser atendida, como podemos observar nos tópicos abaixo:

- **habilidades básicas** - competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades;
- **habilidades específicas** - competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações;
- **habilidades de gestão** - competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual, no processo produtivo.

Na concepção do PLANFOR, as ações de Educação Profissional (EP) devem ter como foco a População Economicamente Ativa (PEA). O programa garante preferência a pessoas

mais vulneráveis econômica e socialmente, levando em conta situação de pobreza, baixa escolaridade, idade, raça/cor, sexo, deficiências físicas e outros fatores de discriminação no mercado de trabalho. Essa diretriz foi reforçada no período 1999-2002, no qual o PLANFOR deverá ter quatro grupos sob a premissa básica, na qual a distinção desses quatro grupos exigem estratégias e metodologias diferenciadas de qualificação e requalificação profissional, para a população urbana e rural, prioritária para fins de aplicação de recursos do FAT, como se pode perceber nos seguintes tópicos:

- pessoas **desocupadas**, principalmente as beneficiárias do seguro desemprego e candidatas a primeiro emprego;
- pessoas **sob risco de desocupação**, em decorrência de processos de modernização tecnológica, privatização, redefinições de política econômica e outras formas de reestruturação produtiva;
- **pequenos e microprodutores**, principalmente pessoas beneficiárias de alternativas de crédito financiadas pelo FAT (PROGER, PRONAF e outros);
- pessoas que trabalham em **condição autônoma, por conta própria ou autogestionada**, e em atividades sujeitas a sazonalidades por motivos de restrição legal, clima, ciclo econômico e outros fatores que possam gerar instabilidade na ocupação e fluxo de renda.

Concebido como instrumento do Sistema Público de Trabalho e Renda, o PLANFOR postula crescente integração com outros programas e projetos financiados pelo FAT, em especial os do seguro desemprego, intermediação de desempregados, crédito popular (PROGER, PRONAF) e outros programas de geração de trabalho e renda, financiados pelo FAT ou por outros fundos públicos.

2.2.5. A EDUCAÇÃO NO UNIVERSO DO TRABALHO

Educação para o trabalho é um assunto que foi pouco discutido ao longo da história. Formar mão-de-obra distanciava-se da prática da política educacional em que a estrutura da educação relegava a educação profissional a segundo plano. Desde sua origem, a formação profissional dividiu-se entre os que tinham acesso aos estudos (pessoas de poder econômico) e os que executavam as operações (pessoas de pouco ou nenhum poder econômico). Nesse

sentido, a sistematização do aprendizado e a universalização materializaram-se enquanto direito social apenas no século XX.

No que diz respeito à formação profissional e para o trabalho, até os anos 70, limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. Apenas uma parcela dos trabalhadores precisava desenvolver competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. A baixa escolaridade dos trabalhadores do nível operacional não era percebida como um fator relacionado diretamente com a produtividade e a expansão da economia.

Nos anos 80, novas formas de organizações e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho onde o emprego de tecnologias complexo foi agregado à produção, cresce a prestação de serviços, além do crescimento da internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base da educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados, qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para a atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores.

A educação para o trabalho passa a ser uma das estratégias para que os cidadãos tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas, viabilizando, por sua vez, a efetivação das mesmas. Nesse sentido, entende-se que a responsabilidade desse processo se constrói no decorrer da vida do homem, levando-se em conta questões históricas, culturais, antropológicas, econômicas e sociais, sendo que cada uma dessas dimensões vem agregar-se no desenvolvimento do ser humano.

A formação do trabalhador acontece diante de diversas circunstâncias: cultura empresarial vigente, recursos, espaço, pessoas, tecnologias, bem como dificuldades: escolaridade mínima, analfabetismo, alterações constantes da exigência do mercado. Diante disso, cabe aos representantes políticos, à sociedade e às empresas construir em seu projeto de desenvolvimento cada vez mais próximo com a qualidade necessária e exigida para a manutenção do trabalhador no mercado de trabalho. Sendo assim, vale salientar a importância fundamental de fortalecer a política da educação brasileira, vincular o plano estratégico do governo a garantia da formação do trabalhador e do próprio plano de educação das empresas. No Brasil, temos hoje a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual procura estabelecer os direcionamentos da educação para os cidadãos, propondo, no decorrer de seus artigos, uma educação ampla, continuada e

vinculada com a formação do trabalhador ao mundo do trabalho, como podemos observar em seu artigo 1º :

“A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

1º Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A educação tem como princípio desenvolver o homem para que tenha subsídios suficientes para exercer sua cidadania e qualificar-se ao trabalho, para tanto, em seu artigo 4º, o Estado garante o acesso à educação do ensino fundamental, de forma gratuita e obrigatória, para todos que não tiveram acesso à escola em idade própria, oferecendo ensino no período noturno, para que jovens e adultos sejam atendidos a partir de suas necessidades e disponibilidades. Cabe, ainda ao Estado, “recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso”(LDB,1996,art5º, parágrafo 1º - D).

03. INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

O termo aprendizagem deve ceder o lugar ao termo aprendizagem, que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo”.
Helene Thomé-Fabre (1997)

3.1. INTRODUÇÃO

Os temas capacitação, reciclagem de conhecimento e aprendizagem no âmbito das organizações vêm se configurando, ao longo dos anos, com fundamental importância. Já dizia Malvezzi (in BOOG, 1999, p.17) que a inabilitação dos trabalhadores para operarem no ‘sistema de fábrica’ configurou-se, já no século XVIII, como um obstáculo incontestável à eficácia que prenunciou, desde o início do trabalho industrial, a importância de investimentos na capacitação profissional”.

A partir de 1880, quando há uma potencialização do trabalho especializado, o treinamento surge como estratégia sistematizada de acompanhamento da habilitação do trabalhador. Esse movimento propiciou uma mudança de mentalidade não só das fábricas, mas da sociedade como um todo. Surgem, então, em 1886, em cidades industriais, escolas dedicadas à capacitação profissional. Já, em 1872, as empresas tinham demandas nessa área, e criaram escolas na própria fábrica, como se tem exemplo da *Hoe & Company*, em Nova Iorque. Em 1900, surge uma iniciativa do *College of Engineering* que viabilizou um sistema de cooperação entre a empresa e a escola, para fortalecer o treinamento de seus trabalhadores. A partir de 1930, o treinamento passou a se tornar atividade administrativa. Segundo Malvezzi (in BOOG, 1999, p.18), “Tal atividade requeria informações científicas mais seguras sobre habilitação e aprendizagem profissional, que, por sua vez, demandavam significativa dedicação por parte das ciências comportamentais”.

No século XIX, a partir dos autores *Taylor*, *Fayol* e *Ford*, surge a Administração Científica. Segundo eles, as teorias de administração são concebidas na lógica de processos de produção, pautadas em parâmetros do tempo e do custo. A partir do controle de todo esse processo é que se garante a eficácia. Nesse contexto, o treinamento é percebido como “elemento fundamental da cadeia de eventos do processo de produção. O *Know-how* é a capacidade de realizar a tarefa de acordo com os padrões de resultados e tempo definido pelo

planejamento” (MALVEZZI in BOOG,1999, p.22). Diante do exposto, o treinamento perdeu suas características de “aprender fazendo” e passou a ser um ato fundamental para o processo produtivo em que o trabalhador desempenha suas funções. Nessa perspectiva, cada função era desenhada a partir das necessidades da produção e regulada através de procedimentos pedagógicos que viabilizavam o adestramento das habilidades dos funcionários. Segundo Malvezzi (in BOOG, 1999, p.22),

“grande parte dessa regulação da competência foi inspirada nos laboratórios de Psicologia e criada por diversos especialistas em ciências comportamentais, por meio de experiências do cotidiano. Como os administradores eram leigos em técnicas de aprendizagem, e, nessa forma de concepção do processo de produção, parte da regulação dependia do uso dessas técnicas, as ciências comportamentais foram requisitadas como colaboradoras da administração para fornecerem informações seguras sobre as condições e instrumentos de aprendizagem”

A partir da parceria supracitada, a Psicologia Industrial legitimou a abordagem da engenharia, dando a administração científica apoio à experimentação. Sob essa lógica, o trabalhador era percebido como um ser fragmentado em habilidades e traços de personalidade. Desse contexto, surge o perfil, conjunto de requisitos exigidos ao trabalhador para realizar uma tarefa. Esses pré-requisitos serviam como parâmetros para que os especialistas de Recursos Humanos elaborassem os programas de treinamento. Sob essa lógica, trabalhava-se com instrumentos de controle e predição, que propiciavam averiguar, no cotidiano, as teorias de aprendizagem dos seres humanos. Em seguida, percebeu-se que o trabalhador estava correlacionado a sua capacidade social, inserindo nas dinâmicas dos treinamentos atividades motivacionais. Surge, então, a Teoria dos Sistemas como modelo para a análise do comportamento organizacional. Nesse sentido, Malvezzi (in BOOG, 1999, p.25) afirma que

“tal concepção contribuiu para a diferenciação da capacitação profissional e dois processos distintos: o treinamento e o desenvolvimento. O desenvolvimento foi identificado como a ampliação de potencialidades, tendo em vista o acesso na hierarquia do poder, ou seja, a capacitação do indivíduo para ocupar cargos que envolvessem mais responsabilidade e poder. Portanto, capacitar não significa apenas dar mais informações e desenvolver habilidades, mas ser mais identificado com a companhia. O treinamento foi identificado com o aperfeiçoamento do desempenho no mesmo nível hierárquico. O treinamento foi configurado como uma pré-condição do desenvolvimento”.

Mesmo com o investimento da administração científica na abordagem sistêmica, o trabalhador era percebido apenas como um conjunto de atributos, articulados de forma estratégica, para desempenhar determinadas tarefas. Tal concepção perdurou até os anos 70. Com o surgimento de novas tecnologias e as novas formas de produção, a área de recursos humanos teve que investir em outro paradigma de aprendizagem; a capacitação deixa de ser

pontuada no *Know-how* e volta-se para o *Know-why*. A partir dessa nova concepção, o trabalhador não apenas deve conhecer a tarefa, mas todo o processo no qual ela está vinculada. O trabalhador deve procurar solução para os problemas, implicando ter mais informações, voltar a aprender a fazer fazendo.

A partir desse breve histórico, poder-se-á acompanhar, no quadro abaixo, o amadurecimento referente a conceitos de treinamento e desenvolvimento, ao longo da história, à luz dos enunciados de diversos autores.

Autor	Período Histórico	Conceito
Depto. de Empregos do Reino Unido Latham, 1998 in Vargas, 1996	1971	“Desenvolvimento sistemático dos padrões comportamentais de atitudes-habilidades-conhecimento requeridos por um indivíduo de forma a desempenhar, adequadamente, uma tarefa ou trabalho.”
Hesseling in Hamblin in Boog, 1994	1978	Treinamento é uma seqüência de experiências ou oportunidades destinadas a modificar o comportamento para atingir um objetivo declarado.
Ferreira	1979	Treinamento dentro de uma empresa poderá objetivar tanto a preparação do elemento humano para o desenvolvimento de atividades que virá a executar, como desenvolvimento de suas potencialidades para o melhor desempenho das que já executa.
Bartz in Vargas, 1996	1979	O treinamento é orientado para o presente, focalizando o cargo atual, e buscando melhorar aquelas habilidades e capacidades relacionadas com o desempenho imediato do cargo. O desenvolvimento de pessoas focaliza geralmente os cargos a serem ocupados futuramente na organização e as novas habilidades e capacidades que serão requeridas.
William McGehhe e Paul W. Thayer in Vargas, 1996	1979	Psicólogos organizacionais, nos EUA, caracterizam o treinamento como sendo “(...) um somatório de atividades que vão desde a aquisição de habilidades motrizes até o desenvolvimento de um conhecimento técnico complexo, à assimilação de novas atitudes administrativas e à evolução de comportamento em face de problemas sociais complexos.”
Willian B. Werther Jr. e Keith Davis in Vargas, 1996	1983	O treinamento prepara as pessoas para o desempenho de seus atuais cargos. O desenvolvimento prepara os empregados para cargos futuros. Tanto o treinamento como o desenvolvimento ensinam aos empregados as aptidões, conhecimentos ou atitudes necessários. Usualmente, essas atividades são da responsabilidade do departamento de pessoal e do supervisor imediato.
Toledo in Jarufe, 1998	1986	Treinamento na empresa e ação de formação e capacitação de mão de obra, desenvolvida pela própria organização, com vistas a suprir suas necessidades
Marcian in Jarufe, 1998	1987	Uma forma de educação. Sua característica essencial cosiste em educar para o trabalho
Macian in Jarufe, 1998	1988	Enfatiza que o treinamento deve ser encarado como troca de experiências e como processo de mudança em direção ao crescimento pessoal, propiciando, conseqüentemente, o desenvolvimento da organização. Uma organização bem-sucedida é, portanto, aquela que acredita e investe na educação plena dos seres humanos que compõem os quadros, tanto gerenciais quanto de chão, de fábricas.
Vargas	1988	Treinamento e desenvolvimento são a aquisição sistemática de conhecimentos capazes de provocar, a curto ou longo prazo, uma mudança na maneira de ser e de pensar do indivíduo, através da internalização de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades.
Chiavenato	1989	Treinamento é um processo educacional de curto prazo, que utiliza procedimento sistemático e organizado, pelo qual o pessoal não gerencial aprende conhecimentos e habilidades técnicas para um propósito definido. Por outro lado, o desenvolvimento é um processo educacional de longo prazo, que utiliza procedimento sistemático e

		organizado, pelo qual o pessoal gerencial aprende conhecimentos conceituais e teóricos para propósitos genéricos.
Flippo In Chiavenato	1989	Treinamento é o ato de aumentar o conhecimento e perícia de um empregado de determinado cargo ou trabalho”
Hinrichs in Chiavenato	1989	Treinamento é o ato intencional de fornecer os meios para possibilitar a aprendizagem. Aprendizagem é um fenômeno que surge dentro do indivíduo como resultado dos esforços desse mesmo indivíduo. A aprendizagem é uma mudança no comportamento e ocorre no dia-a-dia e em todos os indivíduos. O treinamento deve, simplesmente, tentar orientar essas experiências de aprendizagem num sentido positivo e benéfico e superá-las com atividade planejada, a fim de que os indivíduos, em todos os níveis da empresa, possam desenvolver mais rapidamente seus conhecimentos e aquelas atitudes e habilidades que beneficiarão a eles mesmos e a sua empresa.
Hoyler In Chiavenato, 26-27	1989	Investimento empresarial destinado a capacitar uma equipe de trabalho a reduzir ou eliminar a diferença entre o atual desempenho e os objetivos e realizações propostos. Em outras palavras e num sentido mais amplo, o treinamento é um esforço dirigido no sentido de equipe, com a finalidade de fazer a mesma atingir o mais economicamente possível os objetivos da empresa”. Nesse sentido, o treinamento não é despesa, mas investimento precioso, cujo retorno é altamente compensador para a organização.
Goldstein in Vargas	1991	Treinamento é o processo de aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultem na melhoria da performance do trabalho.
Boog	1994	Treinar vem do latim trahere, significando trazer/levar a fazer algo. O autor entende que essa origem quer enfatizar que o treinamento, utilizando-se de métodos mais ou menos sistemáticos, levará alguém a fazer algo que ele nunca fez antes sem a assistência de quem o ensina. Consiste no oferecimento de oportunidades que propiciem ao indivíduo a reelaboração de seu projeto de vida profissional e os significados da contribuição do desempenho para a realização desse projeto.
Certo in Chiavenato	1994	“treinamento é o processo de desenvolver qualidades nos recursos humanos, para habilitá-los a serem mais produtivos e contribuir melhor para o alcance dos objetivos organizacionais. O propósito do treinamento é aumentar a produtividade dos indivíduos e seus cargos, influenciando seus comportamentos”.
Leite	1994	Treinamento tem como objetivo final a ampliação da capacitação de alguém para o desempenho de uma determinada tarefa, de contornos muito claramente recortados. Desenvolvimento apresenta, como finalidade última a expressão de qualidades tidas como boas para o exercício de atribuições que, não redutíveis ao cumprimento de uma tarefa específica, dizem respeito a um amplo conjunto de responsabilidades.
Ivancevich in Chiavenato, 1999	1995	“Treinamento é um processo sistemático de alterar o comportamento do empregado na direção do alcance dos objetivos organizacionais. O treinamento está relacionado com as atuais habilidades e capacidades exigidas pelo cargo. Sua orientação é ajudar os empregados a utilizar em suas principais habilidades e capacidades para serem bem-sucedidos”.
DeCenzo in Chiavenato, 1999	1996	Treinamento é a experiência aprendida, que propicia a um indivíduo melhorar sua capacidade de desempenhar algum cargo. O treinamento pode envolver uma mudança de habilidade, conhecimento, atitude ou comportamento. Isso significa mudar aquilo que os empregados conhecem, como eles trabalham, suas atitudes frente ao seu trabalho ou suas interações com os colegas ou supervisor.
Dessler in Chiavenato, 1999	1997	Treinamento é o processo de ensinar aos novos empregados as habilidades básicas do que eles necessitam para desempenhar seus cargos.
Oliveira	1999	Treinamento é um processo de assimilação cultural em curto prazo, que objetiva repassar ou reciclar conhecimentos, habilidades ou atitudes diretamente à execução de tarefas ou à sua otimização no trabalho. O treinamento produz um estado de mudança no conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes - CHA , referente à trajetória particular de cada um. Essa bagagem deve estar em uníssono com a posição ocupada numa estrutura organizacional e com as responsabilidades devidas. Eventuais diferenças ou carências de CHA em relação às exigências do cargo ocupado podem ser corrigidas por meio

		do treinamento.
--	--	-----------------

QUADRO 01: Conceito de treinamento e desenvolvimento, ao longo da história. Fonte: Autores supracitados.

A partir da década de 90, o aprendizado no âmbito das organizações, redimensiona-se, e a informação e o conhecimento apresentam-se, na atual conjuntura, quando bem direcionados, como insumo estratégico e fundamental para a permanência das organizações no mercado. O conceito de informação e a sua relação com o conhecimento são temas em destaque na literatura. Na abordagem cognitiva, informação é entendida como um meio necessário para o homem extrair e construir conhecimento. Como afirma Sveiry (1998), “a informação apresenta-se na forma de números, símbolos, fotos ou palavras, tornando-se conhecimento depois de interpretada pelas pessoas, em função de suas experiências, de seu contexto e de suas emoções”. Já, Nonaka & Takeuchi (1997) reforçam que o conhecimento diz respeito às crenças, as quais são sustentadas pela informação. Para eles, a informação é um fluxo de mensagens, enquanto o conhecimento é criado por esse próprio fluxo de informação, ancorado nas crenças e compromissos de seu detentor.

Continuando na mesma linha de pensamento, Foskett (1990) diferencia os conceitos de dados, informação e conhecimento. Tal autor parte do pressuposto de que a experiência começa a partir do universo dos fenômenos. Quando o homem interage com o ambiente, através de suas sensações e percepções, gera dados. Diante disso, a partir do momento em que o homem organiza os dados de forma coerente, consolida seus significados e propicia sua aplicabilidade no cotidiano, gera a informação, a qual pode ser comunicada pelos meios disponíveis na sociedade. Porém, a informação só se torna conhecimento quando acontece a assimilação das informações pelo homem e ele pode transformar sensações em pensamentos estruturados e percepções em conceitos.

No que tange às inovações pedagógicas, a compreensão da informação e do conhecimento diferencia-se sob a ótica das idéias, na qual a informação pode ser medida e o conhecimento não. Sendo assim, quando a informação acontece no contexto em que o homem está inserido, pode haver a construção de conhecimento, desde que haja a apropriação das informações.

Partindo-se do enfoque da economia baseada no conhecimento, parte-se do pressuposto de que os trabalhadores assumem posição de destaque uma vez que são eles os detentores dos meios intelectuais de produção. Nesse sentido, há uma necessidade de superar a proposta da gestão *taylorista*, em que o conhecimento se concentrava nos gestores e ficava a

execução como responsabilidade dos trabalhadores. Já, no âmbito do sistema produtivo, os conceitos de informação e conhecimento são direcionados à resolução de problemas, criação de oportunidades, produtos e serviços que despontam no mercado de forma competitiva.

Drucker (1993) entende o conhecimento como um elemento que proporciona obter resultados sociais e econômicos. Não obstante, Toffler (1994), por sua vez, coloca a informação e o conhecimento como instrumentos estratégicos e competitivos, os quais viabilizam a sobrevivência da empresa na complexa dinâmica da economia globalizada. Segundo o autor, o capital humano é um recurso da organização, que desenvolve o conhecimento e a capacidade de inovação, fatores efetivos de competitividade. Sendo assim, educar e capacitar em todos os níveis da empresa, é uma das formas de garantia da assimilação constante do conhecimento.

Nesse novo modelo de gestão empresarial, o conhecimento destaca-se no processo produtivo das empresas, possibilitando que as mesmas se estruturam como Organizações de Aprendizagem - *Learning Organizations*. Tal conceito é utilizado por Senge (1990), para caracterizar as organizações que têm o objetivo de investir no aprendizado constante, visando obter melhorias na produtividade com qualidade. Para esse autor, no ambiente organizacional, a possibilidade da construção do aprendizado coletivo é viabilizada em decorrência do potencial criativo do trabalhador e das diferentes formas de percepção e concepção da organização.

Em uma organização, vários fatores contribuem para fluir o aprendizado, como a informação, a tecnologia de informação e o processo de gerência de informações. Dessa forma, a organização deverá desenvolver formas de aproveitar e estimular o aprendizado individual, utilizando os fatores supracitados de forma sistemática, garantindo, assim, que o aprendizado individual promova a amplitude do processo de aprendizado em toda a organização.

Choo (1998) conceitua Organizações de Conhecimento como as que evoluem com as alterações do ambiente, inovando constantemente. A essência da organização de conhecimento é o gerenciamento de seus processos de informação, que são divididos em três perspectivas estratégicas, as quais acontecem de forma integrada na busca e no uso de informações, que movem a organização. São eles:

Sense Making a organização interpreta a informação acerca do ambiente de modo a construir significados sobre sua inserção no mesmo;

Knowledge Creating ocorre à criação de novos conhecimentos, pela conversão e combinação das habilidades e conhecimento dos seus membros, de modo a aprenderem a inovar;

Decision Markin a empresa efetua o processo de análise das informações, selecionando-as e usando-as para a tomada de decisão.

Ainda, Choo (1998) identifica três tipos de conhecimento organizacional: tácito, explícito e cultural. Desse modo, os processos de aprendizado contínuos e de adaptações ao ambiente competitivo envolvem-se na obtenção, no uso e na criação de informações, uma vez que as mesmas são utilizadas para interpretar o ambiente e as pessoas, para criarem um novo conhecimento e para favorecerem a tomada de decisões, possibilitando às empresas tornarem-se Organizações do Conhecimento.

Enfim, em uma economia de incertezas, as estruturas organizacionais de modelo burocrático mostram-se inadequadas aos desafios de mudanças contínuas. Novos modelos têm sido defendidos pelos diversos especialistas, como organizações “em hipertexto”, “em rede ou virtuais”, “horizontais”, “inteligentes”, “autodesenhadas”, entre outros. O que se busca, com essa alternativa, é a própria reinvenção da empresa, tornando-a capaz de acompanhar as mudanças do ambiente, enfatizando-se as novas formas de pensar, o acesso irrestrito às informações, à liberdade de expressão, ao trabalho em equipe (*workgroups*), o *empowerment*, às estruturas menos hierárquicas, em suma, à valorização do ser humano e da aprendizagem.

3.2. EDUCAR E APRENDER NA EMPRESA

Para desenvolver este tema é necessário desmembrar as dimensões do treinamento que, geralmente, são desenvolvidos de forma tradicional, e redimensioná-los para o novo paradigma da aprendizagem. A partir do momento em que as organizações se preocupam com a elaboração de conhecimento e aprendizagem contínua, abrange a gestão de inúmeras variáveis, dentre elas a informação, o ambiente de trabalho e a sensibilização dos trabalhadores, o que exige uma mudança da visão tradicional da área de Treinamento e Desenvolvimento. Geralmente, os treinamentos são desenvolvidos de forma rígida e burocrática, considerados como eventos isolados do Plano Diretor da organização. Caso seja introjetado o paradigma do aprendizado contínuo, essa postura precisa ser repensada e reelaborada. No domínio teórico, existem críticas aos modelos que proporcionam ao formador/instrutor ser o detentor e o trabalhador, um mero receptor de todo o conhecimento. As novas teorias de aprendizado enfatizam que para aprender o sujeito deve envolver-se na

dinâmica e com o grupo, de preferência com tecnologias informatizadas e especialmente adaptadas para o ensino. Sobre os aspectos práticos, geralmente os programas de treinamento convencionais não conseguem ser disponibilizados no tempo necessário para acompanhar a dinâmica do mundo do trabalho. Além disso, o fato de se retirar o trabalhador do ambiente de trabalho causa transtornos, como o acúmulo de serviços. As diversas funções que os trabalhadores multiquificados exercem em seu local de trabalho fazem, também, com que seja cada vez mais difícil administrar o tempo disponível para os treinamentos. As estratégias da empresa e as ações de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), no Plano Diretor, tornam-se uma exigência fundamental nos mercados competitivos.

Hoje, a aprendizagem é vista como uma ação contínua, com a valorização do aprendizado em grupo e da comunicação lateral. Ao invés da capacitação para realização de tarefas prescritas, o foco de a abordagem é a aprendizagem centrada em competências, com o estabelecimento de parcerias entre trabalhadores e gerentes. Diante disso, as mudanças nas ações e políticas de treinamento tornam-se inevitáveis, demandando um aprendiz crítico e em sintonia com o ambiente no qual está inserido, envolvendo compromisso, criatividade e competência, proporcionando resolução de problemas. Nesse sentido, o discurso desloca-se da perspectiva da qualificação para a perspectiva da competência do trabalhador.

Para Sveiby (1998), a palavra competência é usada como sinônimo de conhecimento (definido como a capacidade de agir), sendo uma noção mais operatória, que descreve melhor o conhecimento no contexto empresarial. A noção de competência individual envolve os aspectos práticos, mas os supera, incluindo cinco elementos mutuamente dependentes: o conhecimento explícito (adquirido pela informação), a habilidade (“saber fazer”, envolvendo o conhecimento de regras de procedimentos e habilidades de comunicação), a experiência, os julgamentos de valor e a rede de relações do indivíduo com os outros seres humanos (rede social).

No que tange à aprendizagem individual, uma visão mais ampla de T&D implica adotar processos de aprendizagem que levem à criação de novos conhecimentos, não se restringindo à transmissão dos mesmos, devendo enfatizar, portanto, a questão do aprendizado em seu sentido mais amplo.

De acordo com Kessels (1997), a necessidade de incrementar os processos de inovação e de permanente aperfeiçoamento exige programas de educação continuada que formem os empregados versáteis e detentores de aptidões abrangentes. A habilidade para a aprendizagem (“aprender a aprender”) é tida como uma competência de valor a ser

desenvolvida pelas pessoas.

De acordo com Sveiby (1998), a disseminação de conhecimentos pode se dar pela informação (por exemplo, palestras e apresentações audiovisuais) ou pela tradição, quando o receptor participa mais ativamente do processo, sendo essa última forma considerada a melhor maneira de se transferir competência, uma vez que ela não pode ser copiada com exatidão, mas deve ser desenvolvida por meio do treinamento da prática, de erros, da reflexão e da repetição. Para o autor, os jogos, os modelos de simulação e de representação são considerados, portanto, ótimos agentes de transferência de conhecimento.

Administrar, portanto, o desenvolvimento do conjunto de indivíduos que formam uma organização, sob a ótica da competência, significa oferecer ambientes motivadores e propícios à aprendizagem, tanto na esfera cognitiva, quanto na afetiva. As empresas necessitam criar mecanismos que permitam, tanto o desenvolvimento da capacidade individual de seus membros (gestão de competências), quanto a circulação rápida do conhecimento adquirido dentro da empresa, de modo a disseminá-lo e também protegê-lo.

3.3. MÉTODOS UTILIZADOS PELA EMPRESA PARA DESENVOLVER O APRENDIZADO NO TRABALHO

Segundo Vargas (1996), não há estudos demonstrando por que um método em particular ou a combinação de determinados métodos pode facilitar a aprendizagem, ou como determinado método pode ser usado mais eficientemente. Nesse sentido, elencaram-se alguns métodos mais utilizados pelas empresas com a finalidade de apresentar seus pontos fortes e fracos, para que sejam avaliados, os que devam ser utilizados pelas organizações, verificando-se genuína possibilidade de aplicabilidade no cotidiano.

3.3.1.AULA



Conceito: “Uma apresentação oral, preparada, feita por um especialista para um grupo de participantes. Pode ser dada para um grupo qualquer de pessoas e ter qualquer duração; entretanto, aulas mais rápidas são mais eficientes” (MALASKY, 1984, p.128)

FIGURA 1 - Aula: Fonte: <http://www.apple.com/hotnews/articles/2002/04/guild/images/class.jpg>

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Zelko (1967) Malasky (1984) Bulke & Day (1986)	Cobre grande gama de informações em curto período de tempo; É relativamente fácil de preparar e de apresentar; Custo baixo; Permite que muitas pessoas ouçam a mesma mensagem.	Muitos instrutores não possuem habilidades necessárias para dar uma boa aula Ha dificuldade de manter o interesse dos ouvintes; Retenção de informações é mais baixa do que no caso de estratégias mais participativas. Malasky (1984)	Aula deve ser bem preparada e concisa; Deve motivar o interesse do grupo e adaptar-se às suas necessidades Zelko (1967) Deve ser bem planejada com objetivo, idéias principais. Zelko observou que uma aula deve ter 30 min a média ideal e hora no limite.

QUADRO 2 – Vantagens, desvantagens e considerações:aula. Fonte: Autores supracitados.

3.3.2.TREINAMENTO IN-JOB



Conceito: Treinamento no serviço (on-the-job-training) - sistemas estruturados de treinamento no trabalho, planejado para obter resultados satisfatórios, com supervisão e instrutores devidamente preparados para treinar. (PINTO, 1994)

FIGURA 2 – Treinamento *in-job*: Fonte: <http://www.whitehouse.gov/omb/budget/fy2003/images/bud19a.jpg>

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Sullivan & Miklas (1985) Rothwell & Kazanas (1990) Goldstein (1992) Pinto (1994)	Os problemas de transferência são menores, porque o indivíduo está sendo treinado no mesmo ambiente físico e social em que irá trabalhar; É barato; Existe a oportunidade do indivíduo de praticar, exatamente, os comportamentos exigidos; O treinamento pode resultar na obtenção de critérios de trabalho mais relevantes Goldstein (1992).	Acontece de maneira informal Espera-se que o trabalhador aprenda olhando o outro Geralmente acontece sem planejamento Falta de habilidade do colega instrutor	Pode ser utilizado para : atualizar as habilidades de trabalhadores antigos, quando novas tecnologias ou novos métodos de trabalho produzam mudanças no serviço; fazer treinamento entre empregados dentro de uma unidade de trabalho ou departamento; orientar os empregados transferidos ou promovidos em seus novos trabalhos. O sistema mais divulgado é o TWI (Training Within Industry) treinamento dentro da Industria. Originalmente, consta de três fases: ensino correto do trabalho, relação no

QUADRO 3 - Vantagens, desvantagens e considerações: treinamento *in-job*: Autores supracitados.

3.3.3. INTERPRETAÇÃO DE PAPEL - PAPÉIS INVERTIDOS (REVERSE ROLE), INTERPRETAÇÃO DE MÚLTIPLOS PAPÉIS (MULTIPLE ROLE) E AUTOCONFRONTAÇÃO (SELF-CONFRONTATION)



FIGURA 3 – Interpretação de papel: Fonte: <http://www.televoz.pt/images/reuniao.gif>

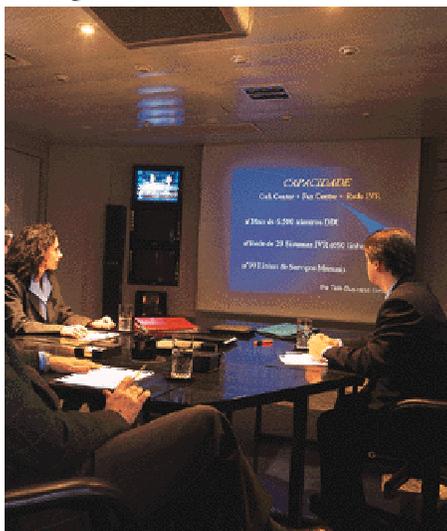
É uma estratégia de interação humana, envolvendo comportamento realístico desenvolvido em ambientes fora do local de trabalho. Dois ou mais participantes são levados a resolverem em um problema hipotético ou algum tipo de conflito. Observadores acompanham, criticamente, a interação. Após o ato, os participantes e observadores analisam o que ocorreu. Os participantes experimentam, por meio da interpretação de papéis, os seus próprios comportamentos e

emoções e a forma como eles afetam os outros em uma situação de interação. (MALASKY, 1984)

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Liveright (1951) King (1966) Bass & Vaughan (1966) Shaw (1967) Ingersoll (1973) Malasky (1984) Tannenbaum & Yukl (1992)	Permite que os participantes experimentem e tenham nova aprendizagem e recebam feedback imediato Envolve totalmente os participantes Fácil de desenvolver Fornece certo realismo Econômica Pode ser divertido (Malsky,1984)	Instruções confusas ou pouco entendíveis podem comprometer a eficácia da estratégia Participantes podem achar a interpretação de papel coisa de criança (Liveright, 1951) Os participantes podem ter a tendência de colocar mais ênfase no ato de representar do que na solução do problema (Bass & Vaughan,1966) Os participantes podem se comportar de maneira aceita socialmente pelos outros membros do grupo, mas não realmente o que reflete seus sentimentos. (ingersoll,1973)	Essa técnica é utilizada em treinamentos de tomada de decisões, habilidades gerenciais, entrevistas em situações que visem aumentar a eficiência das pessoas em lidarem com outras pessoas (Shaw,1967) Instrutor deve ser capaz de criar um clima para que os participantes representem os papéis Assegurar que a discussão seja objetiva e construtiva A técnica de autoconfrontação é uma das mais usadas no método de interpretação de papel O feedback e a sessão crítica são as chaves para as técnicas de treinamento do tipo interpretação de papel

QUADRO 4 - Vantagens, desvantagens e considerações: Interpretação de papel - papéis invertidos (*reverse role*), interpretação de múltiplos papéis (*multiple role*) e autoconfrontação (*self-confrontation*). Fonte: Autores supracitados.

3.3.4. JOGOS



Jogos são exercícios dinâmicos de treinamento utilizados como modelos de situações administrativas. Os executivos, agrupados em times, representando as administrações de companhias concorrentes, fazem o mesmo tipo de operação e tomam decisões políticas como em sua vida real. Usando conjunto de relações matemáticas construídas em um modelo, as decisões são processadas de forma a produzirem vários relatórios. Essas decisões e relatórios referem-se a um período de tempo específico, dependendo do modelo escolhido, que pode ser um dia, um mês ou um ano. São tomadas as decisões para o próximo período. Estas são processadas, os relatórios retornados e os procedimentos do jogo continuam. (CRAFT, 1967)

FIGURA 4 – Jogos: Fonte: <http://www.televoz.pt/images/treino1.gif>

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Craft (1967) Malasky (1984) Kirby (1995) Eitengton (1989) e Laird (1985), Elgood (1984)	<p>Motivam os participantes a ficarem totalmente envolvidos</p> <p>São divertidos</p> <p>Uma vez que longos períodos de tempo podem ser condensados em períodos relativamente curtos de aprendizagem, é possível absorver em semanas o que levaria anos para aprender no trabalho</p> <p>Os participantes ficam profundamente envolvidos no jogo e superaram os estresses associados às situações reais</p> <p>Podem ser utilizados em infinitas variedades de formas, para todos os tipos de aprendizagem, desde a orientação ate a instrução detalhada.</p> <p>podem ser utilizados mais de uma vez com o mesmo grupo, com ganhos adicionais</p> <p>focalizar a dinâmica de</p>	<p>Os participantes podem ficar envolvidos apenas coma questão de ganhar ou perder, caso o jogo não seja construído e administrado de certa maneira</p> <p>Exige muito tempo para ser desenvolvido, tornando-se caro comercialmente. Quando envolve a utilização do computador, o custo é maior ainda, em função da programação, do tempo de uso do equipamento e do operador.</p>	<p>Em geral são desenhados para produzir certo conjunto de resultados de aprendizagem predeterminado</p> <p>Exige grandes habilidades e compreensão do instrutor/facilitador</p> <p>Há sempre uma grande variedade de jogos, que fazem exigências diferentes do instrutor e dos participantes, e sempre será possível achar ou criar um que seja apropriado ao nível de experiência do instrutor e, também ao nível de confiança reinante no grupo (KIRBY, p. 16)</p> <p>As características essenciais de um jogo são que: Há uma meta de aprendizado; Há definições claras quanto comportamentos que fazem ou não parte da atividade, e quais as consequências desses comportamentos; Há um elemento de competição entre os participantes (embora não precise haver contagem de pontos); Há um alto grau de interação, ao menos entre alguns dos participantes; O jogo tem um final definido; Na maioria dos casos, há um resultado</p>

	grupo e a energia do mesmo em um conceito específico de mudança		definido (vencedores, perdedores, pontuação). Gessel (1946) / Opies (1969) A recompensa intrínseca do uso de jogos é que os instrutores podem usá-los para tomar uma experiência tão agradável quanto útil.(in KIRBY, p.17)
--	---	--	--

QUADRO 5 - Vantagens, desvantagens e considerações: jogos. Fonte: Autores supracitados.

3.3.5.SIMULAÇÕES



Simulação é a representação de uma situação da vida real que, geralmente, requer ações e reações apropriadas ou a demonstração de uma habilidade técnica. As simulações podem ser simples ou complexas. O número de participantes será determinado, em parte, pelo número de pessoas necessário para desempenhar a atividade na vida real. Frequentemente, envolve o uso de computadores ou maquinários (MALASKY,1984)

FIGURA 5 – Simulação: Fonte: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/Image182.gif>

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Craft (1967) Malasky (1984)	Apresentam uma situação mais próxima	O desenvolvimento e manutenção geralmente são muito caros	As simulações são utilizadas em treinamento nas forças armadas empresas
Faria (1989) Hsu (1989) Keuys e Wolf (1990)	A atividade envolve os participantes através de experiências vivenciadas	Devem ser desenvolvidos especificamente, para cada situação; em consequência, existem poucos produtos comerciais disponíveis	Resolução de problemas e habilidades interpessoais
Thornton & Cleveland (1990) Tannenbaum & Yukl (1992)	Fornecer atividade individual e avaliação Motiva o interesse da vida real	Seu desenvolvimento exige habilidade técnica e educacional	

QUADRO 6 - Vantagens, desvantagens e considerações: simulações. Fonte: Autores supracitados.

3.3.6. VIDEODISCO INTERATIVO



Apresenta a informação em forma de textos, fotografias, filmes e gráficos, com acompanhamento de música. (TANNENBAUM & YUKL, 1992)

FIGURA 6 – Videodisco: Fonte:

<http://www.gallawa.com/microtec>

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Tannenbaum & Yuki (1992)	Redes de computadores permitirão novas formas de disseminação da informação, tais como bibliotecas totalmente informatizadas (os textos completos, mais figuras, disponíveis através da rede ou de CD-ROMs), revistas eletrônicas (você só copia os artigos que quer ler), congressos à distância, discussão de casos clínicos entre médicos separados geograficamente, sistemas inteligentes que ajudam o profissional a localizar e resumir apenas a informação que lhe interessa.	Custo do desenvolvimento do sistema Utilização fica limitada a programas de treinamento relativamente estáveis	As versões mais simples de um videodisco de treinamento têm menu que permite ao treinando selecionar o tipo de informação desejada. As versões mais sofisticadas permitem experiências de interação com diagnóstico, feedback e orientação técnica do treinando

QUADRO 7 - Vantagens, desvantagens e considerações: videodisco. Fonte: Autores supracitados.

3.3.7. TELECONFERÊNCIA



É um programa de televisão transmitido ao vivo, no qual os telespectadores interagem com os participantes do estúdio, fazendo perguntas e intervenções por telefone, fax ou correio eletrônico. Também chamada de TV Executiva ou Interativa, a teleconferência pode servir a diversos propósitos educativos, que vão desde motivacionais até políticos. (PIMENTEL, 2000, p.54)

FIGURA 7 – Teleconferência: Fonte: http://www.ginformatica.com/gi/news/s/events/Sagavista/sagavista_event1.jpg

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Pimentel (2000)	<p>Não existe número mínimo de alunos participantes</p> <p>Excelente recurso para educação a distância</p> <p>Permite a discussão e aprofundamento de temas com especialistas</p>	<p>A interatividade é restrita, o aluno vê o professor e o professor não vê o aluno</p> <p>Devido ao tempo de duração, nem todas as perguntas são respondidas ao vivo, podendo causar frustrações à participação do aluno</p>	<p>Pode-se agregar imagens pré-produzidas em vídeo, computador. Para melhor aproveitamento, é interessante a presença de um mediador e que haja estrutura de atendimento para receber, processar e encaminhar as perguntas que vão chegando no decorrer do programa.</p> <p>A relação custo-benefício é proporcional ao planejamento adequado e a necessidade real de incluí-la em determinados contextos de aprendizagem distância.</p>

QUADRO 8 - Vantagens, desvantagens e considerações: teleconferência. Fonte: Autores supracitados.

3.3.8. VIDEOCONFERÊNCIA



A videoconferência é um sistema baseado na compreensão algorítmica de dados transmitidos através de fibra ótica ou cabos para uma ou mais máquinas que fazem a codificação e decodificação desse sinal. Há uma relação estreita entre velocidade de transmissão e qualidade da imagem (Dulce Cruz, 2000:50 in Pimentel, 2000, p. 57-58)

FIGURA 8 – Videoconferência: Fonte: <http://www.bcic.org/bcie/noticias/imagens/vconf3.jpg>

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Pimentel (2000) Xavier (1999)	Não apenas trabalha com áudio e vídeo, como permite a interatividade acrescida de varias estratégias do ensino. É o meio de educação à distância que mais se aproxima da situação presencial, permitindo uma interação mediada entre aluno e professor, simultânea e em tempo real.	Elevado custo.	Cabe ressaltar que planejar ambientes de aprendizagem por meio do uso de videoconferência deverá levar em conta os pressupostos pedagógicos que se constituem na base teórica necessária para garantir a qualidade do processo educativo. (PIMENTEL, 2000)

QUADRO 9 - Vantagens, desvantagens e considerações: videoconferência. Fonte: Autores supracitados.

3.3.9. TREINAMENTO DE LABORATÓRIO, TREINAMENTO DE SENSITIVIDADE (TRAINING-GROUP OU T-GROUP)



É uma técnica de desenvolvimento grupal utilizada para aprimorar habilidades interpessoais. O principal objetivo é fornecer aos participantes percepções sobre seu próprio comportamento, bem como sobre relações humanas e entre grupos e processos organizacionais. O T-Group parte do princípio de que o individuo necessita entender seu próprio eu antes de estabelecer relações satisfatórias com outros membros do grupo. (BATALHA, 1994)

FIGURA 9 – Treinamento em grupo: Fonte: http://www.nce.ufrj.br/treinamento/imgs/foto_lab02.jpg

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Mayo, Jacob Moreno e Kurt Lewin in Carvalho (1999)	Melhoria das relações interpessoais	Caso não seja bem trabalhada a fase de inclusão, o grupo poderá ter dificuldade de dar continuidade ao trabalho	É recomendado a grupos pequenos, envolvendo níveis superiores e médios da hierarquia empresarial. Essa concepção tomou forma e se expandiu a partir dos estudos pioneiros de autores como Douglas McGregor, Rensis Likert e Abraham Maslow.

QUADRO 10 - Vantagens, desvantagens e considerações: Treinamento de Laboratório, Treinamento de Sensitividade (Training-group ou T-group). Fonte: Autores supracitados.

3.3.10. TBC – TREINAMENTO BASEADO EM COMPUTADOR



A aplicação do computador na educação e no treinamento, como simulador de sistemas complexos e como instrumento de laboratório para realizar aquisição de dados experimentais quando conectado a experimentos de laboratórios, como laboratório virtual, como instrumento de ensino de computação-ensino de técnicas de desenvolvimento de sistemas e hardware e como tutor CAI – Computer Aided Instruction ou CBT – Computer Based Training. (BATALHA, 1994)

FIGURA 10 – Treinamento baseado em computador: Fonte: <http://www.rci.com.br/images/treinamento.jpg>

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Batalha (1994 in BOOG, 2000)	<p>Envolvimento ativo do aluno no processo de ensino</p> <p>Individualização</p> <p>Reforço da aprendizagem</p> <p>Multiplicação dos pontos da administração do treinamento, aula, distribuindo cópias dos programas para locais geograficamente dispersos</p> <p>Padronização do material e sua apresentação</p> <p>Manutenção e atualização automática dos recursos</p> <p>Redução de custos</p> <p>Redução dos obstáculos logísticos</p>	<p>Receio ou antipatia tecnológica</p> <p>Grande variedade de software e hardware na disputa do mercado, potenciais sem aparente coordenação e preocupação com compatibilidade e qualidade dos produtos oferecidos</p> <p>Custos elevados quando se somam aos que já existem</p>	O aprendiz imprime seu próprio tempo e movimento de aprendizagem.

QUADRO 11 - Vantagens, desvantagens e considerações: Treinamento baseado em computador. Fonte: Autores supracitados.

3.3.11. DINÂMICA DE GRUPO



Inicialmente, aplicava-se com exclusividade a técnica desenvolvida por K. Lewin. A partir de experiências derivadas da Teoria de Campo, combinadas com linhas de terapias de grupo, foram surgindo outras técnicas, todas tendo em comum o emprego das forças do grupo para o desenvolvimento individual, simplesmente o desenvolvimento do próprio grupo. (BATALHA,1994)

FIGURA 11 – Dinâmica de grupo: Fonte:

<http://grove.ufl.edu/~rweigand/hp-remar/Image41.jpg>

Autores	Vantagens	Desvantagens	Considerações
Batalha (1994)	A criatividade é geralmente estimulada Predispõe os treinados para outras formas de aprendizagem, prepara o terreno para um desenvolvimento global	O método não assegura um resultado em curto prazo A preparação dos agentes exige, além do conhecimento prático e teórico, orientação didática: maturidade, habilidade no trato com pessoas com problemas, sensibilidade, criatividade e formação específica em diversas técnicas Modismo	Não oferece a aquisição de conceitos e definições funcionais nem desenvolve habilidades funcionais

QUADRO 12 - Vantagens, desvantagens e considerações: Dinâmica de grupo. Fonte: Autores supracitados.

3.4 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Até o presente momento, este capítulo vem discorrendo como as concepções de aprendizagem do trabalhador vêm se configurando no mundo do trabalho. Nesse sentido, tecer-se-ão reflexões sobre conceitos de estudiosos que pesquisam sobre características dos sujeitos envolvidos no cenário do processo cognitivo do saber fazer profissional: o trabalhador e o formador/instrutor.

3.4.1. TRABALHADOR

Estamos diante da transição da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento, quando a educação passa a ter destaque no âmbito das empresas, no que diz respeito a subsidiar o aporte do aprendizado dos trabalhadores. Assim, o homem passa a ter um espaço fundamental no processo produtivo e como esse ator do cenário do aprendizado profissional tem uma característica específica - ser adulto.

A mudança que ocorre no processo de trabalho é ampla e atinge seu conteúdo e sua estrutura, pois a máquina vem respondendo por execuções tradicionalmente conhecidas, como funções anteriormente designadas ao homem. No entanto, novos desafios se apresentam para as tarefas de utilização da tecnologia, que passa a ser de responsabilidade do trabalhador em termos de conhecimentos e habilidades. Atividade de acompanhar, controlar e manter os instrumentos e processos vem exigindo um novo perfil do trabalhador, o qual precisa ser flexível, saber lidar com uma variedade de funções, saber integrar-se às diferentes formas de agregação e mobilização de atividades, além de exigir responsabilidade, por estar lidando com equipamentos de alto custo. Isso significa que deve observar normas, realizar com exatidão o seu trabalho e ter consciência das conseqüências trazidas por seus atos.

Machado (1994) reforça a importância da informação e ganha mais em qualificação quem estiver mais próximo dela e souber dominar o circuito completo de seu processamento. Isso demanda fundamentos teóricos do conhecimento formal, habilidades que permitam uma interação inteligente com os equipamentos e visão ampla e profunda de processamento produtivo como um todo. Verifica-se a substituição da demanda de formação profissional direcionada para “aprender a fazer” para outra formação que permita “aprender a aprender”.

Trata-se de uma nova maneira de trabalhar a informação, de uma nova matriz a orientar os critérios de eficiência e competência, portanto, a proposta política de qualificações.

Em termos de habilidades, o que se requer é saber identificar tendências, limites, problemas, soluções e condições existentes, associar, discernir, analisar e julgar dados e informações, usando um raciocínio ágil, abstrato e lógico. Saber lidar com situações diferenciadas, aproveitando conhecimentos extraídos e transferidos de outras experiências, demonstrando predisposição para o trabalho de grupo, dispondo de recursos de comunicação oral, escrita, visual de forma a se mostrar com condições de mobilização, flexibilização e adaptação às mudanças. Tais habilidades são consideradas importantes para que o trabalhador tenha condições de aprendizagem e saiba continuar aprendendo com autonomia.

Para dar conta da aprendizagem do trabalhador, a abordagem andragógica passou a ser utilizada na administração de Recursos Humanos, partindo da constatação de que os trabalhadores apresentam o perfil apontado pela teoria supracitada. Diante disso, viabilizará, na cultura empresarial, princípios de autogestão do aprendizado, auto-avaliação, motivação intrínseca, propiciando, dessa forma, a elaboração de programa de formação profissional, garantindo certas vantagens à empresa. Parte do princípio de que, quando atinge a idade adulta o indivíduo já tem um histórico de experiências acumulado, o qual lhe permite classificar o que lhe parece útil ou não para dar continuidade na sua formação.

Para entender melhor o que quer dizer a abordagem andragógica, buscou-se apoio em Malcolm Knowles (1970), o qual conceitua andragogia como a “arte e ciência de orientar adultos a aprenderem”. Etimologicamente, andragogia deriva do grego ANER (adulto) e AGOGUS (conduzir/guiar), ou seja, guiar o adulto a aprender.

No Brasil, andragogia é um termo pouco conhecido, porém, desde 1960, Paulo Freire (1991) vinha estudando e construindo uma metodologia contemplando as peculiaridades do aprendizado do adulto.

A partir dessa peculiaridade, os métodos e técnicas utilizados para viabilizar a aprendizagem de crianças já não têm o mesmo efeito. Reforça-se-á este parágrafo com as palavras de Ludojorski: “revisar os pressupostos da pedagogia “puerocêntrica” e os elementos de uma didática para adultos, é contemplar um dos problemas mais antigos e mais atuais da humanidade, a educação permanente do homem”(in KRISCHKE, 2000, P.1)

Na tentativa de facilitar a compreensão do leitor, Cavalcante (2001) elabora um quadro comparativo, apontando as diferenças de aprendizado entre crianças (pedagogia) e de adultos (andragogia).

Características da aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensina, como ensinar e avaliar a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da aprendizagem	Criança (ou adulto) deve aprender o que a sociedade espera que saiba (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupos.
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

QUADRO 13 - Diferenças entre Pedagogia e Andragogia. Cavalcanti (2001)

Considerando, portanto, que o aprendiz adulto interage diferentemente da criança na relação educacional, as premissas pedagógicas mencionadas anteriormente devem ser substituídas pelas Andragógicas nos seguintes termos:

- **Necessidade de conhecer** - Aprendizes adultos sabem, mais do que ninguém, da sua necessidade de conhecimento e, para eles, o como colocar em prática tal conhecimento no seu dia-a-dia é fator determinante para o seu comprometimento com os eventos educacionais;
- **Autoconceito de aprendiz** - O adulto, além de ter consciência de sua necessidade de conhecimento, é capaz de suprir essa carência de forma independente. Ele tem capacidade plena de se autodesenvolver;
- **O papel da experiência** - A experiência do aprendiz adulto tem central importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento. O conhecimento do professor, o livro didático, os recursos audiovisuais, etc., são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem. Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais opcionais colocados à disposição para livre escolha do aprendiz;
- **Prontidão para aprender** - O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõem como sua necessidade de aprendizagem;
- **Orientação para aprendizagem** - A aprendizagem para a pessoa adulta é algo que tem significado para o seu dia-a-dia e não apenas retenção de conteúdos para futuras aplicações. Como consequência, o conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática, mas, sim, pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz;
- **Motivação** - A motivação do adulto para a aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento, o que alguns autores denominam de "motivação interna", e não em estímulos externos vindo de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, promoção hierárquica, opiniões de "superiores", pressão de comandos, etc.

Oliveira (1999) desenvolveu uma pesquisa, na qual aponta princípios que foram elaborados a partir de uma apologia aos 14 pontos de Deming (William Edwards Deming, um dos precursores da Qualidade Total), para expressar a essência da Andragogia, ao mesmo tempo em que fornecem como referencial pedagógico para agregar a metodologia relacionamento de cunho educacional na organização:

- **Princípio 1** - O adulto é dotado de consciência crítica e consciência ingênua. Sua postura pró-ativa ou reativa tem direta relação com seu tipo de consciência predominante.
- **Princípio 2** - Compartilhar experiências é fundamental para o adulto, tanto para reforçar suas crenças, como para influenciar as atitudes dos outros;
- **Princípio 3** - A relação educacional de adulto é baseada na interação entre facilitador e aprendiz, em que ambos aprendem entre si, num clima de liberdade e pró-ação.
- **Princípio 4** - A negociação com o adulto sobre seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é chave para sua motivação;
- **Princípio 5** - O centro das atividades educacionais de adulto é na aprendizagem e jamais no ensino;
- **Princípio 6** - O adulto é o agente de sua aprendizagem e por isso é ele quem deve decidir sobre o que aprender;
- **Princípio 7** - Aprender significa adquirir: Conhecimento - Habilidade - Atitude (CHA); o processo de aprendizagem implica aquisição incondicional e total desses três elementos.
- **Princípio 8** - O processo de aprendizagem do adulto se desenvolve na seguinte ordem: Sensibilização (motivação) - Pesquisa (estudo) - Discussão (esclarecimento) - Experimentação (prática) - Conclusão (convergência) - Compartilhamento (sedimentação);
- **Princípio 9** - A motivação do adulto para a aprendizagem está diretamente relacionada às chances que ele tem de partilhar sua história de vida. Portanto, o ambiente para cada indivíduo falar de suas experiências, idéias, opiniões, compreensão e conclusões;
- **Princípio 10** - O diálogo é a essência do relacionamento educacional entre adultos. Portanto, os aprendizes adultos devem ser estimulados a desenvolverem sua habilidade tanto de falar, quanto de ouvir.
- **Princípio 11** - O adulto é responsável pelo processo de comunicação, quer seja ele o emissor ou o receptor da mensagem. Por isso, conversa; quando alguém não entende algum aspecto exposto, ele deve tomar a iniciativa para o esclarecimento.
- **Princípio 12** - A práxis educacional do adulto é baseada na reflexão e na ação, conseqüentemente, os assuntos devem ser discutidos e vivenciados, para que não se caia no erro do aprendiz tornar-se verbalsita - que sabe refletir, mas não é capaz de colocar em prática; ou ativista - que se apressa a executar, sem antes refletir nos prós e contras.
- **Princípio 13** - A experiência é o livro do aprendiz adulto;
- **Princípio 14** - O professor tradicional prejudica o desenvolvimento do adulto, pois coloca-o num plano inferior de dependência, reforçando, com isso, seu indesejável comportamento reativo próprio da fase infantil.

3.4.2. FORMADOR

Repensando a dinâmica da aprendizagem e do conhecimento, no seu sentido mais amplo, surge a necessidade de redimensionar o papel do educador como mediador desse processo. Tal procedimento é de suma importância para quem se disponibilizar a exercer a função de formador na atual conjuntura. Para tanto, deve-se começar a observar os seguintes eixos de transformação, presentes na atual sociedade:

- processo tecnológico: informática, biotecnologia, novas formas de energia, telecomunicações, novos materiais(plásticos supercondutores)
- internacionalização – terra aldeia global;
- urbanização;
- dimensão do Estado – amplo e descentralizado;

Diante do exposto, o educador não poderá mais trabalhar com um universo simplificado da educação formal, complementado por uma área de educação de adultos para recuperar os atrasos, ou seja, deve considerar o aluno como pessoa em idade escolar, preparar pessoas para o mundo onde interagem, enfim, proporcionar ao aluno estruturas para a sobrevivência na sociedade do conhecimento. Como enfatiza Hugo Assmann (1998, p.29),

“educação para a solidariedade persiste como a mais avançada tarefa social emancipatória. É preciso trabalhar pedagogicamente o descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos. O atraso passou a ser, sobretudo, das mentes e dos corações”. (ASSMANN, 1998, p.29)

Com o intuito de aperfeiçoar o conhecimento no âmbito escolheu-se duas metodologias da área da educação, as quais trazem em seu bojo, conteúdos que auxiliam na reflexão e na elaboração de uma nova proposta para os programas de aprendizagem.

No que diz respeito ao papel do educador, o movimento é um tanto mais complexo, porque, provavelmente, este tenha uma formação tradicional: nesse caso, terá que se despir das amarras do paradigma passado, aproveitar e reciclar sua experiência e partir do princípio máximo de que ao ser responsável pela formação do trabalhador.

Donald A. Schön desenvolveu a metodologia a partir da década de 70 quando coordenou um estudo sobre educação em arquitetura, onde repensou e reorganizou suas idéias referentes ao conhecimento e educação profissional. Publicou sua primeira obra em 1983, com o título de *The Reflexive Practitioner*, na qual propunha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação. Em seguida, em sua segunda obra, tentou responder se a

educação profissional desenvolvida seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação. Sugere que a instrução e a aprendizagem sejam elaboradas através do “fazer”. Segundo Schön, “O projeto da educação profissional deveria ser feito, para combinar o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-na-ação”. Ou seja, o cenário educacional deveria ser transformado num ateliê de projeto, ou melhor, num espaço de ensino prático reflexivo, local onde os estudantes aprendem principalmente através da experiência, apoiados pela instrução. Segundo Schön, é necessário desenvolver a prática “reflexiva”.

Preparar os formadores para as demandas da prática profissional exige a atenção nos problemas e nas possíveis soluções através de aplicação de teorias e técnicas baseadas na pesquisa. Como pontua Schön, “profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivada de conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p.15). Os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas, nesse sentido, para esse autor, em certos campos, o talento artístico profissional vem à tona no contexto da continuidade da pesquisa e da educação. Os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento, de como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e idéias de forma contínua ao estudante. Não se pode ensinar o que o aluno precisa saber, mas se pode instruir; ele tem que enxergar por si próprio, e sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Schön (2000) apresenta algumas reflexões que devem ser absorvidas pelos formadores, através das seguintes etapas:

1. A atividade de projeto como uma forma de talento artístico;
2. Tarefas e dilemas fundamentais de um ateliê de projetos;
3. Diálogo entre estudante e instrutor;
4. Formas de diálogo;
5. Instrutor e estudante como praticantes do conhecimento profissional;
6. Instrução do talento artístico;
7. Obstáculos à aprendizagem. (SCHÖN, 2000, p.26)

Já Philippe Perrenoud, desenvolveu uma teoria na qual ele agrupa dez competências que contribuem para a prática docente. Essa teoria foi elaborada a partir de um “guia referencial de competências”, adotado para formação continuada em Genebra no ano de 1996. Segundo o autor, ele escolheu essas dez competências entre tantas, porque elas atendem as necessidades que emergem no atual cenário geopolítico, econômico e cultural da sociedade. Partiu do princípio de que “orientar a formação contínua para torná-la coerente com as

renovações em andamento no sistema educativo. (...) eis que se torna um “fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução”. (PERRENOUD, 2000, p.12) Formar o trabalhador exige administrar a progressão das aprendizagens, ou em envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”.

Para esse autor, a prática reflexiva, a profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, a autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício. (MEIRUE, 1989 in PERRENOUD, 2000, p.11) Nesse sentido Perrenoud (2000) conceitua competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar alguns tipos de situações. Para o autor, o exercício da competência passa por operações mentais complexas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (do modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. Enfim, as competências se constroem durante as situações diárias de trabalho.

Para descrever uma competência, o autor destaca três elementos que julga complementares:

- Os tipos de situações das quais dá um certo domínio;
- Os recursos que mobilizam os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- A natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a motivação e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

Seguem abaixo, os dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua na visão de Perrenoud (2000), as quais acredita-se que podem ser redimensionadas para aprendizagem nas organizações:

1. Organizar - dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

3.5. A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O APRENDIZADO DO TRABALHADOR

Nos últimos tempos, muito se vem experimentando sobre novos ambientes de ensino-aprendizagem, assim como sobre novas tecnologias educacionais. O desenvolvimento de recursos tecnológicos com potencial para a interatividade e de novas demandas de treinamento . Surge a educação à distância, nesse contexto, como alternativa a ser explorada, vislumbrada como uma resposta às necessidades da sociedade do conhecimento. A educação à distância (EAD) é uma modalidade de ensino e aprendizagem com mais de um século de experiência, e vem sendo apontada como uma das formas eficientes de educação continuada na atual conjuntura.

O desenvolvimento tecnológico busca a superação da distância entre professor e aluno. Essa busca começa no século passado, com a utilização dos serviços postais, depois incorporando outros meios de comunicação já considerados tradicionais na educação à distância, como o rádio, a televisão e os audiovisuais, até chegar em nossos dias, com a adoção das mais recentes tecnologias, como os computadores, especialmente em rede, que permitem a comunicação imediata de mão dupla, praticamente eliminando a distância entre alunos e professores e permitindo a interação aluno-aluno.

A interatividade surge a partir do momento em que a informática permitiu integrar diferentes mídias no computador, possibilitando ao usuário o controle sobre a aprendizagem.

Segundo Silva (1997), quando aplicado no ambiente de ensino-aprendizagem, o conceito de interatividade como um processo participativo e criativo, por facilitar ao aprendiz a construção do conhecimento (entendido como conexões em rede), uma vez que as novas tecnologias de comunicação permitem o acesso direto e imediato aos conteúdos e ao professor.

A hipermídia é um exemplo dessas tecnologias. Como nos mostra Hiratsuka (1996, p.26), “há paralelos interessantes entre a associatividade da hipermídia e a aparente associatividade da mente humana”, que se configuram como uma rede semântica. Os processos cognitivos, assim como a hipermídia, são vistos como ativações dos nós dessa rede e de suas conexões, numa concatenação contínua de imagens e conceitos. A hipermídia é uma forma de produzir e armazenar dados em formato rijo seqüencial, que se mostra mais adequada para favorecer os processos de construção de conhecimento do que os dispositivos lineares de armazenamento de informações.

Ao analisar as tecnologias disponíveis para formar recursos humanos, Bedard (1997) considera os meios tradicionais como estáveis, e os mais recentes, TV interativa, *CD-ROM*, Intranet e Internet - como evolutivos. Na década de 80, as grandes empresas passaram a utilizar as redes de computadores como tecnologias de EM, desenvolvendo tutoriais em treinamentos de determinadas funções, mas ainda sem os recursos da interatividade. Segundo Cortelazzo (1997), esse período representou apenas uma automatização de informações e instruções. A partir dos anos 90, os recursos tecnológicos evoluíram e abriram outras possibilidades para a educação e a formação profissional, facilitando o acesso às informações e ao conhecimento e redefinindo o tempo e o espaço do treinamento.

A orientação para a educação à distância se deve, em parte, ao processo de internacionalização das empresas com a necessidade de levar o treinamento a um maior número de pessoas em lugares diferentes. Nessa perspectiva, o objetivo passa a ser o de levá-lo ao local de trabalho do treinando, diminuindo custos, não obstante as dificuldades que podem se relacionar com essa modalidade de ensino-aprendizagem como problemas relativos à disciplina e responsabilidade pelo próprio estudo, as interrupções por demandas de outras atividades, entre outros.

A ampla utilização das práticas interativas relaciona-se com o atual conceito de capacitação profissional. Para o autor, busca-se hoje organizar programas de treinamento menos dirigidos a habilidades específicas e mais voltados para a pessoa como um todo. Para Malvezzi (1995), cabe ao sujeito não apenas saber o como fazer mas também o porquê do como fazer. Seria em função da necessidade de capacitar um indivíduo a pensar, a re-elaborar seus significados e a aprender a fazer autocrítica, que os programas de treinamento têm utilizado as práticas interativas, permitindo ao treinando o confronto com outras racionalidades, capazes de re-elaborarem e legitimarem a sua.

Também no âmbito do desenvolvimento profissional, outra tendência apontada por Malvezzi (1995) é a do reconhecimento de que o aprendizado não decorre exclusivamente das condições internas, mas depende também de fatores externos. Desse modo, um novo conhecimento deve ser visto não como um recurso a mais, mas como um componente fundamental para a rearticulação da rede de interdependência de indivíduos e equipes. Reforça-se a capacitação para a parceria, com o compartilhamento de recursos, garantindo-se assim melhores resultados no nível individual e no grupal. Objetivando essa dinâmica, os programas de treinamento tendem a se articular em torno de uma equipe e não a partir de indivíduos isolados.

Nessa perspectiva, a interatividade proporcionada pelas novas tecnologias pode e deve ser bem explorada. A sua importância no processo pedagógico, com a valorização da troca de experiências e a cooperação, tem sido enfatizada na concepção dos ambientes virtuais de aprendizagem incorporando-se os fundamentos teóricos do construtivismo sobre o processo de aprendizagem, uma vez que as novas tecnologias permitem esse diálogo à distância, por meio de informações compartilhadas em tempo real.

4. METODOLOGIA

Etimologicamente, pode-se entender metodologia da pesquisa como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.” Mynaio (2000)

4.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

A abordagem de pesquisa do presente estudo foi de caráter **quanti-qualitativa**. **Quantitativa** porque durante todo o processo de coleta e tratamento de dados, buscou-se a precisão dos resultados, além de levantar os possíveis indicadores que possam garantir a veracidade dos fatos. **Qualitativa** porque procurou-se averiguar as singularidades, motivos, valores, peculiaridades dos sujeitos e dos fatores envolvidos na pesquisa. Porém, ao contrário do que alguns pesquisadores afirmam, os dados colhidos de forma qualitativa e quantitativa não se opõem, mas interagem e se complementam. Na tentativa de assegurar o máximo possível da veracidade e exatidão dos resultados, procura-se mesclar as formas de mensuração quando atribuem critérios, destacam categorias, desenvolvem escalas de atitudes, ou ainda, procuram identificar o grau de intensidade de conceitos ou costumes. Demo (1996) reforça que, quantidade aponta para o horizonte da extensão, como base significa o concreto material. Já a qualidade aponta para a dimensão da intensidade, tem a ver com profundidade.

4.1.1. TIPO DE PESQUISA

O objetivo desta pesquisa se caracteriza como **exploratório e descritivo**. Considera-se um estudo exploratório aquele em que o pesquisador realiza uma primeira aproximação do tema, como a finalidade de desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e idéias para a formulação de abordagens posteriores. Já o descritivo visa levantar as características dos fatos de forma sistemática.

Utilizar-se-á, também o **Estudo de Caso**, evidenciando como um tipo de Pesquisa Qualitativa. Entende-se como Estudo de Caso como uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade analisada profundamente”. (TRIVINÕS, 1987, p.133 e 134)

O Estudo de Caso é um método que permite o acompanhamento do fato a ser analisado através da leitura conjuntural histórica, permitindo acompanhar a evolução do processo e suas relações estruturais específicas, através da orientação do suporte teórico.

Na versão de Bogdan (in TRIVINÕS 1987, p. 134), o Estudo de Caso divide-se em: Estudo de **Casos Histórico-Organizacionais**, Estudo de Casos Observacionais e História de Vida. No caso desta pesquisa, utilizou-se o primeiro, pois, através de registros, arquivos, documentos e entrevistas o pesquisador tangencia a dinâmica e a vida de uma instituição.

4.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população analisada foi composta por uma amostra intencional, direcionada para os sujeitos envolvidos diretamente com o processo de Treinamento e Desenvolvimento da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos de Santa Catarina, especificamente em Florianópolis; Gerente de Recursos Humanos, instrutores e categoria de trabalhadores relacionados com o processo de trabalho do serviço expresso (SEDEX): atendente comercial, operador de triagem e transbordo, carteiro, motorista, chefe da agência, chefe do centro de tratamento e expedição e chefe do centro de distribuição domiciliar. Outro fator destaque é aplicar o questionário para os funcionários que tenham o maior tempo de empresa com o intuito de ter mais subsídios para as respostas.

4.3. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O processo de pesquisa qualitativa coleta seus dados através de vários instrumentos que permitam absorver o maior número possível de informações que venham aproximar os fatos da realidade dinâmica no âmbito da sociedade.

Como afirma Trivinõs (1987), temos expressado, reiteradamente, que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser análise de dados, e em seguida, é veículo de nova busca de informações. Os instrumentos utilizados por esta pesquisadora para a coleta de dados da pesquisa são assim descritos:

➤ . Questionário

Utilizou-se o Questionário Semi-Aberto: Técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas , tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1994, p.124)

➤ Entrevista

Utilizou-se a Entrevista Semi-Estruturada: em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de sus experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINÔS,1987,146)

➤ Observação

Utilizou-se Observação Livre: “observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar, de um conjunto, algo específico, prestando atenção em suas características. Ao observar um fenômeno social, é necessário observar sua simplicidade, singularidades e complexidades (atos, significados, relações). Nesse sentido, individualizar e agrupar os fenômenos de acordo com suas características, contradições e dinâmicas para, posteriormente fazer a conexão com a teoria revisada.

➤ Documentos

Implica ler e refletir sobre os documentos disponíveis na instituição. Nesta pesquisa utilizou-se a revisão de documentos específicos da área de Recursos Humanos e Treinamento e Desenvolvimento da empresa escolhida para a análise dos dados.

4.4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise na abordagem quanti-qualitativa acontece durante todo o processo da pesquisa, desde a aplicação do questionário e da entrevista, como também através da observação livre, até o momento da interpretação dos dados. Em seguida o pesquisador determinará qual ou quais categoria(s) irá interpretar sobre a temática escolhida. Entenda-se categoria como “um conceito que abrande elementos ou aspectos com características comuns

ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à classe ou série. As categorias são empregadas para esclarecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos em torno de um conceito capaz de abranger sua plenitude.” (MYNAIO,1994, p.70).

4.4.1. DEFINIÇÃO DA CATEGORIA RELEVANTE

Educação na Empresa

Operacionalização das sub -categorias

- Treinamento e Desenvolvimento
- Educação Continuada
- Política de Educação da Empresa Entrevistada
- Métodos
- Instrumentos
- Características do Trabalhador
- Características do Formador
- Influência das Novas Tecnologias
- Educação a Distância
- Universidade Corporativa

Após escolher a(s) categoria(s) o pesquisador segue com a interpretação dos dados através da metodologia indicada por Trivinos (1987) , a Triangulação dos Dados, na qual se considera: comportamentos, atitudes e falas dos sujeitos, documentos legais e oficiais e documentos produzidos pela própria empresa entrevistada. Por fim, o conteúdo será analisado em três etapas:

- Pré- análise: a organização do material;
- Descrição analítica: os documentos e informações são submetidos a um estudo aprofundado, orientado, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos.
- Interpretação referencial: após leitura do material e de porte dos subsídios levantados, aprofunda-se a conexão das idéias, chegando às conclusões esperadas e limites da pesquisa.

4.4.2. TRIANGULAÇÃO NA COLETA DE DADOS

- Processos e Produtos centrados no sujeito: averiguação das percepções dos sujeitos entrevistados, através de sua fala, comportamentos e ações, este processo é fundamentado pela revisão bibliográfica e observação livre.
- Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade: verificação de documentos internos (plano de trabalho, programas) instrumentos legais (leis, decretos), instrumentos oficiais (códigos de ética, atas de reuniões, memorandos), que são analisados pelo método de análise de conteúdo e dados estatísticos.
- Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito: refere-se aos modos de produção, às forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e os sujeitos envolvidos neste processo.

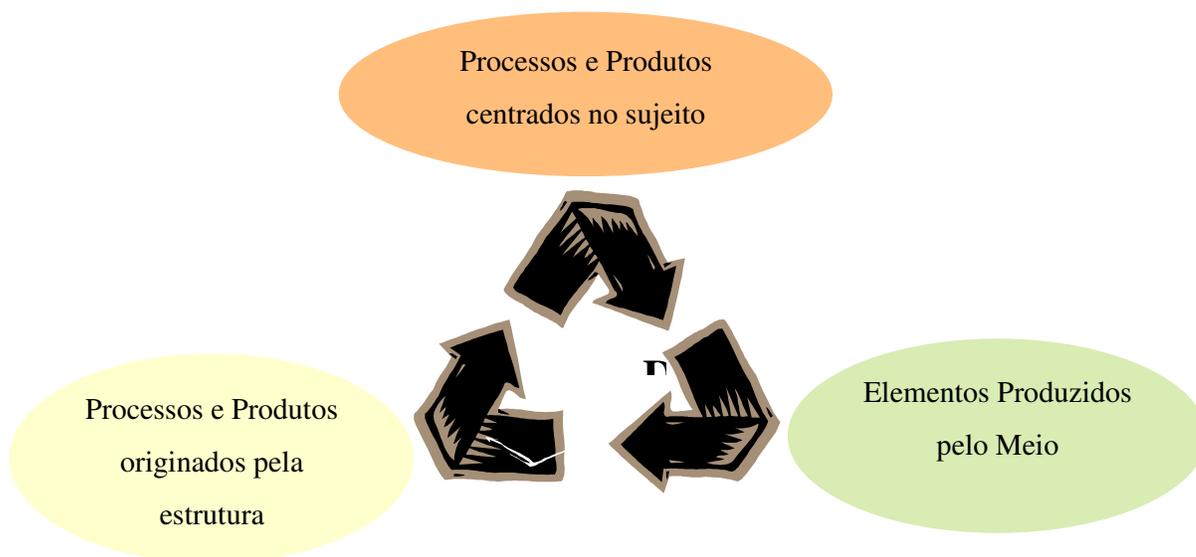


FIGURA 12 – Metodologia de Triangulação de Dados. Elaborada por Triviños, 1987

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo pode ser aplicado em qualquer empresa que tenha um programa voltado para aprendizagem do trabalhador, ou que venha a desenvolvê-lo. Assim sendo, escolheu-se aplicar um Estudo de Caso com o intuito de aprofundar a viabilidade de inserir duas metodologias da área da educação nos Programas de Treinamento e Desenvolvimento da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), por ser a única Empresa Pública que presta serviços de transporte expresso (SEDEX), por ter sua sede em Florianópolis e por ter um Setor de Treinamento e Desenvolvimento e uma Política de Educação para o trabalhador, fortalecida e vinculada com o Plano Diretor da Empresa.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo; por esse motivo, delimitou-se uma amostra intencional, cujos sujeitos envolvidos são diretamente participantes do processo de Treinamento e Desenvolvimento da ECT, sendo eles:

- Gerente de Recursos Humanos;
- Formadores/Instrutores;
- Funcionários envolvidos diretamente no processo do serviço expresso (SEDEX).

Para facilitar a escolha da amostra, criou-se um fluxograma do SEDEX, para que seja entrevistada cada uma das categorias de funcionários envolvidos durante todo o processo de prestação de serviços expresso:



FIGURA 13 - Fluxograma do Serviço Expresso (SEDEX)

Em cada etapa do processo, detectamos as seguintes funções:

- POSTAGEM:
 1. Chefe de Agência Comercial;
 2. Atendente Comercial;

- **TRANSPORTE:**
 3. Supervisor de Transporte;
 4. Motorista;
- **TRIAGEM:**
 5. Chefe do Centro de Triagem de Florianópolis;
 6. Operador de Triagem e Transbordo;
- **DISTRIBUIÇÃO:**
 7. Chefe do Centro de Distribuição Domiciliar de Florianópolis;
 8. Carteiro.

Sendo assim, foram entrevistados: o Gerente de Recursos Humanos, três instrutores e dezesseis funcionários da área operacional, correspondente de cada uma das funções relacionadas acima e que tenham o maior tempo de empresa, totalizando 20 pessoas entrevistadas.

Apresentar-se-á, a seguir, a operacionalização das etapas da pesquisa:

GERENTE DE RECURSOS HUMANOS:

Instrumento de Coleta de Dados: Questionário semi-estruturado, Observação Livre e Entrevista Semi-Estruturada.

Objetivo: Conhecer as macro questões de planejamento e programas da empresa na área de educação para o trabalho/treinamento e desenvolvimento realizado pela empresa.

INSTRUTORES/FORMADORES:

Instrumento de Coleta de Dados: Observação Livre e Entrevista Semi-Estruturada.

Objetivo: Conhecer a prática da educação para o trabalho/treinamento e desenvolvimento, no sentido da aplicabilidade dos programas na empresa, instrumentos e métodos utilizados.

FUNCIONÁRIOS:

Instrumento de Coleta de Dados: Observação Livre e Entrevista Semi-Estruturada.

Objetivo: Perceber como os trabalhadores compreenderem o processo de educação para o trabalho/treinamento e desenvolvimento, além da percepção de quais métodos e instrumentos que facilitam o seu aprendizado.

Vale salientar que elaborou-se quadros explicativos como forma de apresentação de duas teorias pedagógicas a serem experimentadas e sugeridas para a empresa: “As dez novas competências para ensinar”, elaborada por Pierre Pernerroud (2000), e os sete passos do talento artístico na reflexão-na-ação elaboradas por Donald Schön (2000), em “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”. Os quadros foram demonstrados para os trabalhadores e formadores/instrutores, para que avaliassem e verificassem a possibilidade de agregar tais propostas ao Plano Diretor de Educação da Empresa, como sugestão de metodologia de ensino para adultos de forma continuada, como se pode observadas abaixo:

DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR
(PIERRE PERRENOUD, 2000)

Competência de Referência	Competência mais específica a trabalhar em formação continua (exemplos)
Organizar / dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados, a sua tradução em objetivos de aprendizagem; ▪ trabalhar a partir das representações dos alunos; ▪ trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; ▪ construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas; ▪ envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
Administrar a progressão das aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; ▪ adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; ▪ estabelecer laços com as subjacentes atividades de aprendizagem; ▪ observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; ▪ fazer balanços periódicos de competência e tomar decisões de progressão.
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; ▪ abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; ▪ fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; ▪ desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mutuo.
Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; ▪ Oferecer atividades opcionais de formação; ▪ Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar um projeto de equipe, representações comuns; ▪ Dirigir um grupo de trabalho; ▪ Conduzir reuniões; ▪ Formar e renovar uma equipe pedagógica; ▪ Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administrar crises ou conflitos interpessoais.
Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar, negociar um projeto da instituição; ▪ Administrar os recursos da escola; ▪ Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; ▪ Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirigir reuniões de informação e de debate; ▪ Fazer entrevistas; ▪ Envolver os pais na construção dos saberes;
Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar editores de textos; ▪ Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; ▪ Comunicar-se à distância por meio da telemática; ▪ Utilizar ferramentas multimídia no ensino.
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevenir a violência; ▪ Lutar contra os preconceitos e as discriminações; ▪ Participar da criação de regras de vida; ▪ Analisar relações de autoridade e comunicação; ▪ Desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça.
Administrar sua própria formação continua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber explicitar as próprias práticas; ▪ Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continua; ▪ Negociar um projeto de formação com os colegas; ▪ Envolver-se em uma atividade em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo; ▪ Acolher a formação dos colegas e participar dela.

QUADRO 14 - As dez novas competências para ensinar. Fonte: Arquivo formação continuada dos cursos 1996-97, Genebra, serviço de aperfeiçoamento do ensino fundamental. Perrenoud, 2000, p.20/21.

AS SETE ETAPAS PARA EDUCAR UM PROFISSIONAL REFLEXIVO (DONALD SCHÖN, 2000)

A atividade de projeto como uma forma de talento artístico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática, específicas da cada um. Know how.
Tarefas e dilemas fundamentais de um ateliê de projetos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades de ensinar e aprender de acordo com forma de ser e aprender de cada um.
Diálogo entre estudante e instrutor;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de dizer e ouvir, demonstrar e imitar e escala de reflexão. Compreender o significado da fala um do outro.
Formas de diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecimento de signos / formas de ensino e aprendizagem através dos sentidos: audição, percepção, visual, tátil.
Instrutor e estudante como praticantes do conhecimento profissional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão-na-ação; ▪ Conhecer-na-ação; ▪ Imitação reflexiva.
Instrução do talento artístico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidade de ensinar e de conhecer-na-ação.
Obstáculos à aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulário fechado / compreensão substituta; ▪ Repetição de palavras sem conexão; ▪ Processo unitário e entendimento holístico; ▪ Diálogo superficial / amplo; ▪ Superaprendizagem.

QUADRO 15 - As sete etapas para educar um profissional reflexivo. Fonte: SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. 2000.

5.1.2.CONTEXTUALIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

Através do Decreto nº 509, de 20 de março de 1969, o antigo Departamento dos Correios e Telégrafos (DCT), que, à época, encontrava-se vinculado ao Ministério da Viação e Obras Públicas, foi transformado na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, registrado com a sigla ECT, portanto, uma Empresa Pública, com capital próprio e patrimônio da União.

A ECT é gerenciada através de uma Administração Central, localizada em Brasília, e de vinte e três Administrações Regionais, as quais realizam o Gerenciamento dos subsistemas Operacionais, Atendimentos, Transportes e Distribuições. As sedes das Diretorias Regionais estão localizadas predominantemente na Capital de cada Estado, com raras exceções.

A nível internacional , para realizar suas atividade, a ECT mantêm convênio com a União Postal Universal (UPU), União das Américas e Espanha (UPAE) e, mais recentemente com o MERCOSUL, formado pelos países do Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, com adesão do Chile e da Bolívia.

Em Santa Catarina, os Correios, através de sua Diretoria Regional, atendem toda a área territorial do Estado, em relação a sua população fixa, mais a uma população móvel variada de turistas, o que ocorre principalmente por ocasião dos períodos de veraneio, bem como por ocasião dos diversos eventos que ocorrem em todo o Estado. A Diretoria Regional de Santa Catarina têm sua sede administrativa localizada na cidade de Florianópolis. No entanto, para melhor atender seus clientes, no tocante aos serviços administrativos e operacionais, o Estado foi dividido em oito Regiões , sendo que as sedes ficam nos municípios de Blumenau, Chapecó, Florianópolis, Itajaí, Joaçaba, Joinville, Lages e Tubarão.

Atualmente, o trafico diário de objetos que circulam pelos Correios, a nível nacional, ultrapassa 21.500.000 objetos, enquanto que, em Santa Catarina, circulam em média 2.395.000 entre cartas, malotes, encomendas, impressos e mensagens telemáticas.

Santa Catarina conta com um efetivo de 2846 trabalhadores.

A nível nacional, os Correios oferecem à população 10.453 agências de atendimento; 25.789 caixas de coletas; 7.948 veículos próprios e 451 veículos contratados. Percorre em média, diariamente, 115.000 km na malha nacional; 224.000 km nas malhas regionais e 296.000 Km nas malhas urbanas. Possui ainda, contratados e a sua disposição 37 aviões de portes variados, que atravessam o Brasil de ponta a ponta diariamente.

Na Diretoria Regional de Santa Catarina, o atendimento é realizado através de 288 agências, 825 caixas de coleta, 05 Centros de Tratamento, 01 Centro de Operações de Veículos, 23 centro de Distribuição Domiciliar e 7000 Módulos de Caixa Postal Comunitária.

A frota de veículos da DR SC é composta por 435 veículos próprios e 45 contratados. A distância percorrida diariamente em relação aos veículos é de 1.270 na malha nacional, 12.590 Km na malha regional e de 12,900 Km nas malhas urbanas. Os Correios de Santa Catarina atendem uma área territorial de 9.5442 km² e uma população residente estimada em 1.988 de 5.028.339 pessoas.

A Rede de Tratamento compreende os Centros de Triagem (CT), em número de 04, no Estado de Santa Catarina, localizados nas cidades de São José, Blumenau, Curitiba e Chapecó. Muito embora esteja localizado no município de São José, o Centro de Triagem de Florianópolis, assim denominado encontra-se em fase de automação, com o intuito de viabilizar maior agilidade e qualidade ao encaminhamento.

Possui também, um Centro de Operacional (CO), localizado no Município de São José. Os Centros de Triagem são responsáveis pela manipulação e triagem diária de todos os objetos postais, separando-os e reagrupando-os pelo Código de Endereçamento Postal (CEP), encaminhando-os aos respectivos destinos para a entrega interna ou distribuição domiciliar.

A Diretoria de Santa Catarina possui 23 Centros de Distribuição Domiciliar, os quais encontram-se localizados nas sedes dos principais municípios. Nas cidades de menor porte, as atividades de distribuição são realizadas em conjunto com as agências.

O sistema de transporte é formado por uma rede aérea e outra de superfície, dispondo de 1.844 veículos entre motos, bicicletas, veículos leves e veículos pesados. Nas linhas de superfície, são 7 linhas de Tronco Nacional (LTN) e 23 linhas de Tronco Regional (LTR), transportando mensalmente 2.855 toneladas. A Rede Postal Aérea Noturna – RPN possui 1 linha e transporta 153,5 toneladas ao mês. Despacha também, 6,25 toneladas ao mês pela Viação Aérea Comercial.

A Diretoria Regional dos Correios de Santa Catarina – DR/SC tem, por finalidade explorar os serviços postais, correspondência agrupada, telemáticos, encomendas, filatelia e outros, e está constantemente aperfeiçoando o seu modelo de gestão para que possa tornar-se mais competitiva e habilitada a disputar o mercado com a iniciativa privada.

Os seus principais ativos intangíveis são:

- Conhecimento acumulado sobre localidades, pessoas e endereços;

- Domínio da forma mais veloz e econômica de encaminhamento de objetos postais a cada canto do país;
- Força da marca correios;
- Credibilidade.

Os principais produtos e serviços:

- Expresso;
- Mensagem;
- Marketing Direto;
- Encomenda;
- Conveniência;
- Financeiro;
- Internacional.

Nesse trabalho, o Serviço Expresso foi escolhido como característica diferenciadora dos correios com relação às demais empresas concorrentes. Entende-se como SEDEX o Serviço de Encomendas Expressa. Esse serviço possui as seguintes variantes:

- Sedex Nacional : coleta e entrega de remessas até 30 kg em todo o território nacional;
- Sedex a cobrar: com valor declarado e obrigatório e entrega interna contra pagamento da quantia indicada pelo remetente;
- Sedex Estadual Pré-franqueado : executado entre localidades pertencentes à mesma Unidade da Federação, com peso máximo de 1 (hum) quilograma e postado somente em envelope específico pré-franqueado;
- Sedex Hoje: permite o envio e a entrega, no mesmo dia, de objetos , em âmbito estadual, inclusive na mesma localidade. O serviço é executado somente nas Unidades Credenciadas pelos Correios;
- Sedex Vip: também executado nas Unidades Credenciadas, caracteriza-se pelo envio e a entrega de objetos no mesmo dia, em âmbito interestadual;
- Sedex Internacional – SEM : A mesma eficiência e rapidez consagrada pelo Sedex Nacional, a solução para o envio de encomendas e documentos, com prioridade assegurada de encaminhamento.

5.2. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse item, apresentar-se-á a avaliação dos resultados da pesquisa, a partir dos procedimentos metodológicos embasados na Triangulação de Dados, proposta por Trivínos (1987). Para melhor compreensão do leitor, os dados serão explorados a partir das categorias que considerou-se importantes no decorrer da pesquisa, as quais permitem responder os objetivos desse estudo.

A apresentação dos resultados iniciará com a apresentação de um quadro histórico comparativo que demonstra a evolução dos processos de apropriação do fazer profissional.

Evolução do Aprendizado do Trabalhador no decorrer dos anos				
PERÍODO	Sistema de Produção	Educação para o trabalho	Trabalhador Aprendiz	Formador
IDADE ANTIGA	Latifundiário	Aprender fazendo A educação escolar era privilégio dos proprietários de terra	Jovens	Mestre
IDADE MÉDIA	Feudalismo Surge o artesanato Inicia-se o processo da Revolução Industrial	Continua a formação do trabalhador no próprio trabalho - aprender fazendo	Servil Aprendizes e artesões Jovens	Mestres Artesãos
IDADE MODERNA	Revolução Industrial	A educação básica Aprendizado de habilidades para o aprendiz Administração Científica	Empregado adestrado	Treinadores/ instrutores
IDADE CONTEMPORÂNEA	Era da informação e conhecimento	A educação destaca-se como insumo estratégico da organização Aprendiz	Formador/facilitador	

QUADRO 16 – Evolução do aprendizado do trabalhador. Fonte: Elaboração da autora Adriana Zanqueta Wilbert, 2002

Sub – categorias: Treinamento, Desenvolvimento e Educação Continuada

Pessoas Entrevistadas	Conceito de Treinamento	Conceito de Desenvolvimento	Conceito de Educação Continuada
1ª Pessoa	<i>“Adquirir informação e reciclar serviços”</i>	<i>“Buscar novas informações e ações em busca de novas soluções e idéias”</i>	<i>“Por em prática sempre o eu se aprende e estar atento para buscar coisas novas”</i>
2ª Pessoa	<i>“Melhoria do conhecimento profissional”</i>	<i>“Complemento de todo conhecimento”</i>	<i>“Dar continuidade a sua formação profissional”</i>
3ª Pessoa	<i>“Aprender mensagens e o conjunto de técnicas direcionadas para o trabalho”</i>	<i>“Aprender o Máximo que pode”</i>	<i>“Nunca ficar para trás. Estar ligado em tudo”</i>
4ª Pessoa	<i>“Capacitar a pessoa em relação a suas atividades”</i>	<i>“Planejamento em relação ao que será feito”.</i>	<i>“Reciclar sempre e se atualizar”</i>
5ª Pessoa	<i>“É fundamental aprender a fazer as coisas”</i>	<i>“A pessoa ter interesse em continuar a aprender”</i>	<i>“Pesquisar, ler revistas e jornais. Sempre saber o porquê das coisas”</i>
6ª Pessoa	<i>“Ensino específico para melhorar a função”</i>	<i>“Tudo o que venha melhorar para a empresa e para o funcionário”</i>	<i>“Aprender constantemente, utilizando novas tecnologias e novos métodos de trabalho”</i>
7ª Pessoa	<i>“Instruir pessoas sobre novos métodos”</i>	<i>“Desenvolver alguma técnica com mais”</i>	<i>“Aprender constantemente, utilizando”</i>

		<i>habilidades</i>	<i>novas tecnologias e novos métodos de trabalho</i>
8ª Pessoa	<i>“Aprender sobre o trabalho”</i>	<i>“Desenvolver melhor o trabalho”</i>	<i>“Manter a educação que recebe e repassá-la”</i>
9ª Pessoa	<i>“Aperfeiçoar as atividades”</i>	<i>“Fazer a tarefa de forma mais eficaz”</i>	<i>“Sempre estudar e aperfeiçoar-se”</i>
10ª Pessoa	<i>“Desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas”</i>	<i>“Evoluir e aprimorar conhecimentos”</i>	<i>“Não sei”</i>
11ª Pessoa	<i>“Capacitar para desenvolver determinados serviços”</i>	<i>“Ampliar aquilo que você já conhece”</i>	<i>“Permanência de aprimoramento”</i>
12ª Pessoa	<i>“Métodos que venham melhorar e aprimorar os rendimentos nas atividades”</i>	<i>“Progresso”</i>	<i>“Complemento de tudo que você conhece e possa desenvolver”</i>

QUADRO 17 – Respostas dos trabalhadores envolvidos no processo do Serviço Expresso (SEDEX) ao questionário aplicado na ECT/DR-SC. Dados primários dessa pesquisa.

Instrutores/formadores			
Pessoas Entrevistadas	Conceito de Treinamento	Conceito de Desenvolvimento de	Conceito de Educação Continuada
1ª Pessoa	<i>“É incutir na pessoa uma habilidade. Dar um insumo para chegar próximo do esperado”</i>	<i>“Algo que continua. Tem início e não tem fim”</i>	<i>“É primordial. Para mim, o conhecimento permanente faz parte do meu cotidiano. Preciso estar aprendendo sempre”</i>
2ª Pessoa	<i>“facilitar que as pessoas consigam desenvolver conhecimento e reciclagem”</i>	<i>“Fazer as pessoas crescerem, acreditar no seu potencial e desenvolver suas habilidades”</i>	<i>“É dar continuidade ao aprendizado”</i>
3ª Pessoa	<i>“Explicar a execução de qualquer atividade”</i>	<i>“Continuidade da execução do que foi treinado”</i>	<i>“Continuar aprendendo sempre”</i>

QUADRO 18 – Resposta dos instrutores ao questionário aplicado na ECT/DR-SC. Dados primários dessa pesquisa.

No que diz respeito ao treinamento, na percepção da maioria dos funcionários, significa “capacitação e reciclagem de sua atividade profissional”, refletindo a Teoria de Taylor e Fayol - a Administração Científica, a partir do momento em que entendem esse processo como uma aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultem na melhoria da performance do trabalho.

Já para os formadores/instrutores, a resposta ficou um tanto complexa, ou seja, dos 03 entrevistados, 01 compartilha da visão dos que vislumbram o treinamento como um espaço de ampliar conhecimentos, habilidades e competências, dando a entender que os próprios facilitadores precisa rever seus conceitos de aprendizagem na organização para desenvolverem um programa educacional com a mesma linguagem. Quanto ao

desenvolvimento, os trabalhadores, em sua maioria, entendem como um aprimoramento do conhecimento já adquirido. Na visão dos formadores/instrutores, dos 03 entrevistados, 02 pensam o desenvolvimento como um espaço de ampliar o conhecimento, não apenas no que diz respeito ao trabalho, mas como pessoa, como cidadão. E um deles não distingue treinamento de desenvolvimento.

Sobre Educação Continuada, tanto os trabalhadores como formadores/instrutores compartilham a importância de dar continuidade de forma constante no aprendizado.

Sub - categoria: Política de Educação da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

Através da pesquisa realizada junto ao Gerente de Recursos Humanos, teve-se acesso a informações e documentos sobre a política de educação desenvolvida pela ECT. Na sua visão, a Empresa está preocupada com a continuidade do aprendizado de seus funcionários, quando procura investir num conjunto mínimo de treinamentos para cada função.

A partir do Plano Diretor de Educação Empresarial (PDEE), pode-se perceber que são os procedimentos que definem as ações norteadoras destinadas a garantir as condições de implementação da Política de Treinamento e Desenvolvimento nos Correios. Esse Plano é definido como o conjunto de programas de nível de Diretoria Regional e da Administração Central, que representa todo o esforço de educação empresarial, no sentido de assegurar a cada Unidade a performance de excelência de sua força de trabalho, requerida pela competitividade do mercado.

O desenvolvimento e concepção desse instrumento normativo está em consonância com o Sistema Nacional de Recursos Humanos (SINARH), que estabelece as políticas, projetos e ações prioritárias, com vistas ao cumprimento da meta de valorização e capacitação dos Recursos Humanos da ECT. O PDEE, como instrumento do SINARH, objetiva incentivar continuamente o auto desenvolvimento profissional e a educação empresarial, viabilizando a assimilação dos processos de mudança. Nesse modelo de gestão dos Recursos Humanos, destacam-se as seguintes premissas:

1. Educação Incentivada, como política de recursos humanos que visa elevar a performance das competências dos empregados da ECT em suas posições de trabalho, como forma de assegurar a excelência da qualidade dos serviços prestados pela Empresa, focalizando, sempre, resultados e satisfação do cliente;
2. Gestão de pessoas, com mudanças do foco no controle para o foco no desenvolvimento;
3. Educação continuada e ganho de competências, como condição para a manutenção da competitividade e empregabilidade;

4. Valorização das pessoas em função do nível de agregação de valor ao trabalho e contribuições ao negócio da Empresa;
5. Criação de espaços para o desenvolvimento de uma organização humanizada e plena de talentos.

A ECT, atendendo a demanda externa de modernidade empresarial, vem procurando adotar um modelo de gestão efetivamente voltada para o desenvolvimento da qualificação e incremento da produtividade de seus Recursos Humanos.

A implementação de um Programa Corporativo de Treinamento e Desenvolvimento a partir do PDEE, pressupõe uma nova base para a gestão de pessoas, não simplesmente como uma nova forma de instrumentá-las, mas sim, como um novo paradigma para interpretar a realidade organizacional no que diz respeito à contribuição das pessoas e sua importância estratégica para o negócio, desenvolvimento e capacidade de renovação da organização.

Para melhor compreensão do Programa, apresentar-se-á a sua constituição interna:

QUANTO À ABRANGÊNCIA:

Corporativos – são programas diretamente voltados para a execução do Plano Estratégico do Plano de Negócios da Empresa;

Regionais – são programas voltados para o atendimento das necessidades específicas das Regionais;

Setoriais – são programas voltados para o atendimento das necessidades específicas de aprimoramento de métodos, técnicas ou manutenção.

QUANTO À CLASSIFICAÇÃO:

Qualificação – representa o núcleo central do Plano Diretor de Educação Empresarial, contemplando a realização de eventos destinados a capacitar e instrumentalizar empregados para o exercício dos cargos representativos das atividades fundamentais para o funcionamento dos Correios;

Aperfeiçoamento – destina-se a reciclar, aprofundar, especializar e aprimorar os conhecimentos dos participantes em áreas e assuntos específicos em seus campos de atuação;

Formação – destina-se a complementar a escolaridade e a formação profissional dos programas de vertente educação incentivada e dos cursos profissionalizantes da vertente social.

QUANTO À VERTENTE:

Gestão – são todos os eventos do PDEE destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento dos detentores de função de confiança e dos responsáveis pelo gerenciamento de equipes;

Técnica – são todos os eventos do PDEE destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento do corpo técnico e operacional diretamente responsável pela execução das atividades da empresa;

Social – é a formação de mão-de-obra, visando a profissionalização, empregabilidade e alternativa do aumento da renda familiar, principalmente na preparação do empregado em fase de aposentadoria;

Educação Incentivada – são programas de educação destinados a elevar o nível da escolaridade dos empregados, com vistas ao desempenho de excelência requerido para o desempenho das suas posições de trabalho na ECT.

QUANTO À MODALIDADE

Compartilhada - modalidade de compartilhamento entre a Empresa e o empregado, dos custos do Programa a de Educação Incentivada;

Não-Compartilhada – são programas custeados integralmente pela empresa ou oferecidos gratuitamente por outras instituições.

QUANTO AO ÂMBITO

Internos – são eventos fechados e organizados pela Empresa, com a participação ou não de entidades externas;

Externos – são eventos abertos, oferecidos ao público em geral e organizados por entidades externas.

No que diz respeito aos valores alocados para o custeio do orçamento das atividades de capacitação de Recursos Humanos, são determinados pelas seguintes fontes: 1,5% da receita operacional bruta; receitas de terceiros, na atividade de treinamento; recuperação de despesas relativas aos custos por Diretoria Regional, com participantes de outras Diretorias Regionais; receita de convenio e financiamento externo. Dos valores de referência: os critérios globais de distribuição dos valores de referência por unidade orçamentária de T&D serão revistos anualmente e determinados em razão dos seguintes fatores:

- a) Receitas: 30%, considerando T&D como fator de resultados empresariais;
- b) Efetivo: 70%, percentual que está consubstanciado na visão do SINARH de uma organização humanizada e plena de talentos.

Da distribuição por vertentes: uma vez apurados os valores da Tabela de referência, ficam estabelecidos os seguintes critérios de distribuição, podendo esses valores ser revistos anualmente:

- a) Vertente técnica: 35%
- b) Vertente Gestão: 35%
- c) Vertente social: 5%
- d) Incentivo à Educação com compartilhamento: 25%

Os valores poderão ser remanejados, desde que atendidos os Projetos Corporativos, vinculados ao Plano de Negócios, e as prioridades estabelecidas e justificadas as genuínas necessidades.

Segue abaixo a apresentação do Programa de PDEE.

Produtos	Objetivos	Clientela
Qualificação profissional	Capacitar os empregados em conhecimento de correios	Novos empregados e ocupantes dos cargos de nível básico, médio e técnico
Aperfeiçoamento	Reciclar, aprofundar e aprimorar os conhecimentos de correios	Geral
Capacitação Tecnologia	Preparar profissionais nas habilidades necessárias à execução de projetos de aporte tecnológico	Geral
Treinamentos específicos	Capacitar o pessoal para treinamentos específicos	Geral
Remodelagem da Rede de Atendimento e de Franchising	Qualificar cada posição de trabalho para excelência no atendimento ao cliente	Vendas
Projetos e programas corporativos, regionais e setoriais	Aperfeiçoar, reciclar e aprofundar os conhecimentos para execução do plano de negócios	Geral
Ensino Fundamental e Médio (1º e 2º graus)	Garantir, até o ano 2002, que todos os empregados tenham concluído o Ensino Fundamental e Médio, exceto em cursos de Educação Profissional	Empregados pertencentes aos níveis de intermediários II, III e Nível Médio e Básico
Superior (3º grau)	Elevar o nível de escolaridade dos empregados da empresa por meio do estímulo à conclusão dos estudos de Ensino superior	Empregados pertencentes aos níveis de Dirigentes, Alta Administração e Intermediários I, II e III
Complementação do CAP	Garantir, até 2002, que todos os Administradores Postais obtenham graduação em Administração de Empresas	Empregados certificados no Curso de Administração Postal
Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)	Promover o aperfeiçoamento de empregados de nível superior, agregando competências e habilidades técnicas e gerenciais vinculadas a assuntos relacionados aos negócios da empresa	Empregados pertencentes aos níveis de dirigentes, alta administração e intermediários I e II, de acordo com a Tabela de Cargos e Funções
Idiomas (inglês, espanhol, francês e alemão) – compartilhado	Dar oportunidade para o aperfeiçoamento nos idiomas estrangeiros, inglês, espanhol, francês e alemão, para os empregados dos correios	Dirigentes da empresa, alta administração, níveis intermediários I e II e que possuam escolaridade mínima de 2º grau completo
Idiomas (inglês, espanhol, francês e alemão) – não compartilhado	Dotar de proficiência no idioma os empregados que ocupam posição de trabalho que exige, em suas atividades, domínio de idioma estrangeiro. Capacitar empregados para cumprirem missão técnica no exterior	Ocupantes de postos de trabalho que requeiram o uso contínuo de idiomas estrangeiros na execução de suas atividades, independentemente do nível funcional (área operacional e em agências localizadas em pontos estratégicos de atendimento internacional) Empregados selecionados para participar de missões técnicas no exterior
Eventos externos: congressos, seminários, workshops, fóruns,	Dar oportunidades aos empregados para atualizarem seus conhecimentos e	Geral

palestras, simpósios, encontros, conferencias, visitas técnicas, missões...	trocarem experiências sobre temas de interesse da empresa	
Programas de vertente social	Promover a formação de mão-de-obra, para a profissionalização, garantindo a cidadania aos empregados e dependentes	Nível médio e básico e empregados em fase de aposentadoria Dependentes, mediante dispositivos específicos em convênios (SESI, SENAI, SESC e SENAC)

QUADRO 19 – Plano Diretor de Educação Empresarial da ECT/DR-SC. Fonte: ECT/DR-SC

Os critérios para avaliação do PDEE:

1. Programa – todo programa, quando da sua elaboração, deve ter especificado as formas de avaliação, assim como o cronograma de acompanhamento dos resultados.
2. Participante – os treinamentos devem estar de acordo com a sua área de atuação. O participante deves ter um plano de aproveitamento para os conhecimentos adquiridos, apresentar relatório com comentários sobre o tema e a aplicabilidade dos conhecimentos e informações a empresa.
3. Índice de gratificação de qualidade e produtividade (IGQP)/Indicador de treinamento – para efeito de apuração do IGQP no indicador de treinamentos realizado deverão ser considerados os treinamentos de qualificação, aperfeiçoamento e formação profissional das vertentes de gestão, técnica e educação incentivada.
4. Indicadores de avaliação - constituem-se no referencial que permitira avaliar os resultados obtidos em cada programa e deverão estar centrados na efetividade do treinamento e desenvolvimento, considerando os resultados organizacionais, o IGQP e os resultados do processo de treinamento.

Indicadores de Avaliação		
Fatores	Indicadores	Instrumentos de avaliação
Resultados organizacionais: referem-se aos benefícios agregados, traduzidos em melhorias para a organização	Grau de aplicação na área de atuação – refere-se a correlação entre conhecimentos e técnicas transmitidas e a identificação de resultados aferidos: melhoria de produtividade, aumento de receitas, satisfação do cliente, redução de perdas, redução de despesas, otimização de processos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos práticos • Relatórios de desempenho da área • Relatório de atividades • Controle de qualidade operacional • Pesquisas
IGQP Indicador que permite quantificar a produtividade do treinamento	Treinamento realizado	<ul style="list-style-type: none"> • Calculado com base na razão entre o total de horas de treinamento realizado no semestre e o total de efetivo no período
Resultados do processo de Treinamento Indicadores que permitem o acompanhamento e avaliação das atividades de T&D	<ul style="list-style-type: none"> • Clientela atendida • Relação entre o nº de participantes e o público-alvo • Custos planejados • Relação entre o custo previsto e o realizado • Satisfação do participante • Expressão do atingimento da expectativa pela participação • Evasão • Relação entre o nº de inscritos e 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de acompanhamento • Formulário de avaliação pós-treinamento • Formulário de avaliação de reação • Formulário de avaliação pós-participação • Relatório de frequência

concluintes

QUADRO 20 – Indicadores de avaliação do PDEE/ECT/DR-SC. Fonte: ECT/DR-SC

Relação de Cargos/funções			
Níveis	Funções/cargos na AC	Funções /cargos na DR	Programas Compartilhados
Dirigentes	Presidente e Diretores de área		Idiomas Superior Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)
Alta Administração	Chefe/subchefe de Departamento e Órgão do mesmo nível Assessor de Diretoria Assistente da Diretoria (nível Superior) Consultor Chefe de Gabinete da Presidência Coordenação da ESAP Gerente de Diretoria Presidente da Comissão de Licitação	Diretor regional, Diretor Adjunto e Coordenador de Área.	Idiomas Superior Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).
Intermediário I	Assessor de Departamento do Mesmo nível Chefe de Divisão Gerente de Projeto Assessor de Imprensa Assessor de Imprensa Assessor de Publicidade e relações Internas e Externas Instrutor Inspetor Auditor Gerente de Contas Especiais e cargos de Nível Superior	Gerente da Área Assessor do Diretor Assessorias Chefe de REOP Subgerente Gerente de Contas Especiais Presidente da CPL e Cargos de Nível Superior	Idiomas Superior Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).
Intermediário II	Assistente de Diretoria (nível Médio) Membros da CPL Secretaria Chefe de Ambulatório Demais Níveis de Coordenação Gestor de Projeto	Chefe do CT 4 e 3 Chefe do CDD 3 e 2 Chefe do CST 3 e 2 Chefe de CO I e II Chefe de COI Chefe da AC 1,2,3 Chefe de Central de Telemarketing Chefe Agência Filatélica Chefe de Seção Gestor de Projetos Coordenações Inspetores Instrutores Membros de CPL Assistente Comercial Secretaria do Diretor Regional	Idiomas Ensino Médio Superior Extensão Universitária Pós-graduação (especialização)
Intermediário III	Cargos de Nível técnico	Chefe de CT 2 e 1, Chefe de CDD 1 Chefe de CST 1	Ensino médio Superior Extensão Universitária

		Chefe de AC 54,5,6]Encarregados de Tesouraria Todos os níveis de Supervisão, cargos de nível técnico e secretaria de gerente	
Médio e Básico	Todos os cargos de nível médio e básico	Cargos de nível médio e básico	Ensino fundamental e médio
Obs. Os cargos em extinção serão enquadrados no nível correspondente			

QUADRO 21 – Relação de cargos/funções ECT/DR-SC. Fonte: ECT/DR-SC

As necessidades individuais e de reciclagem operacional, identificadas pelas chefias imediatas, são resolvidas via Treinamento no Local de Trabalho (TLT), a cargo dos chefes e supervisores. O surgimento de necessidades específicas, não contempladas no Plano Regional de Educação Empresarial e as que não forem passíveis de solução via TLT são analisadas e executadas pelo Setor de Treinamento e Desenvolvimento da própria Empresa. Os programas de treinamento são desenvolvidos, utilizando-se sempre que possível, facilitadores internos selecionados em função de seus conhecimentos técnicos e de sua experiência na área específica. Para cada programa de treinamento, é definido o público alvo de acordo com as competências e desempenhos exigidos de cada funções, ou seja, perfil do cargo. Vale ressaltar que o Departamento de Treinamento e Desenvolvimento Nacional (DETED) tem um plano de capacitações mínimo para cada função e que é avaliado pelo Sistema de Gerenciamento de Competências e Resultados, o qual se divide nas seguintes etapas: competências a serem desenvolvidas, programa de qualificação profissional, aperfeiçoamento, educação incentivada e educação profissional.

No terceiro trimestre de cada ano, é realizada uma compatibilização dos planos de educação com os recursos disponíveis anualmente. Para tanto é realizado o levantamento de necessidades de treinamento e dos recursos necessários à execução das atividades no ano seguinte. As necessidades levantadas são analisadas em função das prioridades do Plano de Trabalho Regional e das diretrizes do PDEE e compatibilizada com a previsão orçamentária para o ano.

A avaliação da aplicabilidade e eficácia dos treinamentos realizados é feita diretamente pelo Sistema de Gerenciamento de Competências e Resultados (GCR), na qual fica caracterizada a evolução do desempenho funcional dos colaboradores, e pelos relatórios de auditoria, onde é possível avaliar a efetividade do treinamento para a solução de problemas.

A efetividade dos programas de treinamento é checada, também, a partir dos índices de produtividade, satisfação dos usuários (cliente externo), satisfação dos colaboradores treinados (cliente interno), qualidade operacional e resultados da avaliação de desempenho.

Outras formas de acompanhamento e avaliação também são experienciadas, tais como a verificação da evolução de resultados dos programas 5S, Gerenciamento de Rotina e GPAC, este cujos participantes concluem o curso com compromissos de apresentação de *cases* com aplicabilidade nas suas situações de trabalho.

Os principais mecanismos de melhoria para educação, capacitação e desenvolvimento de Recursos Humanos são apresentados da seguinte maneira:

Instrumentos	Métodos de Análise	Frequência
Relatório de auto-avaliação da gestão	Auditoria com base nos critérios do PQGF e PNQ	Anual
Reuniões com parceiros para desenvolvimento do conteúdo de novos cursos	Ata da reunião	De acordo com as necessidades
Informações das Lideranças	Avaliação dos pontos fortes e oportunidades de melhorias	De acordo com as necessidades
Pesquisas de opinião formais e informais	Análise dos dados	De acordo com as necessidades
Relatório de Pessoal – RDP	Nº de horas/aulas de treinamento gestores e dos não-gestores	Mensal
Relatório de acompanhamento de gastos com a Educação Incentivada	Investimento na educação incentivada	Semestral
Índice de satisfação com o treinamento	Apuração e análise do indicador	A cada evento
Índice de colaboradores sem o ensino fundamental e médio	Análise dos relatórios	Mensal

QUADRO 22 – Instrumentos avaliativos do PDEE-ECT/DR-SC. Fonte: Relatório do Prêmio SESI Qualidade no Trabalho – ciclo 2001. região de Vendas Florianópolis. Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. p. 19

Foi possível acompanhar as seguintes melhorias implementadas na área de T&D no decorrer dos últimos três anos:

Período	Implementação
1999	Implantação do sistema informatizado de consolidação das pesquisas de satisfação com os treinamentos realizados
2000	Implantação do TBC como uma alternativa de ampliar conhecimento das novas tecnologias a todos os funcionários
2000	Desmembramento do indicador de horas/aula em gestor e não-gestor
2000	Implementação do indicador de percentual de funcionários sem treinamento
2001	Implantação do Treinamento Baseado em Computador para cursos de informática e estatística
2001	Aprimoramento do treinamento em serviço com revisão de material didático
2001	Aprimoramento da qualidade dos cursos a partir do indicador de satisfação com o treinamento.

QUADRO 23 – Caracterização das melhorias da área de T&D-ECT/DR-SC. Fonte: Relatório do Prêmio SESI Qualidade no Trabalho – ciclo 2001. região de Vendas Florianópolis. Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. p. 20

A ECT, em Santa Catarina, busca desenvolver seu programa educacional pautado em parcerias internas e externas no treinamento, com o intuito de atingir melhores resultados:

Parceiro	OBJETIVO
UFSC	Convênio de cooperação técnico-científico, para fins de assistência científica, pesquisa tecnológica, pesquisa e formação de RH, até o momento foram viabilizadas das turmas de pós-graduação em nível de especialização em Gestão da Qualidade e Produtividade, formando 54 colaboradores com formação superior.
Fundação ESAG	Convênio para cooperação técnica e intercâmbio de experiência quanto ao desenvolvimento de RH e projetos de pesquisa no campo das ciências aplicadas, pelo qual foi viabilizada a implantação do Gerenciamento da Rotina e do Programa de 5S.
SENAI	Convênio de cooperação técnica e financeira, com o objetivo de desenvolver programas de formação profissional. A partir do convênio são viabilizados diversos cursos, tais como informática, atendimento ao público, vendas e treinamento a distancia.
Fundação CERTI	Contratos para realização de cursos de Gestão pela Qualidade Total – Gerenciamento pelas Diretrizes.

QUADRO 24 – Parcerias do PDEE-ECT/DR-SC. Fonte: Relatório do Prêmio SESI Qualidade no Trabalho – ciclo 2001. região de Vendas Florianópolis. Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. p. 17-18.

Através da avaliação do documento que rege a Política de Educação da Empresa, percebe-se que a mesma está articulada com as políticas de educação, trabalho e emprego do governo (1998-2002), mesmo que isso não esteja explícito nas respostas como aponta o quadro abaixo.

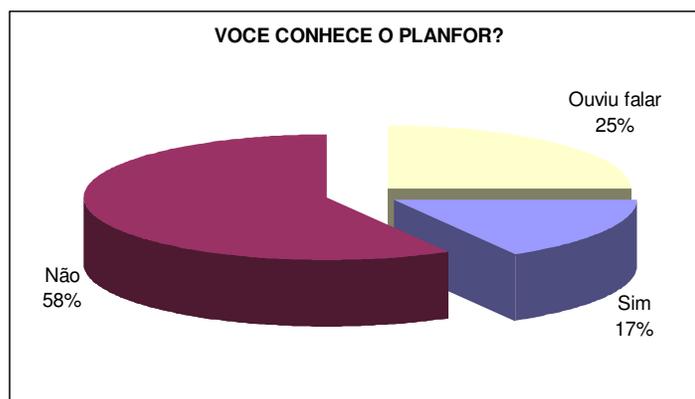


FIGURA 14 – Planfor. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Tal observação é pertinente, pois como Carvalho (1999) enfatiza no segundo capítulo, “todo processo de aprendizado no trabalho é afluyente de sua época”, a educação é uma questão social vinculada com a relação do homem no seu trabalho, sendo assim os aspectos históricos, políticos, econômicos e legais perpassam, de forma sutil as relações de trabalho, ou seja, ao elaborar o Plano Diretor de Educação, a ECT deve estar atenta às alterações do mundo do trabalho. Tanto que o plano de educação se propõe a viabilizar oportunidades a todos os funcionários, em alguns dos casos, contribuindo financeiramente para que atinjam um patamar mínimo de instrução escolar (no caso da ECT o segundo grau) e de habilidades mínimas na realização de suas atividades cotidianas.

Ao propiciar que o trabalhador tenha acesso à escola, a conhecer línguas estrangeiras e tenha acesso às novas tecnologias, a ECT vem ao encontro do que propõe a LDB, ou seja, viabilizar ao homem, direito ao ensino fundamental, mesmo que tenha atingido a idade adulta, de forma que tenha subsídio para exercer sua cidadania e passa qualificar-se ao trabalho de forma contínua.

No que diz respeito ao PLANFOR, este viabiliza a aproximação do trabalhador com suas habilidades básicas específicas e de gestão, e competências para que tenha ou mantenha o perfil exigido pelo atual mercado. Nesse sentido, percebe-se, no decorrer do plano educacional da empresa existem estratégias que propiciam a qualificação, aperfeiçoamento e formação continuada. Dessa forma, é possível observar através do quadro abaixo, quando se perguntou aos trabalhadores como percebiam em seu cotidiano a aplicabilidade de suas habilidades, 100% referiram possuir habilidades básica e técnica e apenas 41,66%, a gerencial. Esses dados revelam que ainda prevalecem resquícios da Administração Científica, uma vez que, no atual modelo de educação, todos os funcionários precisam ser habilitados em atividades gerenciais para que possam ter uma visão holística de todo o processo de produção. Partindo do pressuposto da aprendizagem continuada, leva-se em conta que as mudanças de referências de educação nas organizações levarão um certo tempo para serem apropriadas através das novas modalidades de educação que vem sendo aplicadas na empresa pesquisada.

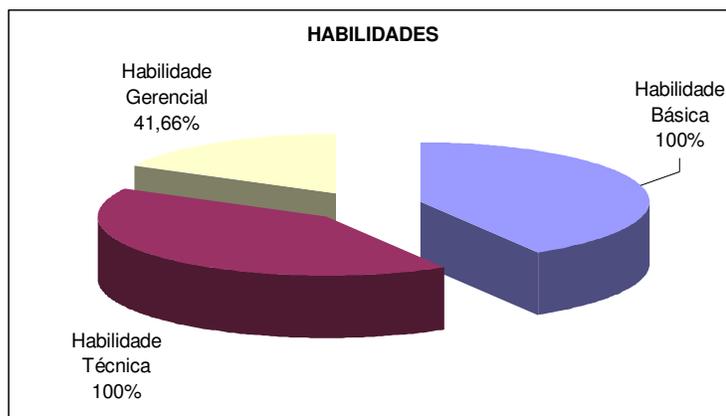


FIGURA 15 – Habilidades. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Sendo assim, a hipótese de que a questão da educação não acontece de forma segmentada, e deve estar presente no cotidiano da empresa, deve ser reforçada, principalmente quando a empresa está preocupada em investir no potencial criativo e produtivo de seus funcionários, ou seja, apostar na informação, no conhecimento e na educação continuada como insumos estratégicos de competitividade no atual contexto da economia.

Vale ressaltar, também, alguns dados que foram detectados nas entrevistas, como apontam os quadros que seguem abaixo. 92% dos funcionários conhecem o Plano Diretor de Educação. Este é um ponto fundamental no que diz respeito à qualidade desta proposta, ou seja, divulgar para que todos tenham acesso à educação e a capacitação do trabalhador de forma democrática e participativa.

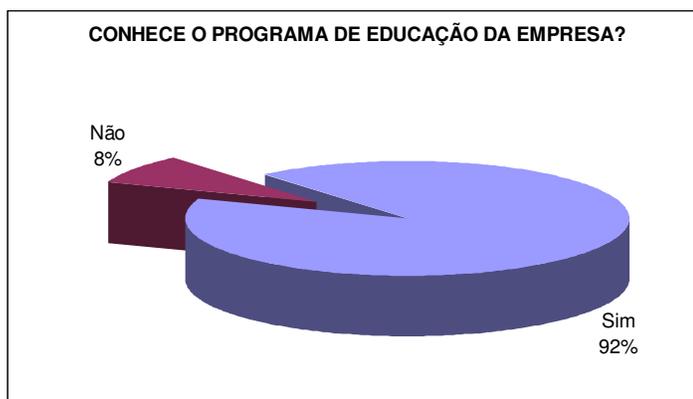


FIGURA 16 – Programa de educação da empresa. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Em contrapartida, 85% dos trabalhadores com maior tempo de empresa não tiveram a oportunidade de se apropriar do trabalho através de treinamentos ao entrar na Empresa. Esse dado é complexo no que diz respeito à proposta de educação continuada da empresa, a qual deveria dar oportunidade a todos os trabalhadores.

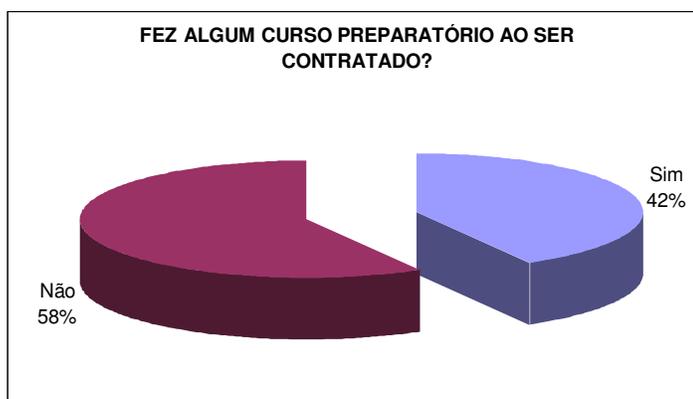


FIGURA 17 – Cursos preparatórios. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Essa questão é preocupante, porém vem sendo repensada pelo Plano Educacional quando se desenvolve o Treinamento em Serviço. Segundo o gerente de RH, esse é o espaço em que os funcionários recém contratados acompanham o processo de trabalho diretamente na unidade, em companhia de funcionários com mais experiência e da supervisão e chefia, para que possa aprender o trabalho de forma sistêmica. Ainda, segundo ele, a empresa vem observando que essa metodologia é muito interessante e produtiva, uma vez que os resultados

são surpreendentes. Acredita-se que exista uma sinergia de linguagem, que facilita a compreensão entre os trabalhadores.

A pesquisa revela que 100% dos trabalhadores reconhecem o treinamento como um espaço de capacitação e reciclagem.



FIGURA 18 – Reconhecimento da importância do treinamento e desenvolvimento no trabalho. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Os mesmos trabalhadores da ECT não escolhem os cursos com os quais poderiam melhorar sua aprendizagem no trabalho, como aponta a figura, a seguir.

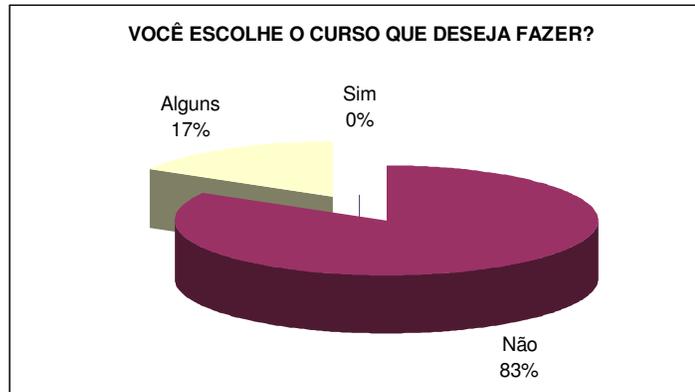


FIGURA 19 – Escolha de cursos. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Nesse caso, através da observação livre, levantaram-se as seguintes reflexões: alguns trabalhadores acreditam que os cursos devem ser escolhidos pela própria empresa, alguns gostariam de fazer mais cursos ou outros cursos e não tem oportunidade, outros escolhem cursos que extrapolam o conjunto mínimo de treinamento básico para cada função e negociam com o setor de treinamento e desenvolvimento da empresa. Enfim, percebe-se que esta questão é direcionada e pouco esclarecida aos trabalhadores. Segundo as premissas andragógicas, o fato dos cursos não atenderem as necessidades dos trabalhadores e a

motivação não partir da observação e aplicabilidade no seu cotidiano de trabalho, faz com que o investimento no treinamento corra o risco de não ser tão eficaz.

A média de reciclagem dos trabalhadores é interessante, pois a pesquisa demonstrou que a maioria dos trabalhadores participa de treinamento numa média de 3 a 6 meses.

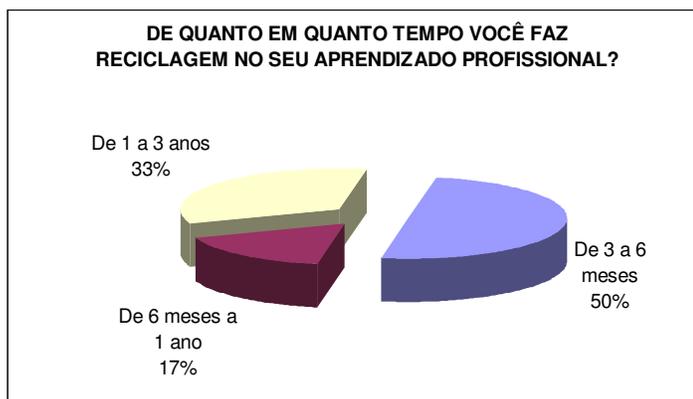


FIGURA 20 – Periodicidade de reciclagem. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Essa média é positiva no que diz respeito a planejar a reciclagem, para que venha a atender a dinâmica do atual contexto econômico.

Sub- categoria: Métodos de Treinamento Utilizados pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

Além do modo tradicional do ensino instrutor/aluno/sala de aula, a empresa vem fazendo uso crescente de novas práticas de T&D, tais como:

Treinamento em Serviço: destina-se a colaboradores recém contratados nos cargos básicos da empresa. É realizado pelo chefe ou supervisor, de modo individualizado, destina-se à capacitação do novo empregado para o cargo. É composto pela seguinte etapa: ambientação: destinada a proporcionar o primeiro contato com os novos colaboradores e a empresa e uma visão sistêmica dos principais processos, produtos e serviços, além de apresentar seus direitos e deveres;

Treinamento no Local de Trabalho – TLT: utilizado para reciclagem de rotinas operacionais e para informações sobre novos produtos e serviços, ministrados para grupos, de acordo com as necessidades técnicas específicas identificadas.

Treinamento Baseado em Computador –TBC: esse software educativo instalado na rede corporativa, permite o treinamento de todos os colaboradores que necessitarem de cursos de informática básica (ABC Micro, Windows, Word, Excel, Access e Power Point).

Os cursos são disponibilizados também em disquete e CDs para os empregados que não têm acesso à rede corporativa;

Treinamento à Distância: em convênio com o SENAI, é feita a remessa semanal de fascículos de conteúdo técnico aos participantes que, ao final, prestam prova de conhecimentos nas dependências da empresa. Os seguintes temas já foram abordados: Código de Defesa do Consumidor, atendimento ao público, gestão da qualidade, segurança no trânsito e gerenciamento logístico;

Desenvolvimento Interpessoal e de Equipe: programas voltados para o desenvolvimento do relacionamento entre grupos e pessoas. Trabalha, através de sensibilização e dinâmicas de grupo, o comportamento e atitudes das pessoas na empresa e na comunidade;

Outros programas que merecem destaque, previstos no PREE – Plano Regional de Educação Empresarial, são:

Capacitação de Supervisores de Operações: composto de uma parte técnica (reciclagem para SOS e Gestão da Produtividade Aplicada aos Correios –GPAC) e outro comportamental (PMQ), visa preparar os supervisores de operações para trabalharem em equipe e melhor desempenharem suas atribuições técnicas;

Capacitação da Força de Vendas: para os colaboradores que lidam diretamente com os clientes externos, carteiros, atendentes comerciais, assistentes comerciais, coordenadores comerciais, chefes de agências de pequeno, médio e grande porte, são oferecidos cursos de preparação específicos, focados no desenvolvimento de habilidades de relacionamento e argumentação para a venda, tais como Capacitação SEDEX, PSS – System e técnica de Vendas pela Satisfação das Necessidades, Treinamento a Distância de Atendimento ao Público, Desenvolvimento da Força de Vendas – DFV e Padrão de Qualidade no Atendimento – PQA;

Atualização Tecnológica: para a melhor capacitação técnica de atendentes e operadores de triagem e transbordo, cuja atividade com reflexos diretos no atendimento, são desenvolvidos programas de treinamento na utilização de software específicos, que proporcionam maior agilidade ao atendimento de clientes, tanto na postagem quanto em casos de reclamações, como o Sistema de Captação de Dados de Agências – SCADA, o Sistema de Rastreamento de Objetos – SRO e o Sistema a Faturar – AFA.

Segundo o Gerente Recursos Humanos e os instrutores/formadores, além dos métodos supracitados são realizados, também, dinâmicas de grupos, teleconferências, fóruns,

seminários e palestras. As ilustrações a seguir demonstram os tipos de métodos que são vivenciados pelos trabalhadores da ECT na área de Treinamento e Desenvolvimento.

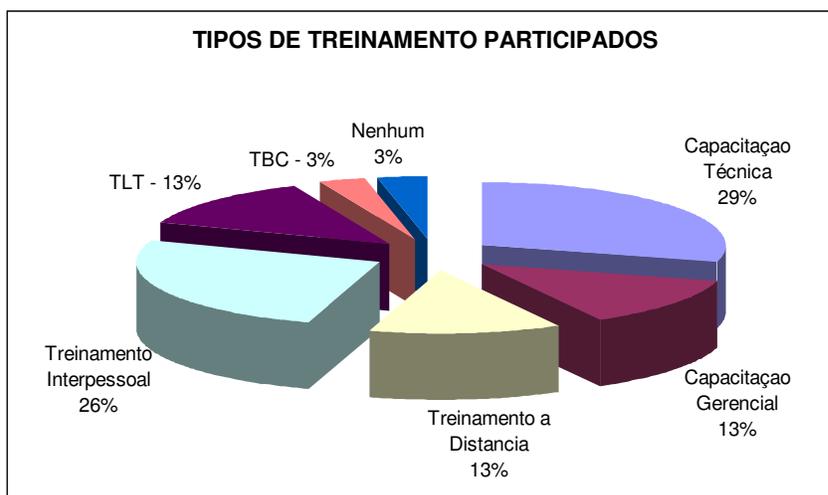


FIGURA 21 – Tipos de treinamento. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

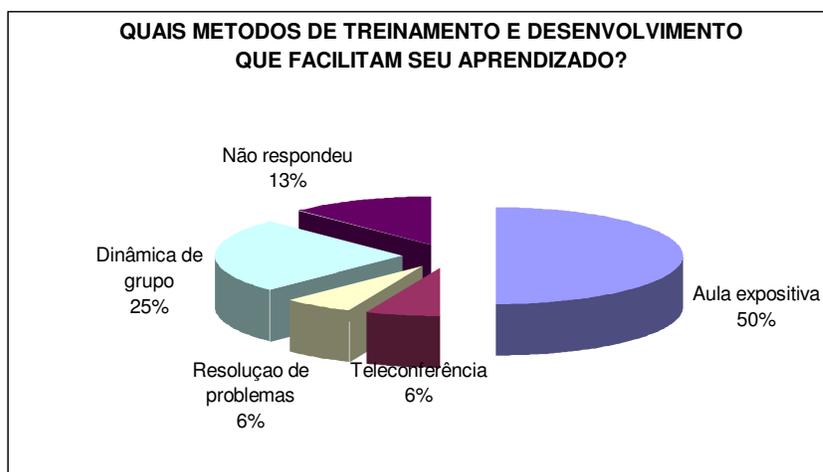


FIGURA 22 – Métodos de treinamento. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Sub-categoria: Instrumentos

Através das entrevistas realizadas com o Gerente de Recursos Humanos e com os formadores\instrutores, levantaram-se os seguintes instrumentos pedagógicos utilizados como suporte nas metodologias de treinamento: apostilas, quadro-branco, retroprojeter, TV, vídeo, aparelho de som, jogos e data-show.

Já os trabalhadores apontam quais instrumentos facilitam o seu aprendizado. Ver quadro a seguir:



FIGURA 23 – Instrumentos que facilitam seu o aprendizado trabalhador. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Tais informações refletem o quanto a empresa se preocupa em diversificar o aporte instrumental, para atender as múltiplas demandas que se apresentam no cotidiano.

Sub – categoria: Característica do Trabalhador

Essa pesquisa tinha a população definida por uma amostra intencional, ou seja, de trabalhadores relacionados diretamente com a prestação de serviços expressos – SEDEX, além de terem o maior tempo de empresa. Das sete categorias pesquisadas, podemos acompanhar a escolaridade em contrapartida ao tempo de trabalho na ECT dos trabalhadores entrevistados. Ver quadros a seguir:

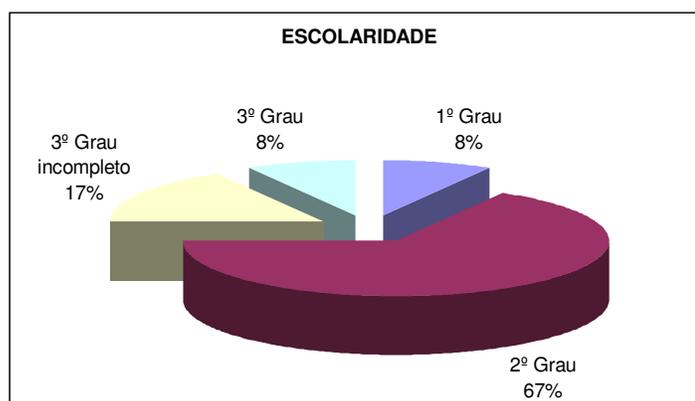


FIGURA 24 – Escolaridade do trabalhador. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

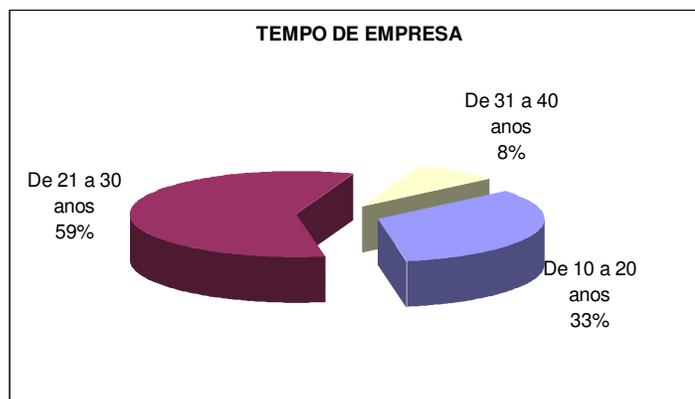


FIGURA 25 – Tempo de empresa do trabalhador. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Levando em conta os fatores “Escolaridade” e “Tempo de Trabalho”, escolheu-se a característica fundamental para esta pesquisa: ser adulto. Este fator interfere consideravelmente, quando se refere à formação do trabalhador, uma vez que a forma de apreensão do conhecimento depende do nível de maturidade a qual acontece de forma ímpar e genuína. Para tanto, aponta-se a andragogia como referencial pedagógico para o Plano Diretor Educacional da empresa pesquisada. Diante de tal fator, tomou-se como parâmetro os quatorze princípios norteadores da andragogia de Deming (um dos precursores da Qualidade Total), mencionados por Oliveira (1998). Propõe-se que esses princípios sejam norteadores da metodologia aplicada no processo de aprendizagem da ECT, partindo das respostas investigadas junto aos trabalhadores, as quais apresentaram resultados positivos que poderemos acompanhar nos quadros a seguir:

PRINCÍPIO 1:

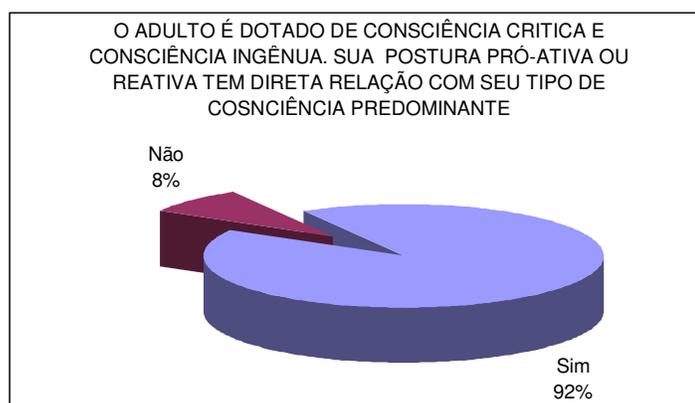


FIGURA 26 – Princípio 1 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 2:

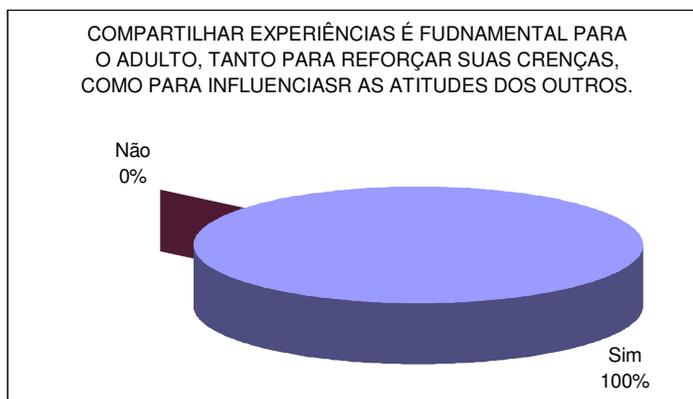


FIGURA 27 – Princípio 2 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 3:

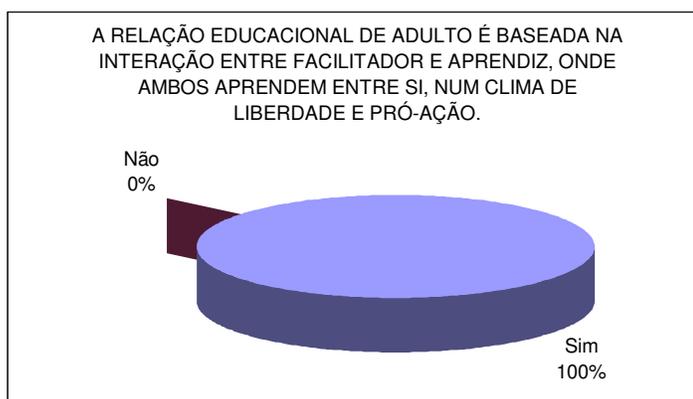


FIGURA 28 – Princípio 3 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 4:

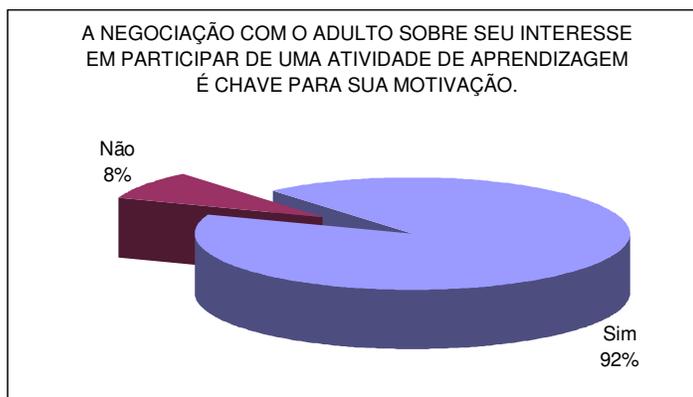


FIGURA 29 – Princípio 4 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 5:

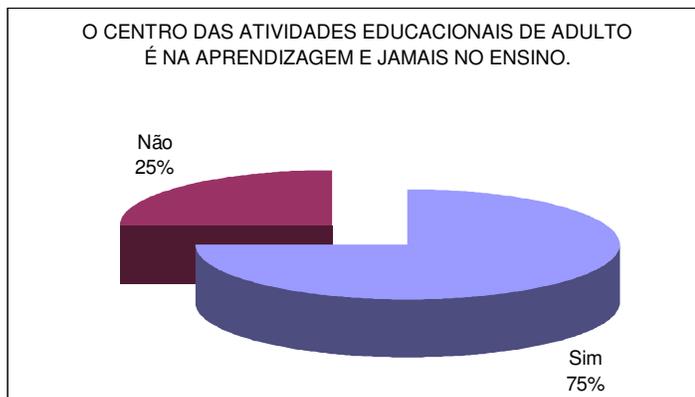


FIGURA 30 – Princípio 5 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 6:

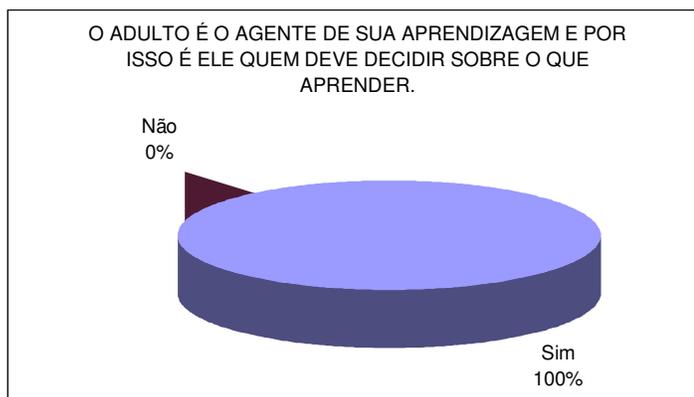


FIGURA 31 – Princípio 6 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 7:

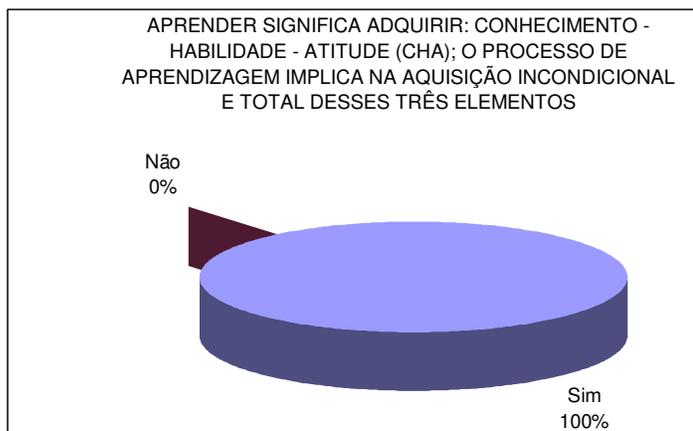


FIGURA 32 – Princípio 7 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 8:

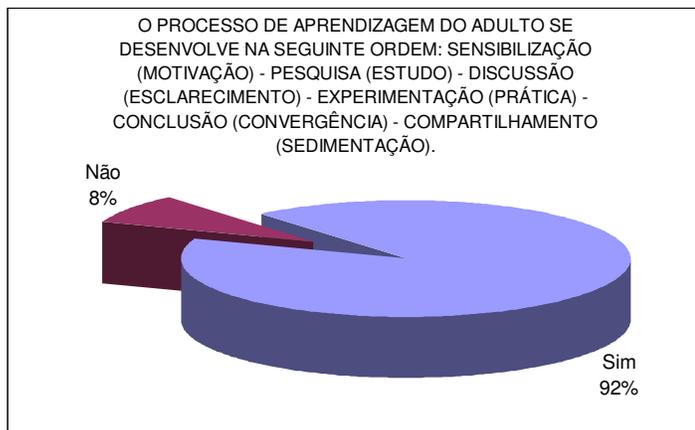


FIGURA 33 – Princípio 8 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 9:

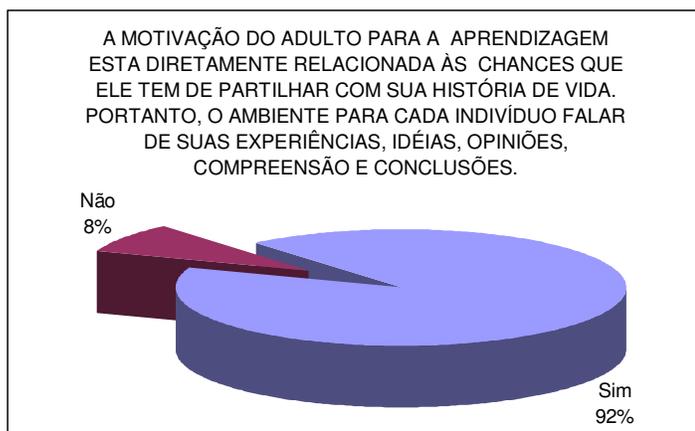


FIGURA 34 – Princípio 9 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 10:

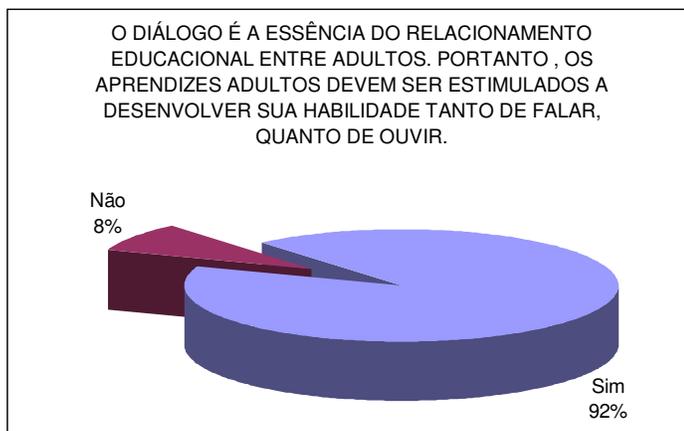


FIGURA 35 – Princípio 10 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 11:

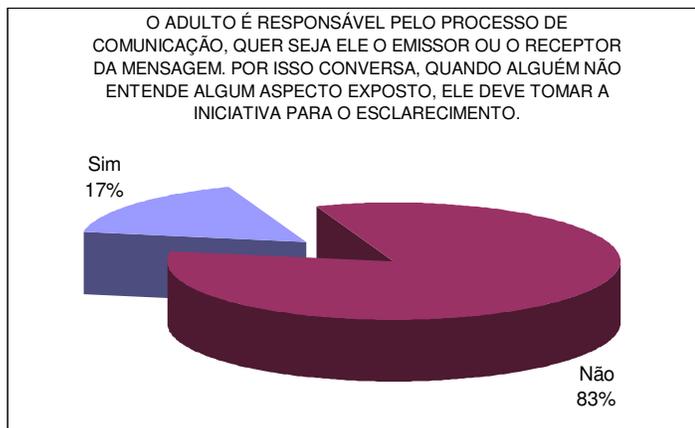


FIGURA 36 – Princípio 11 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 12:

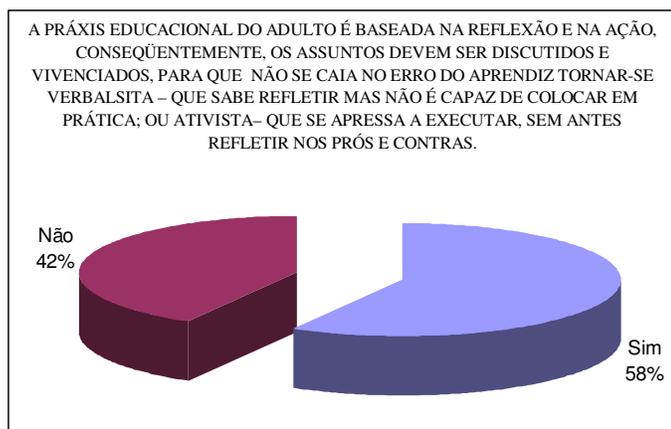


FIGURA 37 – Princípio 12 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 13:



FIGURA 38 – Princípio 13 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

PRINCÍPIO 14:

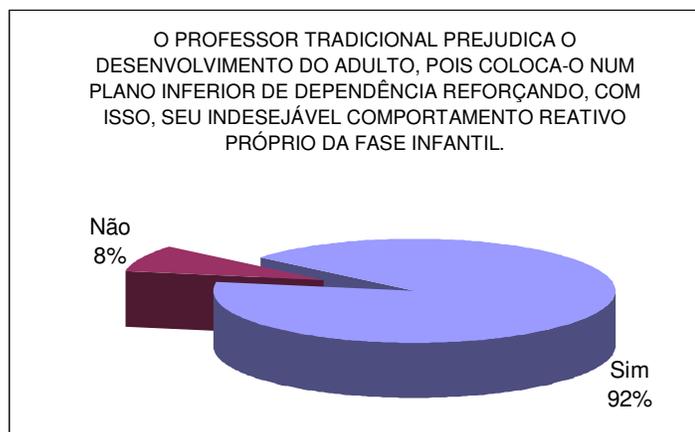


FIGURA 39 – Princípio 14 da Andragogia (elaborado por Oliveira em 1999). Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Diante da confirmação das premissas e dos princípios andragógicos sugere-se que sejam acoplados no Plano Diretor Educacional da ECT, e no formulário de qualquer programa de empresas que desejem facilitar o processo da aprendizagem, que por sua vez viabilizará o aporte do conhecimento como insumo essencial para as empresas permanecerem no mercado globalizado.

Sub-categoria: Características do Formador

A ECT possui, hoje, quatro funcionários que desempenham o papel de instrutores permanentes, porém, as oportunidades de instrutores provisórios e multiplicação de programas institucionais são crescentes. Os programas TLT, treinamento em Serviço e Ambientação são desenvolvidos por chefes e supervisores para novos empregados e para aperfeiçoamento do pessoal de suas unidades. Vários outros programas, como Capacitação SEDEX, Gestão da Produtividade Aplicada aos Correios – GPAC, Técnico em Atendimento de Vendas, técnico Operacional, Desenvolvimento de Forças de Vendas, SRO e SCADA, contam com a parceria das demais áreas da empresa para sua execução, principalmente no tocante à cessão de colaboradores experientes e capazes para atuarem como instrutores temporários, selecionados de acordo com sua formação técnica, experiência e capacidade didática, que são incentivados a dividirem seu conhecimento com os colegas, recebendo, para tanto, o pagamento pelas horas/aulas ministradas. O volume de horas/aula dadas pro instrutores temporários é apresentado a seguir:

Período	Horas/aulas ministradas por instrutor temporário
1998	438
1999	1.249
2000	2.816
2001 *	287

QUADRO 25 – Horas / aula dos instrutores temporários. Fonte: * até abril / Relatório do Prêmio SESI Qualidade no Trabalho – ciclo 2001. região de Vendas Florianópolis. Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. p. 18

Diante do exposto, o formador/instrutor desempenha o papel de mediador do processo de aprendizado no âmbito da empresa, devendo estar atento às peculiaridades, apresentadas a partir de sua intervenção: características do trabalhador aprendiz e dos métodos e instrumentos utilizados para viabilizar a aprendizagem de forma eficiente, eficaz e com qualidade.

Nesse sentido, perguntou-se aos formadores/instrutores permanentes se conheciam a andragogia. Os resultados foram interessantes, pois, dos 3 entrevistados, dois conhecem tal conceito e um tem uma pequena aproximação. Diante do exposto, verificou-se que a maioria dos instrutores permanentes percebiam as diferenças entre as características da aprendizagem pedagógica (aprendizagem entre crianças) e andragógica (aprendizado de adultos). Já os instrutores temporários, por estarem esporadicamente envolvidos nos treinamentos desenvolvidos pela empresa, precisam preparar-se com metodologias educacionais voltadas para adultos, para que a ECT não retorne aos tempos de treinamento segmentados e pautados na Administração Científica. Os resultados a seguir confirmam que os instrutores permanentes estão envolvidos com as premissas e princípios andragógicos.

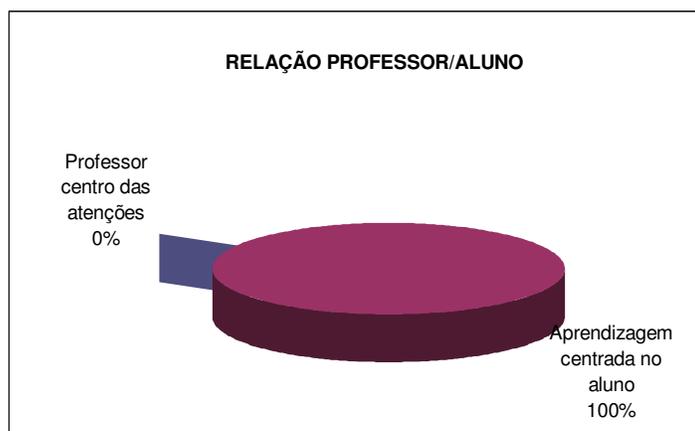


FIGURA 40 – 1ª Premissa andragógica: relação professor/aluno. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

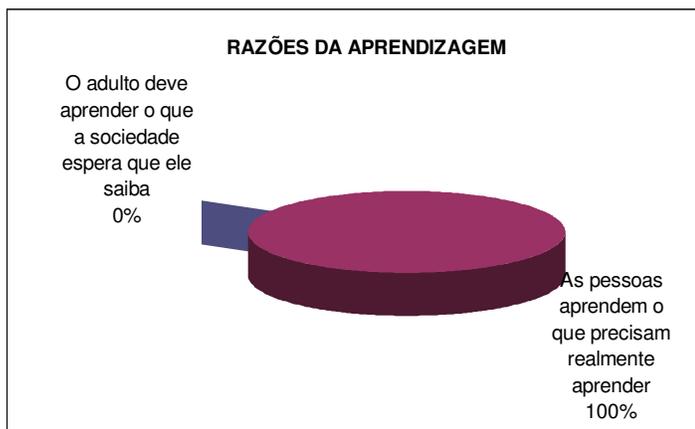


FIGURA 41 – 2ª Premissa andragógica: razões da aprendizagem. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.



FIGURA 42 – 3ª Premissa andragógica: experiência do aluno. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

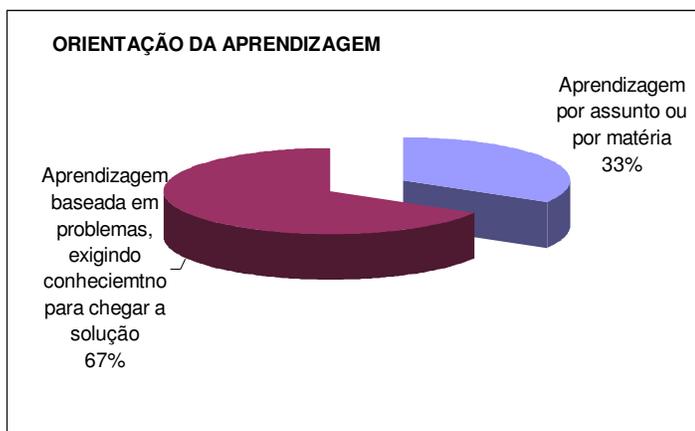


FIGURA 43 – 4ª Premissa andragógica: orientação da aprendizagem. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Em seguida, poder-se-á observar os resultados da aproximação da proposta de Perrenoud, a qual estabelece dez competências reconhecidas como prioritárias para viabilizar a formação continuada com a proposta pedagógica desenvolvida pela ECT. Para tanto, perguntou-se aos trabalhadores, através da apresentação de um quadro de categorias (ver anexo), se eles consideravam essa metodologia adequada e se entendiam que a mesma pode ser agregada ao Plano Diretor Educacional da ECT. Os resultados foram positivos como pode ser observado nos quadros a seguir:

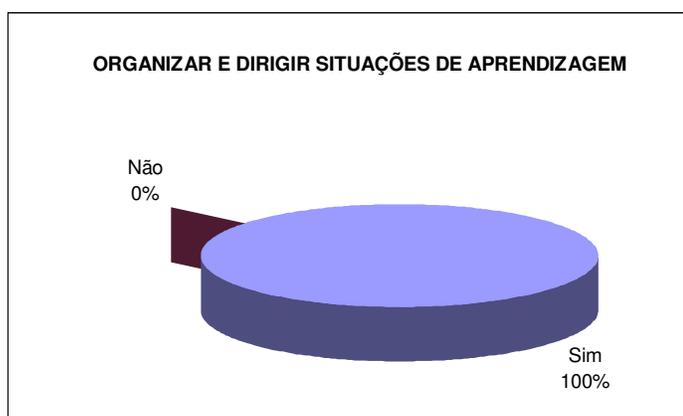


FIGURA 44 – 1ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.



FIGURA 45 – 2ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.



FIGURA 46 – 3ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

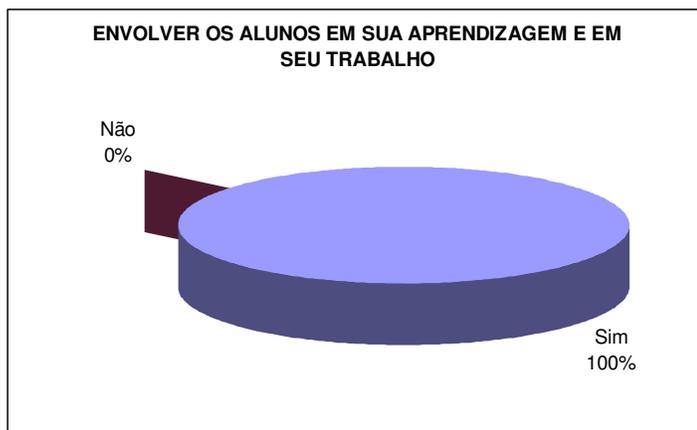


FIGURA 47 – 4ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

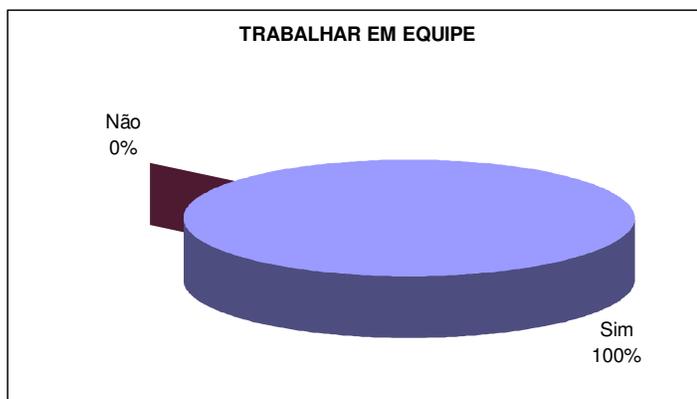


FIGURA 48 – 5ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

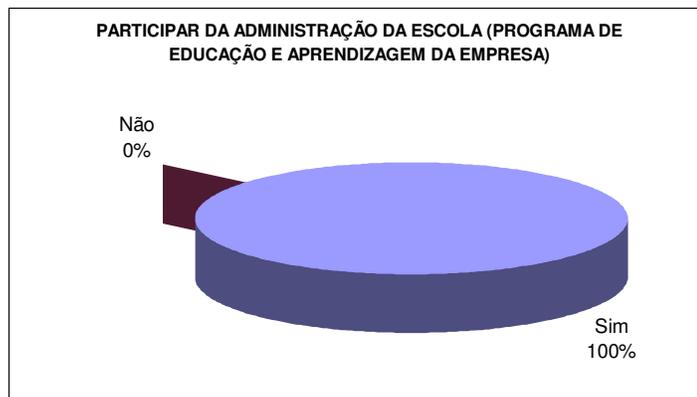


FIGURA 49 – 6ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

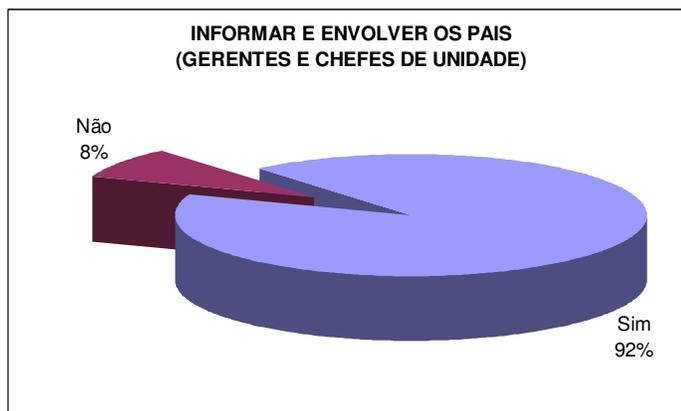


FIGURA 50 – 7ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

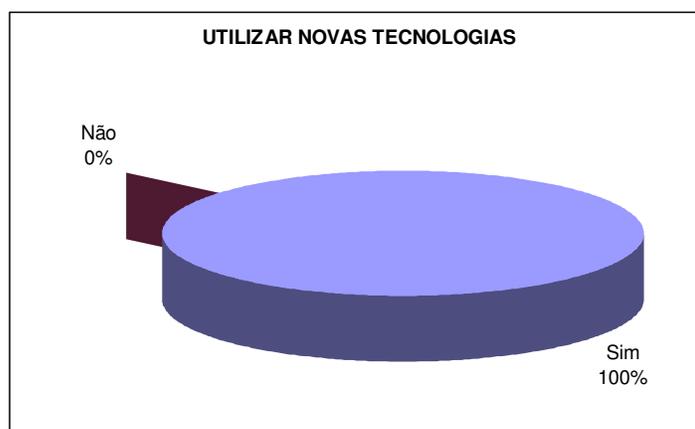


FIGURA 51 – 8ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

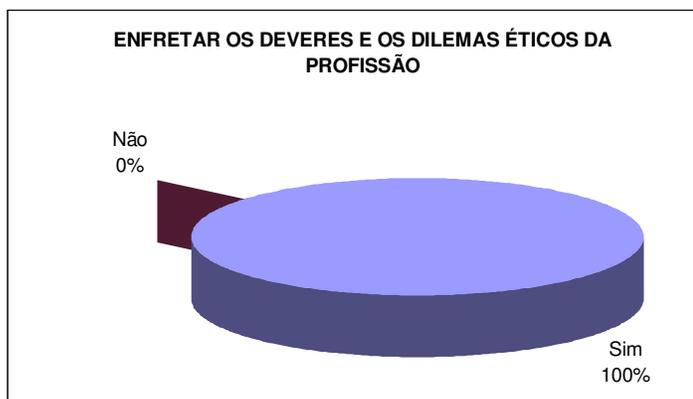


FIGURA 52 – 9ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.



FIGURA 53 – 10ª Competência proposta por Perrenoud, 2000. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Enfim, na visão dos trabalhadores, as dez competências para ensinar, propostas por Perrenoud podem ser acopladas ao Plano Educacional da ECT, e, vivenciadas por eles através dos métodos aplicados pelo setor de Treinamento e Desenvolvimento.

Quanto aos formadores/instrutores, também, todos, concordam com a possibilidade de ser aplicada a metodologia de Perrenoud no âmbito da ECT, uma vez que muitas dessas competências já fazem parte de sua prática cotidiana.

No que diz respeito à metodologia do “Talento artístico da reflexão-na-ação”, proposta por Donald Schön (2000), também foi considerada como adequada para aplicação no aprendizado de adultos no âmbito do trabalho, já que uma complementa a outra, como podemos observar nos gráficos a seguir:



FIGURA 54 – 1ª Etapa do talento artístico da reflexão-na-ação. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.



FIGURA 55 – 2ª Etapa do talento artístico da reflexão-na-ação. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

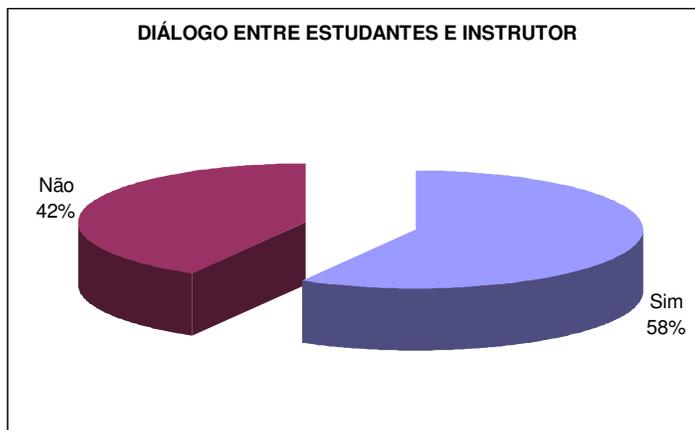


FIGURA 56 – 3ª Etapa do talento artístico da reflexão-na-ação. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.



FIGURA 57 – 4ª Etapa do talento artístico da reflexão-na-ação. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.



FIGURA 58 – 5ª Etapa do talento artístico da reflexão-na-ação. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.



FIGURA 59 – 6ª Etapa do talento artístico da reflexão-na-ação. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

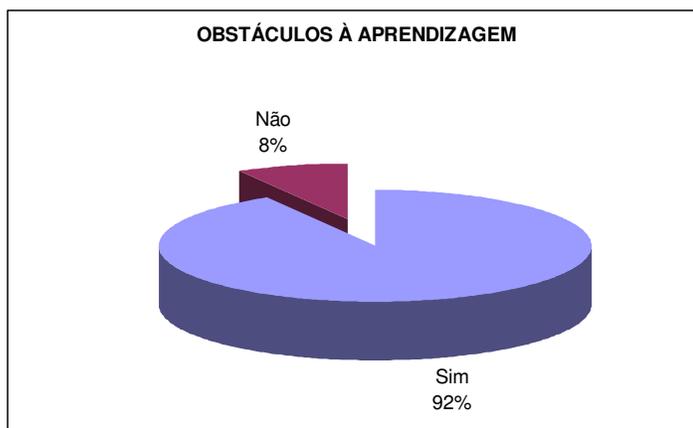


FIGURA 60 – 7ª Etapa do talento artístico da reflexão-na-ação. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Partindo do pressuposto que, tanto os formadores/instrutores como os trabalhadores, que são os principais envolvidos no processo de aprendizagem na ECT aprovaram os pressupostos elaborados pelos autores citados, acredita-se que tais conhecimentos vêm agregar a metodologia proposta para o ensino balizados pela andragogia no âmbito das empresas.

Sub-categoria: Influência das Novas Tecnologias na Aprendizagem Contínua do Trabalhador

Entendendo a influência das novas tecnologias como ponto fundamental do processo de aprendizagem no âmbito da empresa, perguntou-se aos trabalhadores se tinham acesso direto a alguma tecnologia no cotidiano de seu trabalho e se a dominavam. Os resultados obtidos são apresentados a seguir, e, confirmam tais hipóteses, uma vez que a ECT é uma empresa de comunicações e trabalho diretamente com tecnologia de grande porte.

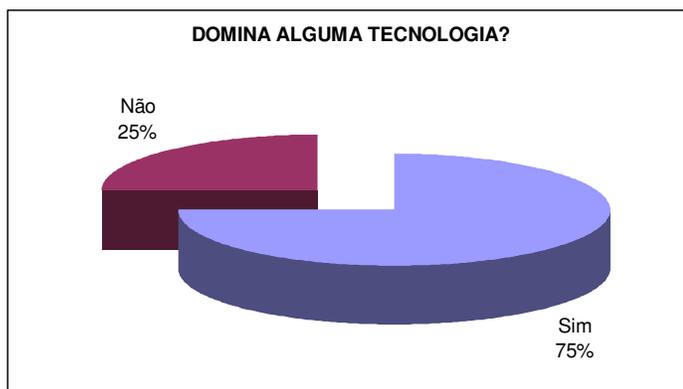


FIGURA 61 – Domínio de tecnologias. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

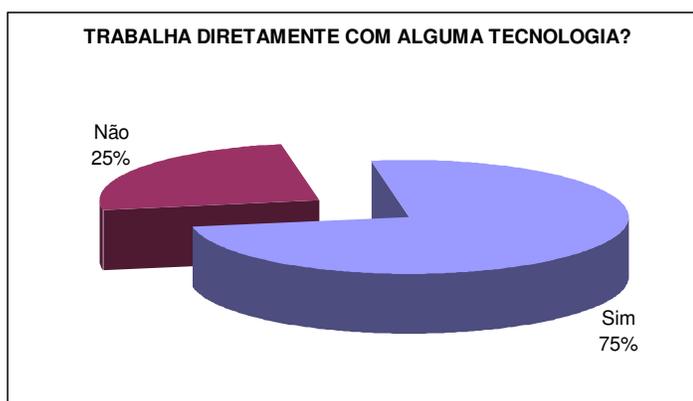


FIGURA 62 – Trabalho relacionado com tecnologia. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Sub-categoria: Educação à distância (EAD)

Por considerar-se a EAD como uma estratégia educativa, baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos, isso implica uma revisão de papéis para os alunos e professores no que diz respeito a novos enfoques metodológicos, baseados em tecnologias de ponta. Nesse sentido, questionamos os trabalhadores da ECT se conheciam a EAD. Os gráficos abaixo apontam que a maioria dos trabalhadores conhecem, porém, apenas 50% dos entrevistados já participaram de um treinamento baseado nessa modalidade. E os que participaram, em sua maioria, foi através de módulos (fascículos de jornais) disponibilizados pela ECT através de uma parceria que desenvolve com o SESI. A ECT escolhe o tema, compra os fascículos e os distribui para os funcionários, que os respondem, e o SESI aplica uma prova para averiguar o grau de apreensão do conhecimento. Em seguida o trabalhador recebe um certificado. No que diz respeito à teleconferência apenas uma pequena parcela de trabalhadores tiveram acesso a mesma.

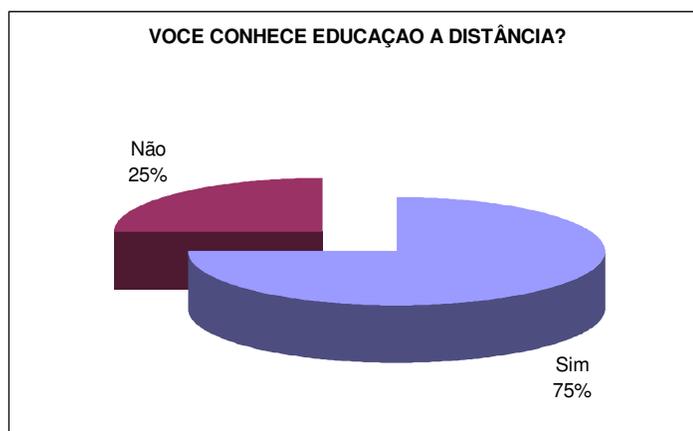


FIGURA 63 – Conhecimento de EAD. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

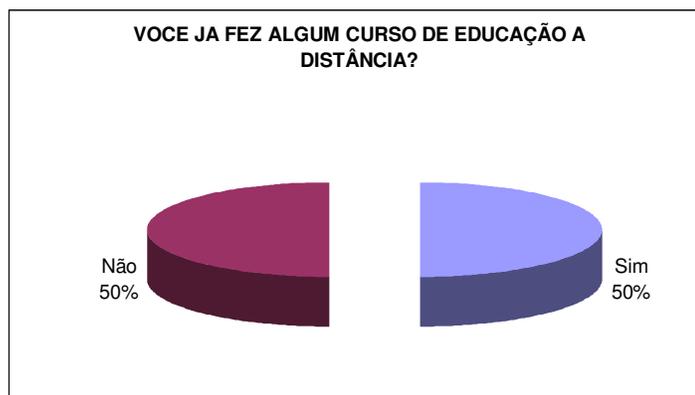


FIGURA 64 – Experiência em cursos de EAD. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

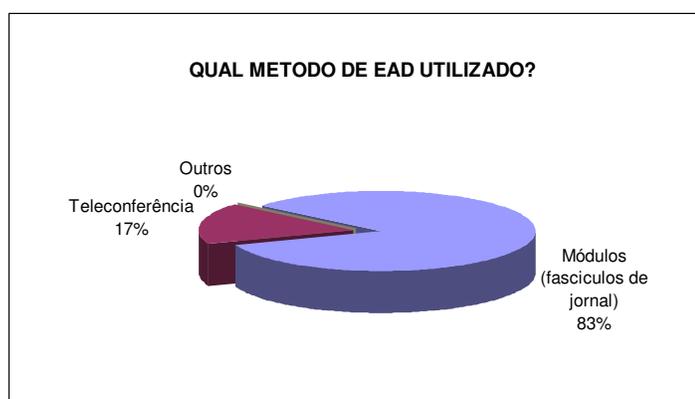


FIGURA 65 – Métodos experimentados de EAD. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

No Brasil, a Educação a Distância - EAD é utilizada como uma forma de reduzir carências educacionais, principalmente pelas características de ser um país continental e com acentuadas diferenças regionais, muitas das quais interferem diretamente na qualidade da nossa educação. Pode-se entender, também, a educação à distância como uma alternativa de atendimento de curto prazo, por educação, formação profissional e inserção na sociedade. A EAD proporciona interatividade das diversas tecnologias de comunicação, informação e difusão, fazendo com que os indivíduos sejam inseridos mais facilmente no contexto da globalização. Enfim, podemos entender a EAD como uma metodologia desenhada para aprendentes adultos e como uma estratégia educativa, baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos a qual implica

novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.

É uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, em que o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; e o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são desenvolvidos por um grupo de professores. Isso é possível a distância, através da aplicação de meios de comunicações capazes de vencer essa distância

Fica como sugestão para que a ECT invista mais em EAD, uma vez que atende um contingente significativo de trabalhadores em todo Estado de Santa Catarina, com diferentes especificidades e até mesmo em todo o Brasil.

Sub-categoria: Universidade Corporativa

Através da entrevista com o Gerente de Recursos Humanos, tivemos acesso a informação de que a ECT está investindo na multiplicação do conhecimento através da Universidade Correios, ainda no ano de 2002, a qual representara um marco no campo educacional dessa empresa.

A Universidade Correios iniciara suas atividades, introduzindo novos conceitos no campo da formação profissional. Constituída como um centro permanente de educação integrada, alinhada com estratégias de negócios da empresa, a Universidade será voltada para todos os empregados dos Correios e para os integrantes da cadeia produtiva do segmento postal, como parceiros em geral, clientes, fornecedores, colaboradores terceirizados, operadores do setor e consumidores. A aprovação do Plano Nacional de Educação dos Correios pelo Conselho de Educação Empresarial da Universidade Empresarial, prevista ainda para o ano 2002, representara a largada oficial do centro de formação profissional, com definição dos cursos a serem desenvolvidos. Dos carteiros ao Presidente, todos terão a chance de ampliar seu nível de conhecimento sobre a empresa, o negócio, seu potencial e o mercado postal, numa multiplicação de informações que complementarão as já exigidas para o desempenho das atividades cotidianas.

A Educação à Distância será um dos focos estratégicos de atuação da universidade, com a incorporação de recursos tecnológicos que assegurem uniformidade ao processo de ensino.

Todo esse procedimento da ECT vem confirmar o que Meister (1999) afirma : para sustentar esta nova metodologia é necessário compreender as forças que sustentam esse

processo: “a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da economia do conhecimento; a redução do prazo de validade do conhecimento; o novo foco na capacidade de empregabilidade para toda a vida em lugar do emprego para a vida toda; e uma mudança fundamental no mercado da educação global” (MEISTER, 1999, p.1). A efetivação dessa proposta depende do comprometimento da empresa com a educação e desenvolvimento de seus funcionários.

Para que a empresa se torne competitiva no atual mercado, o investimento na educação é imprescindível, porém Meister (1999) acrescenta que além de constante, o conhecimento deve ser viabilizado para todos os funcionários, de forma global, para que todos possam estar qualificados para compreender na mesma linguagem os novos processo de produção e os novos papéis a serem desenvolvidos nesse contexto.

As empresas que se propuserem utilizar a Universidade Corporativa como uma estratégia de investimento, precisam redimensionar suas competências , principalmente dos empregadores, para superar o desempenho da concorrência, entre elas:aprendendo a aprender; comunicação e colaboração;raciocínio caritativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico;conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança e autogestionamento da carreira.

Nesse sentido, os funcionários precisam saber pensar e agir, interpretar informações, aplicá-las no cotidiano, tomando decisões empresariais. Para tanto, as empresas devem investir na qualificação do trabalhador de forma a expandir a maneira de aprender o seu fazer profissional. Cria-se, então, uma cultura de aprendizagem em comum, contínua, em que os trabalhadores podem compartilhar inovações e solucionar problemas empresariais reais.

A tecnologia tirou a educação da sala de aula. As organizações estão, agora, desenvolvendo experiências para treinar mais funcionários com maior economia. Além das tecnologias tradicionais, como videoteipe e a fita de áudio, as tecnologias com maior incursão na sala de aula virtual incluem intranet, internet, programação baseada em satélite e a videoconferência interativa mediante o computador de mesa ou laptop,

Segundo Meister (1999), as principais Universidades Corporativas tem a responsabilidade de operar como unidades de negócio. Elas enfocaram, cada vez mais, a compreensão e a satisfação das necessidades de seus clientes internos ou externos. Elas determinaram seu próprio mercado, alcance e seu papel dentro e fora da organização .

Nesse sentido, perguntou-se aos trabalhadores se conhecem a Universidade Corporativa, constatando-se 83% não a conhece e alguns ouviram falar. Vale salientar que a

ECT esta investindo nessa estratégia educacional, lançando sua própria Universidade Corporativa.

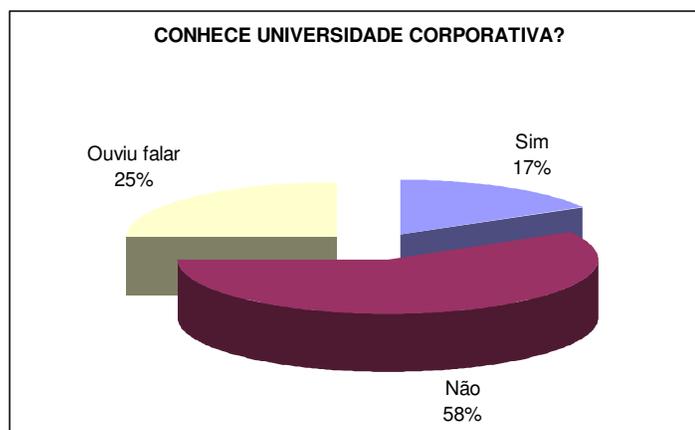


FIGURA 66 – Universidade corporativa. Fonte: Questionário aplicado na ECT/DR-SC (2002) – Dados primários dessa pesquisa.

Por fim, transformar a informação e conhecimento em insumo para a atual economia se constitui em um dos objetivos desse trabalho, dimensionado-se em o quanto o homem interfere no modo de produção. Para tanto, os resultados da aplicação dessa pesquisa apontam para as seguintes respostas:

No que diz respeito à conceituação de Treinamento e Desenvolvimento e Educação Continuada, pode-se observar que a ECT está vivenciando um momento de transição. A concepção de treinamento e desenvolvimento para os trabalhadores e formadores/instrutores apresenta-se de forma sistematizada para garantia do aprimoramento da capacidade de realizar tarefas, como propunha Taylor e Fayol na metodologia da Administração Científica. Porém, tanto pelo que se propõem os documentos do Plano Diretor de Educação da Empresa, quanto pelos programas e instrumentos utilizados nos dias de hoje, vislumbra-se um compromisso com a metodologia de ensino próprio a dar suporte ao investimento nas competências e habilidades dos trabalhadores, de forma sistêmica e continuada. Sobre a Educação continuada, deixa-se como proposta a teoria de Jacques Delors, coordenador do relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação par ao Século XXI, o qual propõe como princípio para a sobrevivência na sociedade do conhecimento a necessidade do homem de aprender ao longo da vida (*Lifelong Learning*). Para tanto, esse autor propõe quatro pilares da educação, como bases das competências para o futuro:

- **Aprender a conhecer:** consiste no prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, a curiosidade, a autonomia, a atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral; o eu não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias que conteúdos, pois esses envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer; é preciso aprender a pensar a

realidade e no pensar pensamentos, pensar o dito, o já feito, reproduzir pensamento. É preciso pensar o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

- **Aprender a fazer:** é indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, hoje, vale mais a competência pessoal, que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe do que a pura qualificação profissional. Hoje, na formação do trabalhador, é necessário saber trabalhar coletivamente, ter incitativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam no trabalho, sendo a flexibilidade essencial em todo o processo.
- **Aprender a viver juntos:** significa aprender a viver com os outros, a compreender os outros, a desenvolver a percepção da interdependência, da não violência, a administrar conflitos, a descobrir o outro, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum e a participar de projetos de cooperação. No Brasil, como exemplo dessa tendência, pode-se citar a inclusão de temas transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos parâmetros curriculares nacionais que exigem equipes multidisciplinares e trabalho em projetos comuns.
- **Aprender a ser: requer** desenvolvimento integral da pessoa em relação à inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso, não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística: precisa ser integral.

Enfim, parafraseando Delors, “a pessoa ao longo de toda a vida é uma construção continua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade” (DELORS, 2001, p.106). No caso da ECT, o próprio Plano Diretor de Educação se compromete em trabalhar de forma a dar continuidade no aprendizado de seus trabalhadores.

Sobre as metodologias e instrumentos utilizados pela ECT, percebe-se a diversificação dos métodos e investimentos em novas tecnologias, tendo condições de atender as diversidades de questões que se apresentam no cotidiano do trabalho, além de facilitar a escolha, para atender as diversas características e perfis de trabalhadores, uma vez que a ECT tem filiais em todos os municípios do Estado. Assim, as questões culturais, de distância e estrutura podem ser sanadas.

A Diretoria Regional de Santa Catarina possui, hoje, 2.846 funcionários. Entre tantas diferenças entre idade, gênero, culturais, tem-se uma certeza, a de que todos são adultos. Diante dessa característica, os resultados dessa pesquisa foram confirmados, tanto pelos trabalhadores quanto pelos instrutores, concluindo-se que os princípios da andragogia são importantes e devem ser agregados ao Plano Diretor de Educação da Empresa, como estratégia de facilitar a aprendizagem do trabalhador e, por consequência, agregados enquanto insumos de qualidade e produtividade.

No que se refere ao formador/instrutor, observou-se, através da revisão bibliográfica, que, para atender a realidade contemporânea de educação para o trabalhador, o mesmo terá que reconceituar seus paradigmas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, após apresentar as teorias “Dez novas competências para ensinar” de Pierre Perneroud (2000), e os sete passos do talento artístico da reflexão-na-ação, propostos por Donald Schon (2000), em “Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”, para os trabalhadores e para os formadores/instrutores, concluiu-se que elas acrescentariam e enriqueceriam a metodologia educacional da empresa, fortalecendo a andragogia como um referencial pedagógico para o Programa educacional da ECT.

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

6.1 CONCLUSÕES

Este trabalho se propôs a pensar sobre as possibilidades presentes no atual cenário brasileiro que apontam a educação, a informação e o conhecimento como forças propulsoras da economia vigente. Para tanto, foi necessário percorrer a história e levantar dados que demonstrassem o quanto o homem interfere no modo de produção, através de tecnologias e instrumentos criativos caracterizados por fatores ontológicos, culturais, políticos e econômicos, além de identificar quais foram às metodologias utilizadas pelos trabalhadores para efetivar o “aprender fazer” no contexto do mundo do trabalho.

O aprendizado profissional é um tema rico e complexo, no qual a educação foi e é fator determinante para a inserção na sociedade do conhecimento. Logo, os métodos de ensino tradicionais precisam ser repensados para que possam atender as expectativas e necessidades dos homens. Nesse sentido, os processos de aprendizagem devem levar as pessoas desde a infância até o fim da vida, a explorar e vivenciar a dinâmica do mundo, da sociedade em que estão inseridas e de si mesmas, viabilizando um conhecimento de forma contínua.

O constante progresso, científico e tecnológico, faz com que os saberes da formação inicial tornem-se obsoletos, exigindo que o desenvolvimento profissional seja permanente. A partir dessa premissa, as organizações precisam dotar os trabalhadores de competências necessárias para atenderem, tanto o nível pessoal, quanto das próprias organizações, no mercado competitivo e globalizado, possibilitando um equilíbrio entre trabalhar e aprender, bem como ao exercício de uma cidadania ativa. Sendo assim, enquanto pesquisadora, proponho que além da política educacional, as organizações devem estar em sintonia com as políticas de trabalho e emprego, as quais devem proporcionar oportunidades aos trabalhadores de ampliar e aprofundar seus conhecimentos e habilidades exigidas, a fim de estarem preparados para acessar ou permanecer no mercado de trabalho. Afinal, a organização tem que estar atenta às mudanças que acontecem no ambiente virtual, globalizado e geograficamente

ampliado, interligado aos interesses políticos e econômicos que visam o crescimento de uma nação.

Vale ressaltar que as características da sociedade do conhecimento, são permeadas pela hipertextualidade, pela conectividade e pela transversalidade, tornando então, emergente trabalhar de forma pedagógica para diminuir o “descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos” (ASSMANN, 1999, p.21). Sendo que, para falar hoje de nichos vitais, significa falar de ecologias cognitivas, de ambientes propiciadores de experiências do conhecimento. Em suma, reencantar a educação e a formação profissional significa colocar ênfase numa visão de ação educativa do ensino e produção de experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, aponta-se a **andragogia (grifo nosso)** como referencial pedagógico para ser incluído nos programas do Plano Diretor de Educação da ECT, por entender que tal proposta vêm agregar-se na metodologia de aprendizado da empresa uma vez que as pesquisas confirmaram que os princípios andragógicos facilitam os processos cognitivos dos trabalhadores. Para tanto, os formadores/instrutores deverão ampliar seu conhecimento sobre tal metodologia, para poder implementá-la em sua prática cotidiana.

Outro fator relevante dessa pesquisa, que vale destacar, é que a ECT/DR-SC vem investindo no procedimento de Treinamento em Serviço, o qual também é conhecido como *on-the-job-training*. Como o leitor pôde perceber no decorrer das análises dos dados, a empresa tem hoje quatro facilitadores/instrutores que são responsáveis pela disseminação da política educacional e de aprendizagem no âmbito da empresa em todo Estado de Santa Catarina, sendo que uma das vertentes a ser fortalecida é a dos multiplicadores de treinamento no local de trabalho. Segundo relatos do Gerente de Recursos Humanos e dos facilitadores/instrutores que estão trabalhando diretamente com essa proposta, esse procedimento de investir no próprio trabalhador, como multiplicador de informações no âmbito do trabalho, torna a aprendizagem mais efetiva e eficiente, pela facilidade de comunicação que existe entre os trabalhadores, já que falam a mesma linguagem e conhecem o processo de trabalho, gerando propostas de melhorias. Partindo desse pressuposto, deixamos uma contribuição, ou melhor sugerimos abaixo, referenciais pedagógicos para que sejam estudados, vivenciados e ampliados pelos instrutores do Setor de Treinamento e Desenvolvimento, e que os mesmos apresentem futuramente esta proposta de forma mais aprimorada aos multiplicadores de Treinamento em Serviço, com o intuito que todos tenham claro a proposta de aprendizado continuado exigida pela sociedade do conhecimento.

Enfim, apresentar-se-á os pontos relevantes da abordagem metodológica proposto por esta pesquisa, que visa aprimorar programas de educação para os trabalhadores das organizações, de forma a garantir a efetividade da aprendizagem, viabilizando a educação continuada. Vale ressaltar que essa proposta foi construída a partir de **diretrizes educacionais (grifo nosso)** encontradas em dois estudiosos preocupados em garantir a efetividade e eficiência do aprendizado: **Perrenoud (2000) e Schön (2000)**. Nesse sentido, segue abaixo a contribuição desse estudo para as áreas de T&D das organizações realmente comprometidas com o aprendizado continuado:

ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(1ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- A padronização aparente da situação a ser aprendida, é uma ficção existem tantas situações diferentes quantos alunos;
- A competência requerida, hoje em dia, é o domínio dos conteúdos, com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes;
- Administrar situações e conteúdos exige um domínio pessoal do facilitador/instrutor;
- Importância de saber identificar competências-chaves dos aprendizes, em torno das quais possa organizar as aprendizagens, orientar o trabalho, estabelecendo prioridades. Trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliados para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados;
- Aprender não é primordialmente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão do mundo e dos homens;
- Uma verdadeira situação-problema permite aos alunos apropriarem-se do problema, construir hipóteses, além de proceder explorações e propõe tentativas de soluções para a mesma;
- Considerar o erro como uma ferramenta para ensinar;
- A construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber nem o guia que propõe a solução para o problema;

- A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de seqüências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam;
- No que diz respeito a ultrapassar uma situação-problema, pode ser um programa de trabalho a médio prazo, pois leva em conta questões subjetivas do professor e do aluno;

ADMINISTRAR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

(2ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- O verdadeiro desafio é o domínio da totalidade de formação de um ciclo de aprendizagem e, se possível, de escolaridade básica, não tanto para ser capaz de ensinar indiferentemente em qualquer nível ou ciclo, mas para inscrever cada aprendizagem em uma continuidade em longo prazo, cuja lógica primordial é contribuir para a construção de competências visadas ao final do ciclo ou da formação;
- Cada professor deve ser capaz de pensar constantemente por si mesmo, em função de seus alunos do momento, a relação entre o que ele lhes diz para fazerem e a progressão de suas aprendizagens;
- Avaliar as condições de aprendizagem dos alunos. Um professor experiente é capaz de detectar, com certa precisão, os alunos que têm pequenas chances de aprender e os que têm boas chances;
- Um trabalho de formação mais intensivo ajudaria os professores a determinarem melhor os indicadores de aprendizagem.

CONCEBER E FAZER EVOLUIREM OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO

(3ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos - mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, produzindo aqueles que têm mais a aprender;
- A competência global não remete a um dispositivo único, menos ainda a métodos ou instrumentos específicos. Ela consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, em apostas em todos os parâmetros, para organizar as interações e as atividades de modo que

cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.

ENVOLVER OS ALUNOS EM SUAS APRENDIZAGENS E EM SEU TRABALHO

(4ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender. Estimular é propiciar o desejo de saber.

TRABALHO EM EQUIPE

(5ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- Trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal;
- Existem diversos tipos de equipes. Do arranjo que permite partilhar recursos à co-responsabilidade de um grupo de alunos, há vários níveis, que se pode esquematizar, como segue: pseudo-equipe = arranjo material: pode dissolver-se e perder seus recursos por não ter sabido encontrar uma divisão inteligente e equânime ao mesmo tempo; equipe lato sensu = grupo de permuta: pessoas limitam-se a discutir respectivas idéias e práticas, sem decidir nada; equipe stricto sensu = coordenação da prática: funciona como um verdadeiro coletivo.

PARTICIPAR DA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA (NO CASO DA EMPRESA ENTENDE-SE ADMINISTRAÇÃO DO PROGRAMA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO)

(6ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- Favorecer o desenvolvimento e a sobrevivência de um projeto da instituição exige dos atores algumas competências: perceber a ambigüidade dos procedimentos, a tensão entre projetos e mandato, a realidade e os limites da autonomia, aceitá-los, mantendo o senso crítico, jogar com essas imposições sem se deixar cair na armadilha; construir uma estratégia coletiva a partir de um conjunto de pessoas que não se escolheram e que só têm em comum, a priori, o que diz respeito ao exercício do mesmo trabalho na mesma organização, isto é, poucas coisas em um ofício do ser humano, em que são imensas as parcelas dos valores, das crenças, das relações, da afetividade e, portanto, da subjetividade;

- Ter capacidade de expressão e de escuta, de negociação, de planejamento, de condução do debate são recursos preciosos. Coordenar: a palavra evoca uma tarefa de organização, de ação sinérgica. Isso poderia mascarar um componente mais simbólico e relacional: trabalhar , por exemplo, para a construção de uma identidade coletiva ou para o reconhecimento recíproco do trabalho e as competências de todos.

INFORMAR E ENVOLVER OS PAIS (NO CASO DA EMPRESA LEIA-SE GERENTES E CHEFES DAS UNIDADES NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES)

(7ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- Esclarecer os papéis de todos é uma construção permanente, que se opera melhor se os facilitadores/instrutores aceitarem tomar essa iniciativa, sem monopolizar a discussão, admitindo uma dose de incerteza e de conflito e aceitando a necessidade de instância de regulamentação.

UTILIZAR NOVAS TECNOLOGIAS

(8ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar;
- Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a empresa pretende formar;
- A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez melhor ilustrar por apresentações multimídias, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem.

ENFRENTAR OS DEVERES E OS DILEMAS ÉTICOS DA PROFISSÃO

(9ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- A razão e o debate, o respeito à expressão e ao pensamento do outro são questões importantes no ensino. A lucidez é uma competência básica;
- Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação no âmbito da empresa;
- Desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça;

- Não esquecer que competência de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação são indispensáveis para navegar, dia após dia, nas contradições de nossos atuais sistemas sociais.

ADMINISTRAR SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO CONTINUA

(10ª COMPETÊNCIA PROPOSTA POR PERRENOUD, 2000)

- Saber administrar sua formação continua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo. O referencial genebrino, aqui adotado, cinco componentes principais dessa competência: saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe de trabalho);envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;acolher a formação dos colegas e participar dela.

Formar-se não é simplesmente fazer cursos; é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de auto formação. Entre esses procedimentos, pode - se mencionar a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular, a redação, de um jornal ou uma simples discussão com os colegas. Sabe-se, cada vez mais claramente, que o mecanismo fundamental depende do que se chama agora, com Schon (2000), de prática reflexiva.

Ensinando o talento artístico através da reflexão-na-ação

(Proposta de Schön, 2000. Reflexão-na-ação e a prática reflexiva)

- Talento Artístico profissional refere-se aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática, que são únicas, incertas e conflituosas – o conhecimento que nossas ações revelam;
- A expressão conhecer-na-ação é empregada para influenciar os tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha no balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós nos revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torna-la verbalmente explícita;
- É possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito nelas contidas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às seqüências de operações e procedimentos que executamos, aos indícios que observamos e as regras que seguimos, ou aos valores, as estratégias e aos pressupostos que formam nossas teorias da ação;
- Nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. São tentativas de colocar, de forma explícita e simbólica, um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico e os “fatos” e “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. É esse ajuste e essa expectativa seqüenciais, essas contínuas detecção e correção de erro que nos levam a chamar a atividade de “inteligente”. Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando o sujeito a descreve, converte-a em conhecimento-na-ação;
- Pode-se refletir sobre a ação, pensando, retrospectivamente, sobre o que se faz, de modo a descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Pode-se fazer uma pauta no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, pode-se refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um pretese-da-ação, um período de tempo

variável com o contexto, durante o qual ainda se pode intervir na situação em desenvolvimento;

- Conhecer-na-ação é um processo tácito. As respostas de rotina produzem surpresas, que podem não encaixar-se nas categorias de conhecer-na-ação. A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. A reflexão gera o experimento imediato. O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. A distinção entre os processos de reflexão-na-ação e de conhecer-na-ação pode ser sutil;
- Aprender o talento artístico de uma maneira prática profissional, exige o aprendizado de novas maneiras de usar tipos de competências que já se possui. Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais;
- O conhecer-na-prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividades de características e seus tipos familiares de situações práticas, limitadas ou facilitadas por seu conhecimento profissional.

O processo de projeto como reflexão-na-ação

(Proposta de Schön, 2000. Reflexão-na-ação e a prática reflexiva)

- Os facilitadores/instrutores enfatizarão zonas indeterminadas da prática e conversações reflexivas com os materiais da situação. O aprendiz irá explorar a conversação reflexiva, com os materiais que tem disponíveis no contexto da elaboração de um projeto. O repertório de domínios do aprendiz tem uma estrutura de prioridades para atender as características das situações. À medida que o aprendiz tece sua teia de ações, sua postura com relação a situações de projeto passa por uma série de mudanças;
- Quando um profissional vê uma situação nova como um elemento de seu repertório, ele tem uma maneira nova de ver e uma nova possibilidade de agir, mas a adequação e a utilidade dessa nova visão ainda deverão ser descobertas na ação. A reflexão-na-ação envolve, necessariamente, experimento;

- Quando a ação acontece apenas para que se veja o que dela deriva, sem que a acompanhem previsões ou expectativas, eu a chamo de exploratória. Qualquer atitude deliberada, tomada com uma finalidade em mente é, nesse sentido, um experimento. No caso simples, em que não há resultados pretendidos e apenas se obtém, ou não, a consequência desejada, direi que a ação é afirmada quando produz aquilo para o que foi destinada e é negada quando não produz. Outro tipo de experimento é o teste de hipóteses, o qual será bem sucedido quando se consegue, através dele, uma diferenciação de hipóteses conflitantes.

Paradoxo e dilemas na aprendizagem do projeto

(Proposta de Schön, 2000. Reflexão-na-ação e a prática reflexiva)

- Inicialmente, o aprendiz não entende, e nem poderia, o que significa o processo de projeto. Ele considera o talento artístico de pensar como um projeto arquitetônico nebuloso. Além disso, mesmo que seja capaz de dar uma explicação verbal plausível do processo de projeto – intelectualizando-a -, ele ainda seria incapaz de responder à demanda de que demonstre uma compreensão do fazer. O facilitador/instrutor vê que não pode explicar tais coisas com qualquer esperança de ser entendido, pelo menos de princípio, porque elas somente podem ser compreendidas na experiência do processo real do projeto. Ressalta-se que, há coisas implícitas essenciais que não podem jamais ser entendidas, ou ser entendidas pelos aprendizes em seu fazer;
- O trabalhador busca aprender coisas cujo significado e importância ele não pode entender de antemão. Surge o paradoxo do facilitador/instrutor: ele não sabe dizer ao aprendiz o que ele precisa saber, mesmo que tenha as palavras para isso, porque o mesmo não o entenderia naquele momento. Sendo assim, o aprendiz precisa aprender a projetar. O aprendiz começa a ter consciência de que, apesar do auxílio do facilitador/instrutor, ele precisa aprender por conta própria, e a chamada auto-educação. O paradoxo de aprender uma competência realmente nova é este: um aprendiz não pode, inicialmente, entender o que precisa aprender, ele pode aprender somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende;
- Distinguir educação de treinamento: educação é o processo de auto-aprendizagem; treinamento, aquilo que os outros fazem para você fazer;

- Comunicação entre aprendiz e facilitador/instrutor – cada participante deve construir por conta própria o significado das mensagens do outro e deve construir o design de suas mensagens de forma que o outro possa decifrar seus significados.

O diálogo entre instrutor e estudante

(Proposta de Schön, 2000. Reflexão-na-ação e a prática reflexiva)

- **Dizer e ouvir** - o que quer que o facilitador/instrutor escolha dizer, é importante que ele o diga. O aprendiz deve ter uma atenção operativa – com uma prontidão especial para traduzir aquilo que o instrutor diz em ações, da mesma forma, quando ouvir alguém que lhe dá uma informação de como chegar a um lugar desconhecido, quando ele mesmo tem que dirigir;
- Se aquele que dá as instruções leva sua tarefa a sério, ele deve, primeiramente refletir sobre aquilo que já sabe como fazer, tentando tornar explícitos, a si mesmo, os procedimentos que desenvolve espontaneamente e, então, deve tentar antecipar e clarear as ambigüidades que o ouvinte poderá encontrar em sua descrição;
- Toda a tentativa de produzir uma instrução é um experimento que testa, tanto a reflexão do facilitador/instrutor sobre seu próprio ato de conhecer-na-ação como sua compreensão das dificuldades dos aprendizes. Toda a tentativa de seguir uma instrução revela e testa a compreensão do aprendiz sobre seu significado, e ao mesmo tempo, a própria qualidade da instrução;
- **Demonstrar e imitar** – um facilitador/instrutor demonstra partes ou aspectos do processo para ajudar o aprendiz a entender o que crê que ele precisa aprender e, ao fazê-lo, atribuir-lhe uma capacidade para a imitação. A reconstrução, pela imitação, de uma ação observada é um tipo de processo para a solução de problemas;
- A solução de problemas pode tomar a forma de sucessivas diferenciações de um gesto global ou de aprender a juntar ações componentes. O imitador tem acesso à observação do processo e do produto e pode regular sua construção seletiva pela referencia a um destes ou aos dois. Quando o processo de imitação é interativo, as reações do demonstrador podem também regular o processo construtivo;
- **Combinando dizer/ouvir e demonstrar/imitar** - As instruções são sempre incompletas, e muitas vezes, ambíguas, estranhas e incongruentes com as idéias do ouvinte. Além disso, há varias maneiras pelas quais uma demonstração pode apresentar obstáculos à imitação. A demonstração pode acontecer rápido demais para

que o aprendiz possa detectar o que esta acontecendo, sua complexidade pode iludir a compreensão do mesmo. A descrição verbal poderá fornecer pistas para características essenciais de uma demonstração. E a demonstração pode tornar claro o tipo de desempenho denotado por uma descrição que, à primeira vista, aparece vaga e obscura;

- **A escada da reflexão** – quando dizer/ouvir e demonstrar/imitar são combinados, como geralmente o é, oferecem uma grande variedade de objetos e modos de reflexão possíveis que podem ser combinados para preencherem os espaços inerentes em cada sub processo. Perguntar, responder, aconselhar, demonstrar, observar, imitar, criticar – todos estão conectados de forma que uma intervenção ou resposta possa desencadear ou construir outra;
- Quando as coisas dão errado em um nível da atividade – quando uma parte for adiante, ou não entende ou sente-se incompreendida – então é possível, subir um degrau na escada da reflexão, comunicar-se sobre o impasse ou mal-entendido que a pessoa experimentou no nível abaixo. Podemos pensar nos degraus da escada da reflexão da seguinte maneira: sobre a reflexão em si, sobre a descrição do processo e sobre o processo em si;
- Um diálogo bem-sucedido entre o aprendiz e o facilitador/instrutor não precisa terminar com a aceitação, por parte dela, das intenções do instrutor. Ao contrário, quanto mais ela entende o que ele quer dizer, poderá descobrir que não quer aprender o que ele tem para ensinar. Ao contrário, quando um aprendiz não entende por aparente incapacidade ou falta de vontade de aprender, o facilitador/instrutor deve considerar a possibilidade de que o “insucesso” possa ser atribuído não às limitações dele ou à instrução inadequada, mas a recusa do aprendiz em abrir mão de algo a que dá valor. Entretanto, tais descobertas são feitas de forma confiável apenas quando ambos estiverem relativamente seguros de terem construído uma visão adequada dos significados do outro.

Como os processos de ensino e aprendizagem podem dar errado

(Proposta de Schön, 2000. Reflexão-na-ação e a prática reflexiva)

- Alguns facilitadores/instrutores sentem uma necessidade de proteger seu talento artístico especial. Com medo de que os aprendizes possam entender mal, fazer mau uso ou má apropriação dele, esses instrutores tendem, às vezes inconscientemente, sob o disfarce do ensino, a reterem o que sabem. Alguns aprendizes sentem-se ameaçados pela aura de especialização do facilitador/instrutor, tornando-se defensivos;
- A teoria-do-uso é um modelo de controle unilateral, estratégias de mistério e maestria, do tipo vitória/derrota, ocultação de sentimentos negativos e racionalidade superficial. É um modelo no qual indivíduos fazem atribuições negativas a outros, os quais eles testam apenas na privacidade de suas próprias mentes, nunca publicamente, em aberto, com a outra pessoa. Na teoria da ação interpessoal os valores, as estratégias e os pressupostos são trazidos no diálogo. Alguns elementos da reflexão-na-ação podem quebrar o impasse na aprendizagem: estar atento a presente interação como um objeto de reflexão em si; entrar em contato e descrever seu próprio processo, bastante tácito, de conhecer-na-ação; refletir sobre as idéias que o outro tem do material substantivo que o facilitador/instrutor quer transmitir e o estudante quer aprender; testar o que se entendeu sobre o processo de conhecer-na-ação do outro e sua concepção da interação; testar o que o outro fez de nossas tentativas de comunicação.

Refletir sobre as teorias-de-uso interpessoais trazidas ao processo comunicativo

(Proposta de Schön, 2000. Reflexão-na-ação e a prática reflexiva)

- O facilitador/instrutor ensina a técnica, demonstrando muitos meios alternativos de produzir as qualidades necessárias. Implicitamente, mais uma vez, ele transmite a mensagem de que a técnica deve ser aprendida através de experimentos que exercitem e avaliem meios alternativos de produção;
- O aprendiz deve entrar na situação, defendendo as qualidades que quer produzir; o facilitador/instrutor aceitará suas preferências, sem tentar impor-lhe as suas. O aprendiz deve tornar-se um experimentador, testando seus meios alternativos de atingir seu objetivo. O facilitador/instrutor tornar-se-á o co-experimentador, ajudando-o a descobrir como fazer o que quer, demonstrando como poderá atingir seus objetivos. O

aprendiz pode julgar seu trabalho e o facilitador/instrutor juntar-se-á neste julgamento, com base em seu sucesso em produzir o que pretende.

Utilizando o ensino prático reflexivo para desenvolver habilidades profissionais

(Proposta de Schön, 2000. Reflexão-na-ação e a prática reflexiva)

- Habilidade é um tipo de conhecimento-na-ação. A aplicação de uma determinada regra a um caso concreto deve ser medida por uma arte de reflexão-na-ação;
- O aprendizado pode se dar de forma holística. O aprendiz precisa compreender a coerência de todo o processo de ensino e a atividade que está sendo desenvolvida;
- Um aprendiz pode não ser capaz de expressar o que quis dizer, com frases como “uma boa forma”, “uma vista bonita” ou “linhas fortes” e, mesmo quando consegue, os aprendizes podem não ser capazes de entender que qualidade experienciadas essas frases são destinadas a denotar. Um instrutor pode mostrar exemplos e variações da qualidade. Ao fazer essas coisas, naturalmente, sua instrução é uma forma de orientação; ele ajuda sua estudante a aprender e reconhecer qualidades do projeto, guiando-a através de um tipo particular de aprendizagem no fazer;
- O aprendiz e o facilitador/instrutor adquirem uma convergente de significado, que fica evidente na facilidade com que costumam entender-se, terminando as sentenças um do outro, falando elípticamente, de maneira que desorientam o não-iniciado. Instrutor e estudante fazem essa transição – aqueles que a fazem – juntando-se em um empreendimento comunicativo específico, um diálogo de palavras e ações;
- O aprendiz tenta construir e testar os significados que vê e ouve. Ele vivencia as descrições do facilitador/instrutor e reflete sobre a experiência de vivenciá-las. Ela também pode refletir sobre suas performances espontâneas, com o objetivo de descobrir aquilo que ele já sabe ajudar ou prejudicar sua aprendizagem. Através da imitação reflexiva, podem construir, em suas próprias ações, as características essenciais das demonstrações do facilitador/instrutor;
- Resultados da Aprendizagem:
 - a) Vocabulário de sistema fechado / compreensão substantiva / repetir palavras, conectando uma a outra, mas não à experiência ou a ação, ou pode adquirir uma compreensão substituta dos processos aos quais as palavras se referem;

- b) Processos unitários / entendimento holístico: um aprendiz pode aprender procedimentos distintos, ou pode aprender a combinar muitos procedimentos diferentes e parciais em uma teia coerente de ações, conseqüências e implicações;
 - c) Estreito e superficial / amplo e profundo. Um aprendiz pode aprender a pensar e a resolver problemas de um projeto específico, ou aprender a vê-lo, de várias formas e em vários graus, como um exemplo para prática futura e, no extremo, como uma metodologia aplicável a qualquer situação prática.
 - d) Superaprendizagem / representação múltipla. Um aprendiz pode assumir a visão metodológica, entendida por um facilitador/instrutor como sendo correta, e pode considerá-la como correta comprometendo-se com ela cegamente ou criticando-a e analisando-a com outras.
- Uma aula prática é um mundo virtual. Ela busca representar as características essenciais da prática a ser aprendida, ao mesmo tempo em que capacita os estudantes para que façam experiências sem grandes riscos, variem o ritmo e foco do trabalho e repitam as ações quando lhes parecer útil.

Por fim, entender que esses pontos de reflexão devem ser implementados nos programas de T&D das empresas, exige uma prévia mudança da prática e da teoria até então utilizada.

Outro ponto interessante é que geralmente a maioria das inovações tecnológicas que apontam nos países, principalmente nos que estão em desenvolvimento, surgem no âmbito das empresas, e, portanto, é nelas que se encontram os equipamentos de tecnologia avançada, recursos tecnológicos educacionais e informações técnico-operacionais necessárias à capacitação do trabalhador. Hoje não se pode mais trabalhar com um universo simplificado da educação formal, complementado por uma área de educação de adultos para recuperar atrasos. Já existem diversas formas e canais de organização e transmissão do conhecimento, para serem usufruídas nos mais diferentes espaços educacionais, abrindo outras possibilidades de acessos à educação. Um desses espaços é a formação nas próprias organizações, prática esta utilizada por muitas empresas. Nesse contexto, as novas tecnologias da comunicação e da informação desempenham um papel de suma importância no processo de produção. A concepção de educação tradicional marcada pela relação de dependência e passividade do fazer profissional esta sendo superada por uma educação autônoma, crítica e ativa, viabilizando o aprender a aprender, facilitado pela introdução de novas tecnologias no

ambiente do trabalho, transformando-o num espaço em formação permanente. Enfim, viabilizar que a empresa torne-se este espaço de aprendizagem exige um compromisso da direção da instituição, no sentido de disseminar uma política de formação contínua para os trabalhadores, amplamente beneficiados pela incorporação de novas tecnologias da comunicação e informação. As novas tecnologias, principalmente as educacionais, são concebidas a partir das teorias instrucionais cognitivistas e exercem um papel importante na direção do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em sua plenitude. Sendo assim, é necessário compreender os recursos tecnológico-educacionais, como ferramentas para auxiliarem na resolução de problemas na mediação da comunicação inter e intrapessoal para agregar e aumentar a eficiência dos treinamentos e desenvolvimento.

Faz-se, então, necessário que as organizações desenvolvam uma seleção dos recursos que serão utilizados no contexto, objetivos e na metodologia proposta no programa de educação e aprendizagem da empresa. Tal decisão deve contemplar os princípios de educação, em que os recursos destinados para aprendizagem permitam ampliar a criatividade e a cidadania, promovendo atividades que facilitem a reflexão do aprendiz, sem que o mesmo se torne um mero espectador de um processo didático conformista baseado numa relação unilateral de recepção de informações.

Por fim, sugere-se que a ECT e demais empresas que tenham interesse em melhorar a qualidade do aprendizado de seus trabalhadores, aprofundem estudos sobre as metodologias de EAD como uma das estratégias de garantia da aprendizagem contínua, uma vez que, em Santa Catarina, o Laboratório de Educação à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina e o CTAI – Centro Tecnológico de Aprendizagem Industrial, do Sistema FIESC, podem ser grandes parceiros para a efetivação dessa proposta, além de agregar as referências pedagógicas sugeridas nesse estudo nas metodologias de ensino em Universidades Corporativas, assim como a própria ECT está se propondo ao dar início a Universidade Corporativa dos Correios, ainda no ano de 2002, com o intuito de fortalecer os princípios da aprendizagem continuada.

6.2. RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

- Aprofundar estudos sobre a influência da andragogia nas metodologias educacionais para empresas;

- Identificar fatores que dificultam a interatividade do trabalhador com as novas tecnologias de aprendizagem;
- Aprofundar métodos e instrumentos de aprendizagem e T&D que venham facilitar o aprendizado do trabalhador;
- Identificar o papel das empresas frente à nova dinâmica competitiva e a sustentação de um processo de educação continuada do trabalhador, apoiado nas tecnologias da comunicação e da informação;
- Identificar a eficiência das políticas governamentais, para garantir o perfil de trabalhador exigido pelo mercado;
- Viabilizar uma metodologia de acompanhamento das habilidades e competências, que se venham agregar como insumos de produtividade e qualidade para as empresas;
- Elaborar uma metodologia de disseminação do ensino à distância em empresas de pequeno e médio porte através de consórcios;
- Identificar o papel do trabalhador e os processos de autoformação, na construção dinâmica da própria aprendizagem, considerando o emprego das novas tecnologias da comunicação e da informação;
- Implementar novas abordagens metodológicas de ensino no âmbito das empresas, através de cursos e vivências constantes para facilitadores/instrutores.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECT. A multiplicação do Conhecimento: Universidade Correios abre portas em 2002 e introduz novos conceitos de educação empresarial. *Jornal da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos*. Brasília, nº 40, janeiro, 2002.

ALEIXO, Nuno. Princípios da Formação Profissional. Disponível: <http://www.pgg.pt/noticias/FP-00-principios.htm> Acesso em: 20/06/01, p. 1-5.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Maria Margarida de. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 2ª edição. São Paulo, 1997.

ARAÚJO, Alberlia Bezerra de. Globalização: integração para fora e desintegração para dentro. *RAUSP*, São Paulo, v. 33, nº 3, p. 64-71, jul/set, 1998.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de e BORGES, Djalma F. Globalização e Mercado de Trabalho: educação e empregabilidade. *Revista O & S - Organização e Sociedade*. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. V. 7, nº17, Salvador, jan/abr, 2000.

ASSIS, Marisa. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Celso João Ferretti (org) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994 p.89-203.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e Documentação. Referências-Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.

AUED, Bernadete Wrublerski. Profissões no passado e no futuro: espelho de um mundo em metamorfoses. Pós Graduação de Sociologia Política. Caderno de pesquisa nº13, UFSC.FNS/SC, maio, 1998.

AZEVEDO, Jovane Medina. Identificação das necessidades de Formação Profissional do Corretor de Imóveis a Partir da percepção dos agentes do mercado Imobiliário de Florianópolis. Dissertação da Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, dez, 1997.

AZEVEDO, Solange Coelho de. Gestão e Organização de Centro de Educação a Distância. Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/solange_gestao.htm, pg 1-9 Acesso em: 19/06/01.

BABIN, Pierre e Kowloumdjeian, Marie-France. Os novos Modos de Compreender. A geração do audiovisual e do computador. São Paulo. Edições Paulinas, 1989.

BARCELLOS, Paulo Fernando Pinto. Indicadores de Desempenho orientados pelo mercado para administração estratégica do varejo. RAUSP - Revista de Administração de São Paulo.v.32 n°2 - abril/junho,1997, p.84-89.

BARONE, Rosa Elisa M. Formação Profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional. Disponível em: <http://www.senac.br/boletim/boltec31.htm>, pg 1-21 Acesso em:19/06/01.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de Pesquisa: proposta metodológica. Petrópolis: Vozes, 1990.

BARTZ, David E., SCHWANDT, David R. e HILLMAN, Larry W. “Difference Between “T” and “D”, Personnel Administrator, junho de 1989, p.164

BASTOS, Cleverson e KELLER, Vicente. Aprendendo a aprender. Introdução à metodologia científica. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BASTOS, Octavio P.M. É hora de repensar o T&D. Revista T&D, ano2, n°19, jul/1994, p.29-31.

BEDARD, Roer. Análise da formação de recursos humanos num mundo com tecnologias em mudança acelerada. Tecnologia Educacional: Rio de Janeiro, v.25(138), p.15-20, set/out, 1997.

BELLI, Edite Santána. Uma proposta de Educação a Distancia para o Curso Técnico de Secretariado, Dissertação de Mestrado. Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

BELLI, Mauro José. Aplicação de tecnologias de Inteligência Artificial e de realidade virtual para a construção de um ambiente virtual para a alfabetização infantil. Dissertação de Mestrado. Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Educação à Distância. Campinas: São Paulo, Atores Associados, 1999.

BENNIS, Warren. A nova liderança. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial. Edição especial ano 2000.p.74-83.

BERG, Thomas. A Empresa bem-sucedida do século XXI: a chave é a tecnologia. EXAME. 669, anos 32, n° 18 26/ago/1998. p.87-89

BERNARDI, Maria Amália. O Capital Humano. EXAME 646 ano 31 n°21 8/out/1997 p122-131.

BEYNON, Huw. Trabalhando para Ford: trabalhadores e sindicalistas na industria automobilística. São Paulo: Paz e terra, 1995.

BIANCHETTI, Lucídio. As novas Tecnologias e o Devassamento do Espaço-tempo do saber tácito dos trabalhadores. Educação para o (des)emprego. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,1999 p. 133-150

BIANCHETTI, Lucídio. As Novas Tecnologias e o Devassamento do Espaço-Tempo do Saber Tácito dos Trabalhadores. Disponível em: lucidio@ced.ufsc.br.http://www.educaonline.pro.br/as_novas_tecnologias.htm.,pg1-13 Acesso em: 21/06/01.

BISCARO, Antonio Waldir. Métodos e Técnicas em T&D. Ensaio de classificação de métodos – Boog,1994 pg 209- 282.

BITTENCOURT, Denia Falcão de. A construção de um modelo de curso “lato sensu” via internet – a experiência como o curso de especialização para gestores de instituição de ensino básico técnico UFSC/SENAI. Dissertação de Mestrado Engenharia de Produção.UFSC, jun 1999.

BLECHER, Nelson. O fator humano. EXAME 668, ano 32 nº17 12/ago/1998. p.104-114.

BOCLIN, Roberto. Educação do Trabalhador. EXAME 694, ano 33 nº16 11/ago/1999 p. 126-138

BOMFIM, David. Pedagogia no Treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial. RJ: Quatilymark, 1995.

BONO, Edward de. Criatividade. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial. Edição especial ano 2000, p.66-73.

BOOG, Gustavo G. Manual de Treinamento e Desenvolvimento ABTD. SP: Makron Books,1994.

BORGES, Paulo César Simões. Impactos da Tecnologia da Informação sobre o trabalho de “colarinho branco”. Revista do Departamento de Engenharia de Produção. Universidade Federal de São Carlos. v.2, nº 2 ago/1995, p. 181-191.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo e OLIVEIRA-CASTRO, Gardência ABBAD de. Treinamento e Desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. Revista de Administração de São Paulo.v.31 nº2, abril/junho,1996 p. 112-125.

Brasil - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. vol .21. RJ IBGE, 1999.

Brasil em números/ IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações . v.7 RJ IBGE, p.1 – 339-1999. Instituto Brasileira de Geografia e Estatística.

BRASIL, Escola nacional de Administração Publica,. Relatório de Avaliação do Curso . Elaboração de Indicadores de desempenho Institucional. Brasília. ENAP, 2000. p.12-07.

BRITO, Mozar José de, ANTONIALLI, Luiz Marcelo e SANTOS, Antônio Carlos dos. Tecnologia da Informação e Processo Produtivo em uma organização cooperativa: um enfoque estratégico. Revista Administração Contemporânea. Associação Nacional dos Programas de pós-graduação em Administração. V. 1, nº 3 set/dez, 1997, p 77-95.

BRUNO-FARIA. Maria de Fátima e ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Indicadores de clima para criatividade: um instrumento de medida da percepção de estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. RAUSP. São Paulo, v. 33, nº 4, out/dez 1998. p.86-91.

CAIXETA, Nely. O que vem aí? Em 1997 aprendemos a viver perigosamente. Agora, ou fazemos o dever de casa ou o sonho de um país próspero ainda será uma miragem. EXAME. Ed. 652, ano 31, nº27 ,31/dez/1997 p. 12-24.

CAMPOS, Celso José de. A Competitividade e o aprendizado das organizações brasileiras. RAP – Revista de Administração Pública. v 33, nº4, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas jul/ago, 1999, p. 71-88.

CARDOSO, Margot. Você é Inteligente? O Conceito de Inteligências Múltiplas coloca luz na compreensão do que é a Inteligência humana. Revista Vencer! Ano II, nº 14, nov. p.35-46.

CARDOSO, Margot. Você é um ser humano do novo milênio? Revista Vencer! Ano II, nº 16, jan.2001. p. 36-46.

CARVALHO, Antônio Vieira de, Aprendizagem Organizacional em Tempos de mudança. São Paulo: Pioneira, 1999.

CARVALHO, Antonio Vieira de,. Treinamento de Recursos Humanos. São Paulo: Pioneira, 1988.

CARVALHO, Celso de. A pedagogia do Capital. Disponível em: www.alternex.com.br/~desafio/Art52.htm Pg.1-18. Acesso em: 20/06/01.

CARVALHO, Ivan Muniz. A maioria da Gestão da Inteligência Empresarial. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ecaj/Jornal/ivan.htm>. Pg. 1-3, Acesso em: 28/06/01.

CASAS, Alexandre Luzzi Lãs. Treinamento de vendedores no varejo. RAUSP – Revista de Administração de São Paulo.v.32, nº2 – abril/junho,1997 p.65-73.

CASSATTARI, Ivone Sabetzki. Modelo de Análise Qualitativa aplicado à avaliação de programa de ensino via internet. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós -Graduação em Engenharia de Produção. Área de concentração Mídia e Conhecimento. UFSC. Florianópolis, 2001.

CASTRO, Cláudio de Moura. A prática da Pesquisa, McGraw-Hill do Brasil,1977.

CAVALCANTE, Lídia Eugenia. Educação e aprendizagem continua em unidades de formação. Disponível em: <http://sw.npd.ufc.br/sbu/arteducacao.html> Acesso em: 19/06/01 p1-11.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: A aprendizagem nos Adultos. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/usuarios/cdvhs/texto3.htm>. Pg. 1-7 Acesso em: 21/06/01.

CHIAVENATO, Idalberto. Como transformar RH (de centro de despesas) em centro de lucros. São Paulo: Makron Books,1996.

CHIAVENATO, Idalberto. Recursos Humanos, Edição Compacta, São Paulo, Editora Atlas, 1998, p. 495.

CHIAVENATO, Idalberto. Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para administração participativa. SP: Makron Books, 1992.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHOO, Chun Wei, The knowing organization: how organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions. New York: Oxford University, 1998.

CISNE, Margareth Feiten. Educação Infantil e os softwares educacionais: abrindo caminhos pedagógicos para exploração de critérios pedagógicos. Dissertação de Mestrado. Engenharia de Produção. UFSC. Fpolis, 1999.

COHEN, David. As empresas vão ser deles. EXAME. 661. ano 31 nº10 6/maio/1998. p 104-113.

COLOMBINI, Leticia. A empresa é a Escola. Você S.A Edição 27 ano 3 set/2000 p. 86-89

COOPERS & LYBRAND. Remuneração Estratégica: a nova vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1996.

CORDEIRO, Edmundo. A figura do trabalhador. Disponível em: www.ubi.pt/~comum/cordeiro-edmundocapitulo4.htm acesso em: 02/07/01, p. 1-7.

CORIAT, Benjamim . Novas Tendência do mercado de trabalho. Revista do Serviço Público Fundação Escola Nacional de Administração Pública, ano 49, nº43, set/1998. p. 5-28.

CORTELAZZO, Iolanda B. C. O ambiente escolar e a utilização de tecnologias de EAD. Tecnologia Educacional: Rio de Janeiro, v.25, set/out, 1997.

COUTINHO, Luciano. Globalização e capacitação tecnológica nos países de industrialização tardia: lições para o Brasil. Revista do Departamento de Engenharia de Produção. Universidade Federal de São Carlos. Vol 3 nº 1 abr/1996, pg.49-69.

CRAWFORD, Richard. Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas, 1994.

CRUZ, Roberto Moraes. Formação Profissional e Formação Humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. Educação para o (des)emprego. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 175-189.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. A noção de cultura de empresa. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo. Editora UNESP, Brasília, DF: FLASCO, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo. Editora UNESP, Brasília, DF: FLASCO, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo. Editora UNESP, Brasília, DF: FLASCO,2000.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez, LOBO, Eduardo e JUNIOR ANDRADE, Pedro Paulo. Mudanças Conjunturais do Ensino e Noções Gerais de Ensino a Distância: o caso LED. Revista de Ciências da Administração. Centro Sócio Econômico. Departamento de Ciências da Administração. Nº 3, ano 2, abril Florianópolis: Imprensa Universitária, 2000. p.39-49.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir, 5ª edição. São Paulo:Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO,2001.

DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. São Paulo: Papyrus, 1997.

DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. 3ª edição.Campinas. São Paulo: Papyrus,1996.

DEMO, Pedro. Educação Profissional: desafio da competência humana para trabalhar. Disponível em: [http://www.projetoe.org.br/tv/prog\)2/html/ar_02_01.html](http://www.projetoe.org.br/tv/prog)2/html/ar_02_01.html) pg 1-15 Acesso em: 21/06/01.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. Fernando Henrique Cardoso - Presidente da República e Paulo Renato de Souza – Ministro da Educação. Setembro, 2000.

DONADIO, Mário. Treinamento e Desenvolvimento Total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

Dornbusch, RudingerUm só minuto.HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição especial ano 2000.38-45.

DOWBOR, Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: BRUNO, L.(org.) Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

DRUCKER, Peter. A Quarta Revolução da Informação. EXAME. 669 anos, 32, nº 18 26/ago/1998, p. 56-58.

DRUCKER, Peter. A sociedade pós-capitalista. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 1993.

DRUCKER, Peter. E assim começa o milênio. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição especial ano 2000. p. 7 – 11.

DRUCKER, Peter. E-ducação: para o melhor pensador do mundo dos negócios, a principal revolução trazida pela internet será a EDA para adultos. EXAME edição 716,anos 34, nº 12 14/06/2000 p. 64-67.

Drucker, Peter. O que os executivos precisam aprender. Revista T&D.ano3 nº26. fev.1995. p16-28.

Drucker, Peter. Trabalhar sem partitura. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, p.30-36.

DRUCKER, Peter. E assim começa o milênio. Revista HSM-Management. Edição Especial ano 2000 março/abril p. 7-11.

EARL, Michael J. Deve-se terceirizar a informática? HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, pg.178-184.

EDVINSSON, Leif. O Capital intelectual como instrumento de gestão. Jul/ago. 1997 Case studies. Revista Brasileira de Management. Administração e Fianças. Disponível em: <http://www.informe.com.br/case/adm.htm> Acesso em: 25/08/99.

ELLUL, Jacques. A técnica e o desafio do século. Paz e Terra: São Paulo, 1968.

Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Capacitação para Gestores Escolares- Coletânea Básica 1º caderno. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 1999.

EXAME. A década do Brasil: o que é preciso para um novo ciclo de crescimento. Brasil em Exame. Edição Especial 27, ano 34 nº 23 15/11/2000.

FAVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras 183-1988. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Flávio César F., BERTOLLO, Rossano Margotto. Avaliação do Impacto da Reengenharia nas Grandes Empresas do Brasil. Revista do Departamento de Engenharia de Produção. Universidade Federal de São Carlos. v.16, nº1, ago/1999, p. 51-60

FERREIRA, Alessandra Berbet; SARAIVA, Luiz Alex Silva. Novos Papéis da Gestão de Recursos Humanos em um Contexto de Globalização. Revista Gestão e Desenvolvimento, Bragança Paulista, v.5, n.1 p.77-91, jan/jun 2000.

FERREIRO, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Escolar de Língua Portuguesa. Fronteira: Rio de Janeiro, 1988.

FERRETTI, Celso João. Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª edição, 1998.

FIDALGO, Fernando Selmar . Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

FILHO, Antonio Alves e SALM, José Francisco. A Formação da estratégia pela aprendizagem organizacional. Revista de Ciências da Administração.. Centro Sócio Econômico. Departamento de Ciências da Administração. nº 3, ano 2, abril Florianópolis: Imprensa Universitária, 2000. p. 7-16

FILHO, Armando Oscar Cavanha. Simulador Logístico. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

FILHO, Leogedário A. de Azevedo . Cronista da Educação. Memória Revista Educação. Ano 28, nº245 , set.2001, p. 30-32.

Fita ECT 03. Produtos e Serviços da ECT.DR/SC. Gerencias de Recursos Humanos.

FONTANA, Alessandra. Aprendendo a Aprender: como a universidade corporativa transforma o escritório em sala de aula e mudam o conceito de educação empresarial Você S.A. Ed 23,ano 3 maio/2000, p. 74-77

FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber. RJ: Vozes. 1972.

FRANCO, Maria Ciavatta. O mundo do Trabalho e a educação profissional hoje. Disponível em: www.lumem.pucminas.br/nauta/Rvista/artigoavatta.html Acesso em: 20/06/01, p 1-7

FRANCO, Maria Laura p. Barbosa. Qualidade Total na Formação Profissional: do texto ao contexto. Disponível em: <http://www.fcc.org:81/cadepesq.../82b2f6fa45d17515852565aa005b6a1b?OpenDocument> Pg 1 Acesso em: 20/06/01

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

FURTADO, Celso. O capital Global. Paz e Terra. São Paulo, 1998.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARDNER, Howard. Inteligências : múltiplas perspectivas/ Howard Gardner, Mindy L. Kornhaber e Warrner K. Wake; Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1998 Das Perspectivas do Local de Trabalho, p.276 – 311.

GARLAND, Ron. Administração e Gerenciamento para a Nova Era: novos tempos, novas técnicas. Editora Saraiva, São Paulo, 1992.

GATES, Bill, Na velocidade do pensamento. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição especial ano 2000. p. 13-16.

GATES, Bill. A estrada do futuro. SP: Companhia das Letras, 1995.

GATES, Bill. Prepare-se para o estilo Web de Vida. EXAME. Ed. 652 ano 31 nº27 31/dez/1997, p. 33-34.

GATES, Bill. Televisão Inteligente. EXAME. 678 nº27 23/dez/1998.

GIL, Antônio Carlos. Administração de RH: um enfoque profissional. SP. Atlas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Maria Tereza. Você @ é digital. Você SA ano 1, nº13 jul. 1999.

GOMES. Rosely Neves. Multiculturalismo e Currículo: Reflexões. Revista Gestão e Desenvolvimento, Bragança Paulista v.4 nº2 p 73-83 jul/dez, 1999

GONCALVES, Denise Eugêwnia ZUMBLICK. Treinamento andragógico: capacitação técnica e crescimento do indivíduo. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro-Sócio-econômico. Curso de pós-graduação em Administração, Florianópolis, 1998.

GONZAGA, Maria de Fátima Lopes. A informática como suporte no ensino da arte. Dissertação de Mestrado. PPGP.UFSC, Florianópolis, 1999.

GUEDES, Paulo. O futuro é a Educação. EXAME 646, ano 31 ,nº21, 8/out/1997, p 33.

GUIMARÃES, Valeska Nahas, Avaliação e Diagnostico de um sistema de treinamento empresarial. Dissertação de Mestrado. Engenharia de Produção. UFSC, 1978.

GUROVITZ, Hélio Gestão Digital. EXAME 694, ano 33 nº16 11/ago/1999, p. 126-138

GUROVITZ, Hélio. @lô, @lô, responde: a nova geração da internet promete revolucionar as telecomunicações e muda o telefone para sempre. EXAME, ed 667, ano 32, nº16 ,29/jul/1998. p. 86-91.

GUROVITZ, Hélio. O mundo Incolheu. EXAME edição 651, ano 31, nº26, 17/dez/1997.p.54-64.

GUROVITZ, Hélio. Planeta e : a internet esta erguendo impérios e revolucionando os negócios. EXAME 690 ano 32 nº12 16/06/99 p.148-159.

GUROVITZ, Hélio. Quando a Excelência mata. Exame. Edição 689. ano 32, nº 11 – 2/06/99 p.82-96.

GUROVITZ, Hélio. Treinamento, diálogo e ameaças. EXAME ed. 667, nº 26, 16/dez/1998 p. 100-102.

HAMEL, Gary e PRAHALAD, C.K. Como criar o futuro já. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, p.88-93.

HAMEL, Gary. Dez princípios de revolução. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, pg.134-143.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASSALI, ^a et al. (org) Empregabilidade e Educação. São Paulo: EDUC, 1997, p.23-42.

HIRATSUKA, Tei Peixoto. Contribuições da ergonomia e do design na concepção de interfaces multimídia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 1996.

HUBER, Peter e Korn, Jéssica. A linha de produção agora é uma teia. EXAME. Ed. 645 ano 30 nº20 24/set/1997, p.102-104.

HUNTER, R. As razões e os meios da Administração do Conhecimento. EXAME. 669 anos 32 nº 18 26/ago/1998.p. 90-92.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social em tempos de globalização. Revista Inscrita – CFESS nº3, ano II, nov/1998. p. 13-18.

JACOBSEM, Alessandra de Linhares. Implicações do uso da tecnologia de informação como recurso de inovação no ambiente organizacional. . Revista de Ciências da Administração..

Centro Sócio Econômico. Departamento de Ciências da Administração.nº 4,no 2, abril Florianópolis: Imprensa Universitária,2000.p.7-19.

JARUFE, Manuel Salomon Salazar. Concepção de Sistema de Informação de Apoio à Operação de Sistemas Complexos: uma abordagem da engenharia do Conhecimento. Tese de Doutorado. UFSC. Produção, 1998.

JUNIOR, Hormindo Pereira de Souza . Reflexões Necessárias sobre o problema da Formação do Sujeito na atualidade. Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte, nº 1, fev/jul,1997 p. 75 a 90.

KELLY, Kevin. A economia Interconectada.HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição especial ano 2000. p. 30-37.

KELLY, Kevin. A economia interconectada: a dinâmica da globalização com os meios eletrônicos alimenta o mundo em perpetua mudança. Revista Brasileira de Management. Administração e Fianças. <http://www.informe.com.br/case/adm.htm> capturado em 25/08/99.

KESSELS, Joseph W.M. A produtividade do conhecimento e o currículo corporativo. In: CASSALI, A et.al. (org) Empregabilidade e Educação. São Paulo: EDUC, 1997, p.209-224.

KIRBY, Andy. 150 Jogos de treinamentos.SP: T&D,1995.

KLEIN, David. A gestão Estratégica do Capital Intelectual: recursos para a economia baseados em conhecimento. Qualiolytmark: Rio de Janeiro, 1998.

KLÖCKNER, Karem Silvia Salles Silva. Algumas Diretrizes para Programas de Treinamento, Conscientização e Competência no âmbito de Sistemas de Gestão Ambiental. Dissertação em Engenharia de Produção. UFSC, Florianópolis, 1999.

KNELLR, G.F. A ciência como atividade humana. Zahar: Rio de Janeiro,1980. p.99 - 152.

KRAMER, S. Melhorias da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.70,nº 165, maio/agosto, 1989, p.189-207.

KRISCHKE, Jeannine Lima. Andragogia. Disponível em: <http://www.melim.com.br/ãbrhitj/andragogia.htm> pg.1-19 Acesso em: 21/06/01.

LAHÓZ, André. Não é hora de chorar: a globalização veio para ficar. EXAME ed 726 anos 34 nº22 1/nov. 2000.

LAHÓZ, André. Nova Economia: o que há de mera espuma e de realidade no fenômeno já definido como a forma mais avançada de capital. EXAME. 669 anos 32 nº 18 26/ago/1998.p. 123-130.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. A Construção do Saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. ARTMED, p.164 – 196.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEITÃO, Sergio Proença e VILLARDI, Beatriz Queiroz. Organização de aprendizagem e mudança organizacional. RAP n.34 nº34 maio/jun 2000 FGV:Rio de Janeiro p.53-70.

LEITÃO, Sérgio Proença, CARVALHO, Paulo Roberto Portinho de. Organizações de Aprendizagem: resitências culturais. RAP – Revista de Administração Pública v 33 nº4 Rio de janeiro Fundação Getúlio Vargas jul/ago, 1999 p. 25-46.

LEITE, Jose Vieira. Treinamento versus Desenvolvimento. Revista T&D.ano 2,nº13 jan. 1994, p.11-13.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Editora 34. Rio de janeiro, 1993.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

LOBO, Francisco José da Silveira. A EDA na LDB e no plano Decenal. Revista Tecnologia Educacional ano XXII nº 118 maio/jun 1994, p.7-9

LOBO, Heloisa Helena de Oliveira e DIDONET, Vital. LDB: últimos passos no Congresso Nacional In LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam./ Iria Brzezinski (org). São Paulo: Cortez,1997, p 39-52.

LOPES, Fernando Augusto Moreira. Formação Profissional:Participação democrática da sociedade. Revista da Unitrabalho. Ano 3 nº11 novembro de 2000.

LOPES, Mikhail. Eles vão chegar no poder? EXAME. 669 anos 32 nº 18 26/ago/1998, p. 144-146.

LOUREIRO, Roberto de Oliveira. A importância dos educadores brasileiros. Revista Treinamento e Desenvolvimento. Ano2 nº13 jan. 1994.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária ,1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de Pesquisa : uma introdução. São Paulo: EDUC,1998.

MACHADO, Lucilia R. de Souza. Educação e Divisão social do trabalho. 2ª edição. São Paulo:CORTEZ,1989.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. A Educação e os desafios das novas tecnologias. In Ferreti, ej et al. (org). Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar. Petrópolis. Rio de janeiro: Vozes, 1994, p. 169-188.

MAIA, Jaderly Ataíde. Mudança Organizacional “Artes e Manhas”. RAUSP vol. 21 nº3 jul/set 1986, p. 63-65

MALVEZZI, Sigmar. Do taylorismo ao comportamentalismo – 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos. In: BOOG, Gustavo (coord) Manual de Treinamento e Desenvolvimento. São Paulo: Makron Books, 1995, cap. 2, p.15-34.

MARKET, Werner. A Educação e o conceito de Modernidade; as relações entre trabalho, interação e sujeito na visão da Teoria da formação. In: PUCCI, B. (org) Teoria Crítica e Educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

MARTELETO, R. M. Informação.: elemento regulador dos sistemas, fator de mudança social ou fenômeno pós-moderno? Ciência da Informação. Brasília, v.16, n.2, p. 169-180, jul/dez.1987

MARTINS, Roberto Antônio., NETO, Pedro Luiz de Oliveira Costa. Indicadores de desempenho para a gestão pela QT: uma proposta de sistematização. Revista do Departamento de Engenharia de Produção. Universidade Federal de São Carlos. Vol5 nº3 dez/1998 p. 298-311.

MCGEE, James V. Gerenciamento estratégico da informação: aumente a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como ferramenta estratégica . Rio de Janeiro: Camppus, 1994.

MEISTER, Jeanne C., Educação Corporativa, São Paulo: Makron Books, 1999.

MELO JR., Fernando Ferreira de , NETO, Luiz Moretto, KLAES, Luiz Salgado. EAD – notas sobre a aprendizagem profissional a distancia. Revista da Ciência da Administração. CSE. Departamento da Ciência de Administração. V.0, nº 1 ago. 1998, Florianópolis. Imprensa Universitária p.43-52.

MILKOVICH, George T. , BORDREAU, John W. Administração de Recursos Humanos, São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), Deslandes, Suely Ferreira, Neto, Otavio Cruz e Gomes, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 16ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

Möller, Claus. A qualidade através das pessoas. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, pg.158-163.

MORAM, José Manuel . Interferências dos Meios de Comunicação n nosso conhecimento. Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo. Vol. XVII, nº2. pg 38-49 jul/dez, 1994.

MOTA, Ana Elizabete. A cultura da produtividade e da insegurança no novo mundo do trabalho. Revista Inscrita, p. 7 – 12.

MOTA, Davide. Formação e trabalho: uma viagem pela história do trabalho. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional, 1997.

MUOIO, Anna. Professor Eletrônico. EXAME ed 724 ano 34 nº20 4/out/2000 p 120-126.

NEGRÃO, Cecília. Cursos de Treinamento sem sair de casa ou da empresa. Revista Vencer, ano II nº14 nov.2000 p. 28-32.

NEGROPONTE, Nicholas. As promessas da era digital. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, pg.170-177.

NEGROPONTE, Nicholas. Civilização Digital. Revista HSM-Management. Edição Especial ano 2000 março/abril p 85-89.

NETO, Antonio Julio de Menezes. Trabalho e Educação no Projeto de Formação Profissional do MST. <http://www.senac.br/boletim/boltec261e.htm> pg 1-13, Acesso: 20/06/01.

NETO, Jose Salibi. O que esperar do mundo digital. HSM.MANAGEMENT 12 jan/fev,1999

NETZ, Clayton. As virtudes da Paranóia: no Brasil dos anos 90 e da globalização, quem não é paranóico em seu negócio fica fora do jogo. EXAME 633, anos 30, nº8, 9/04/1997, p. 20-44.

NETZ, Clayton. Não rasgue Dinheiro. Os gastos com treinamento aumentam dramaticamente no país. A questão: como evitar o desperdício? EXAME 663, anos 31, nº 12, 3/jun/98.

NETZ, Clayton. Sua Excelência – idéias e soluções para você brilhar na gestão de negócios. EXAME 694, ano 33. nº16. 11/ago/1999.

NEVES, Carlos. Aprendizado sem fronteiras. Revista T&D ano4nº41 maio 1996. p20-27.

NEVES, Carlos. E-learning.: próxima curva do aprendizado. Revista T&D.ano VIII edição 92.ago 2000 p30-35.

NEVES, Carlos. Informática:treinando o futuro. Revista T&D. ano1 nº5 abr/mai 1993. p.21-24.

NISMBAUM, Hugo. Treinar é preciso.Medir também é preciso. Revista T&D ano VIII edicao691 julho 2000 p.16-18.

NOBREGA, Clemente. Vamos estudar pessoais? EXAME. 669 ano 32 nº 18 26/ago/1998.p. 56-58

NONAKA,I. e TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

NUNES, Ivônio Barros. EDA e o mundo do trabalho. EXAME 694, ano 33, nº16, 11/ago/1999 p. 73-74.

NUNES, Ivonio Barros.Noção de Educação a distancia. Revista de EAD. Vol. 3, 4 e 5. Brasília: INED.dez, 1993 e abril, 1994.

OLIVARES, Inês Cozzo . T&D e Educação Continuada na Nova era.Disponível em: www.cegel.org.br/revista/t&d.html Acesso em: 28/06/01, p.1-4.

OLIVEIRA, Ari Batista de. Andragogia, facilitando a aprendizagem. Educação do Trabalhador,v.3,CNI-SESI,1999.

OLIVEIRA, Jayr Figueredo. Uma reflexão dos Impactos da Tecnologia da Informação no Brasil: a visão da Sociedade, das empresas e dos sindicatos. São Paulo: Érica, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

Os números Globais. EXAME. Ed. 652 anos 31 nº27 31/dez/1997 p. 101-117

PEDROSA, José Geraldo. Análise comparativa das abordagens sobre qualificação e transformações no trabalho. Dissertação de Mestrado de Educação. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 1995.

PELIANO, José Carlos Pereira. Reestruturação Produtiva e Qualificação para o Trabalho. Disponível em: <http://www.pt.org.br/assessor/cefet.htm> pg1-17 Acesso em: 21/06/01

PEREIRA, César, FISCHER, André Luiz. DUTRA, Joel Souza e BAIÃO, Maria Selma. Avaliação de programa de treinamento em gestão de Ciências e tecnologia. RAUSP - Revista de Administração de São Paulo. v.32 nº1 – jan/mar,1997 p. 89-103.

PEREIRA, Francisco Donizete. Educação básica, trabalho e profissionalização. Revista T&D. ano1 nº5 abr/mai 1993. p. 18-20.

PEREIRA, Maria José Lara de Bretas. Aprendizagem Contínua: o desafio do trabalhador contemporâneo. Disponível em: mjbretas@metalink.com.br. <http://www.cegel.org.br/revista/aprender.html>- Acesso em: 21/06/01.

PEREIRA, Maurício Fernandes. A Empresa Vista sob a ótica da Totalidade. Revista de Ciências da Administração. Centro Sócio Econômico. Departamento de Ciências da Administração. n. 4, ano 2, abril Florianópolis: Imprensa Universitária, 2000, p.21-30.

PERRENOUD, Philippi. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERS, Tom. Reinventar-se eternamente. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, pg.24-29.

PIMENTEL, Nara. O ensino a distância na formação de professores. Revista Perspectiva, Florianópolis, n.24, 1999.

PINHEIRO, Beatriz. O visível do Invisível (a comunicação não-verbal na dinâmica de Grupo). Editora Ysayama. São Paulo 1999.

PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam./ Iria Brzezinski (org). São Paulo: Cortez,1997, p. 15-38.

PINTO, Nelly Souza. Ensino à distancia no Brasil: sua trajetória e a política atual. Revista Tecnologia Educacional.v.25 (139) Nov/Dez.1997, p.63 a 66.

PONTES, E. Encurtando distâncias na EAD. In: Seminário Nacional de Educação a Distância. INEP: Série documental Eventos. Brasília, 1993, p.29-33.

PONTES, Edson Felix de. A educação Gerencial na Transição de Paradigmas. Disponível em: http://www.claretianas.com.br/~felix/educacao_gerecncial_artigo.htm pg 1-16 Acesso em: 21/06/01

PONTES, Rosa Lúcia Pacheco F. Limites de Atuação do Consultor de RH. Disponível em: <http://www.abps.com.br/abps/rosa2.htm>. Pg 1-5 Acesso em:21/06/01

PORTER, Michael. A hora da estratégia. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, pg.94-98.

POZZEBON, Marlei; FREITAS, Henrique M. R. de Freitas. Pela aplicabilidade – com um maior rigor científico – dos estudos de caso em sistemas de informação. Revista de Administração Contemporânea, v. 2, n.2, p. 143-70, mai./ago. 1998.

PRAHALAD, C.K. A competência essencial.HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, p.12-17.

PRAHALAD, C.K. Os desafios do novo milênio: a descontinuidade e a inovação são as chaves do sucesso para as empresa. EXAME edição 716, nº12 14/06/2000 p.126-132.

REBOUÇAS, Lúcia. Negócios em e-volução. Exame Digital. 9 fev/2000 p 93-102.

REGNIÉR, Karla von Doliinger. Educação, Trabalho e Emprego numa perspectiva Global. Boletim do SENAC.Disponível em: www.senac.br/boletim/boltec16.htm Acesso em: 02/07/01, p.1-15.

REICH, Roberto B. Rebeldes Corporativos. EXAME 726, ano 34, nº22, 1/nov/2000, p. 81-86.

Relatório Gartner Group. O mal do século. HSM Management. Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial . Edição Especial- março-abril 1997, p.186-194.

RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich. Anotações acerca da Especialização Flexível e o Caso Brasileiro. Boletim Técnico do SENAC. Pg.1-7.
<http://upd.cetetsp.br/~eso/especializacaoflexivelbrasil.html>. Acesso em: 21/06/01

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999, p. 191-219.

ROBBINS, Stephen P. Administração, mudanças e perspectivas. Treinamento: como garantir as qualificações dos funcionários? São Paulo: Saraiva, 2000, p.241 – 251.

ROSEMBERG, Cynthia. Chega de Conversa Fiada. Entrevistga Jeffrey Pfeffer – professor da Universidade de Stanford. Há muita discussão e pouca ação nas empresas EXAME 724, ano 34, nº20, 4/out/2000. p, 108-112.

ROUX, Jorge Recursos Humanos e Treinamento. ED. Brasiliense . São Paulo, 1993.

RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis, Vozes: 1986.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A editora,1999, p.21-31.

SANTOS, Consuelo Aparecida Sielki. EDA: abordagem metodológica para avaliação do uso pedagógico das línguas e tecnologia envolvida. Florianópolis, 1999

SANTOS, E.H. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. Trabalho & Educação. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nº1, 1997, p.13-27.

SANTOS, Fernando César Almada. Mudança Tecnológica e Recursos Humanos: dissonância entre estratégia de recursos humanos e de tecnologia. Revista de Ciências e Tecnologia. Nº4, vol.2/2 dez, 1993 Editora UNIMEP – Universidade Metodistas de Piracicaba . São Paulo, p 15-23.

SANTOS, Neide dos. Ambiente de Aprendizagem Cooperativa apoiados em tecnologias da Internet. Relatório final de Pesquisa de Pós-doutorado. PUC RIO. Departamento de Informática. Laboratório de Engenharia de Software, 1998.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao novo Plano nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETI, Celso João. Novas Tecnologias, trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.151-167.

SCHEIN, E. How can organization learn faster? The challenge entering the green room. Sloan Management Review, Winter, 1993 apud, FLEURY, Afonso & FLEURY, M.T.L. Aprendizagem e inovação organizacional. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

SCHLIER, F e MACNEE, B. O fenômeno criado pela tecnologia da informação: a empresa virtual. EXAME. 669 ano 32 nº 18 26/ago/1998.

SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny. EDA: desafios para a interação na sala de aula virtual pautados na transição da tecnologia nos projetos de videoconferência, Florianópolis, 1999.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

SILVA, Cylon Gonçalves da e MELO, Lucia Carvalho Pinto de .Ciência, tecnologia e inovação: desafios para a sociedade brasileira- livro verde/Coordenado por. Brasília: Ministério da Ciência e tecnologia. Academia Brasileira de Ciências, 2001. p.278.

SILVA, Elizabeth Bortolaia. Refazendo a fábrica Fordista: contrastes da indústria automobilística no Brasil e na Grã-bretanha. Ed. Hicitec – Fundação do Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo. São Paulo, 1991.

SILVA, Ethel Cristina da e SACOMANO, Jose Benedito. O processo de mudança organizacional: aspectos ligados a organização do trabalho. Disponível em: <http://members.tripod.co.uk/Dablioum/artigo24.htm> Acesso em :21/06/01, p. 1-8

SILVA, Jaqueline Barbosa da . Políticas e Práticas de Formação Profissional continuada dirigidas aos professores que atuam nas séries iniciais do primeiro grau. Disponível em: <http://www.propeq.ufpe.br/conic97/ce/RES-50019.html>. Acesso em:20/06/01.

SILVA, M. Comunicação interativa e educação. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.25,1997.

SILVA, Maria Denise Nunes da Silva. Tecnologia e Cidadania: aprendizagem e capacitação de professores através da mobilidade de ensino à distância. Florianópolis, 1999.

STEWART, Thomas. A. Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das Empresas. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Campus,1998.

STEWART, Thomas. Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

SULEMAN, Fátima. Para a relevância da Formação Profissional – O estudo da Evolução das Qualificações e Diagnósticos das Necessidades de Formação.Disponível em: [http://www.deppmts.go.pt/catalogo/RESUMOS.../para a relevância da formação pr.ht](http://www.deppmts.go.pt/catalogo/RESUMOS.../para_a_relevancia_da_formacao_pr.ht) pg1 Acesso em:20/06/01

SVEIBY, Karl Erik. A nova riqueza das organizações: gerenciamento e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

TEIXEIRA, Miriam Aparecida Romano Machado. Formação e Ação – A busca de uma nova profissionalidade.Disponível em: <http://www.pucsp.br/~ced/resumo/resu320.htm> pg 1 Acesso em: 19/06/01

TOFFLER, Alvin. Guerra e antiguerra: sobrevivência na aurora do terceiro milênio. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TRAINOTTI, Terezinha Salete. As contribuições da Tecnologia Educacional na Formação do Trabalhador. Revista CAESURA. Canoas.nº 13, jul/dez. p.115-130.

Treinamento é vital para a performance competitiva . Pesquisa realizada pela American Society for Training e Development – ASTD. T&D.Suplemento Especial.RH em Síntese. Jan/fev 1998 ano IV nº20. p. 7-13.

TRIVINÕS, Augusto N.S. Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa Qualitativa em Educação.São Paulo: Atlas, 1987. p. 117- 173.

TURKLE, Sherry. A vida no Ecrã – a identidade na era da internet. Relógio d'água Editores. Nov, 1997.

VALENTIM, Marta Ligia Pomim. O moderno profissional da informação: formação e perspectiva profissional. Disponível em: www.ced.ufsc.br/bibliote/encontro/bibli9/marta.html Acesso em: 19/06/01 p.1-9.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Treinamento e Desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. Revista de Administração, São Paulo v.31,n.2, p.126-136,abril/junho 1996.

VIDAL, Eleonora Machado. O Novo Gerente para as Novas Tecnologias: a Visão de Consultores de Empresas. Disponível em: <http://www.read.adm.ufrgs.br/read06/artigo/vidal.htm> pg 1-12. Acesso em: 20/06/01.

VIEIRA, Wallace de S. O Perfil Profissional do Graduado em Administração e sua Projeção através da OLA. Disponível em: <http://www.cra-rj.org.br/bcases/art012.htm> pg 1-11 Acesso em: 19/06/01.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Educação e cidadania. Revista Serviço Social e Sociedade nº62. ano XXI, março 200 p 157- 165.

WEBBER, Alan. Cuide de seu jardim – learning organization. EXAME 690, anos 32, nº12 16/06/99.

WEISS, Donald H., Treinando e orientando no local de trabalho. São Paulo: Nobel, 1996.

WERTHER, William B. Administração de Pessoal e RH. SP: McGrawHill do Brasil, 1983 – Desenvolvimento e Avaliação. 1992, p. 197 - 218

XAVIER, Edite S. Estudo sobre Imagem Corporal Virtual do Professor em Cursos Mediados por Videoconferência . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. UFSC, 1999.

YERGIN, Daniel e STANISLAW, Joseph. A verdadeira Revolução. EXAME 665, ano, 31 nº 14 1/jul/1998. p. 82-94.

ZEICHNER, K.M. A formação reflexiva de professora: idéias e praticas. LISBOA: Educa, 1993.

8. APÊNDICES

8.1. APÊNDICE A - Questionário

PERFIL DA EMPRESA

1) Nome Fantasia da Empresa: _____

2) Missão da empresa:

3) Área de atuação da empresa?

4) organograma da Empresa : anexar

5) Onde o Setor de Recursos Humanos se localiza na hierarquia da empresa?

6) Endereço :

7) Quanto a sua qualidade, a empresa é:

A) () Pública

B) () Privada

8) A quanto tempo sua empresa atua no mercado?

A) () menos de 1 ano

B) () 1 a 3 anos

C) () 3 a 5 anos

D) () 5 a 8 anos

E) () mais de 8 anos

9) Sua empresa possui filiais?

A) () Não

B) () Sim. Onde? _____

10) Qual a **abrangência de atendimento** de sua empresa, **nos diferentes períodos** de tempo?

1990	
A) ()	Municipal
B) ()	Regional
C) ()	Estadual
D) ()	Nacional
E) ()	Internacional

1996	
A) ()	Municipal
B) ()	Regional
C) ()	Estadual
D) ()	Nacional
E) ()	Internacional

2001	
A) ()	Municipal
B) ()	Regional
C) ()	Estadual
D) ()	Nacional
E) ()	Internacional

11) Número de trabalhadores da empresa **nos diferentes períodos** de tempo:

1990	
A) () menos de 50	
B) () 51 a 100	
C) () 101 a 500	
D) () 501 a 1.000	
E) () 1.001 a 5.000	
F) () 5.001 a 10.000	
G) () acima de 10.001	

1996	
A) () menos de 50	
B) () 51 a 100	
C) () 101 a 500	
D) () 501 a 1.000	
E) () 1.001 a 5.000	
F) () 5.001 a 10.000	
G) () acima de 10.001	

2001	
A) () menos de 50	
B) () 51 a 100	
C) () 101 a 500	
D) () 501 a 1.000	
E) () 1.001 a 5.000	
F) () 5.001 a 10.000	
G) () acima de 10.001	

12) Número de trabalhadores do setor de **Treinamento e Desenvolvimento**, nos diferentes períodos de tempo?

1990	
A) () menos de 5	
B) () 6 a 10	
C) () 11 a 50	
D) () 51 a 100	
E) () Mais de 101	

1996	
A) () menos de 5	
B) () 6 a 10	
C) () 11 a 50	
D) () 51 a 100	
E) () Mais de 101	

2001	
A) () menos de 5	
B) () 6 a 10	
C) () 11 a 50	
D) () 51 a 100	
E) () Mais de 101	

13) Sua empresa **teve/ tem** preestabelecido um **Plano de Cargos e Salários**:

1990	
A) () Sim	
B) () Não	

1996	
A) () Sim	
B) () Não	

2001	
A) () Sim	
B) () Não	

Setor de Treinamento e Desenvolvimento

14) Como o trabalhador da área operacional de sua empresa **era/ é** selecionado?

1990	
A) () Entrevista	
B) () Análise de Currículo	
C) () Carta Referência	
D) () Prova de Habilidades	
E) () Prova de Conhecimentos	
F) () Concursos	
G) () Outros	

1996	
A) () Entrevista	
B) () Análise de Currículo	
C) () Carta Referência	
D) () Prova de Habilidades	
E) () Prova de Conhecimentos	
F) () Concursos	
G) () Outros	

2001	
A) () Entrevista	
B) () Análise de Currículo	
C) () Carta Referência	
D) () Prova de Habilidades	
E) () Prova de Conhecimentos	
F) () Concursos	
G) () Outros	

15) Critérios exigidos na **seleção do trabalhador da área operacional**, nos diversos períodos, tomando como referência:

HABILIDADES BÁSICAS	Voltadas para o "saber-fazer". Desde ler, calcular e interpretar até chegar ao desenvolver funções cognitivas que propiciem desenvolvimento de raciocínio mais elaborado.
Habilidade Técnica	Estão estreitamente relacionadas ao trabalho e dizem respeito aos saber "fazer e saber" exigido pela função ou profissão em uma área específica.
Habilidade Gerencial	Estão relacionadas às competências de autogestão, de empreendimentos e de trabalho em equipe.

Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. FAT/CODEFAT. Brasília. dez., 1996.

1990	
A) () Habilidade Básica	
B) () Habilidade Técnica	
C) () Habilidade Gerencial	

1996	
A) () Habilidade Básica	
B) () Habilidade Técnica	
C) () Habilidade Gerencial	

2001	
A) () Habilidade Básica	
B) () Habilidade Técnica	
C) () Habilidade Gerencial	

16) **Grau de instrução** exigido dos **trabalhadores para a área operacional**, nos diversos períodos de tempo:

1990	
A) () Nenhum	
B) () 1º Grau incompleto	
C) () 1º Grau	
D) () 2º Grau incompleto	
E) () 2º Grau	
F) () 3º Grau	
G) () Outros. Quais?	

1996	
A) () Nenhum	
B) () 1º Grau incompleto	
C) () 1º Grau	
D) () 2º Grau incompleto	
E) () 2º Grau	
F) () 3º Grau	
G) () Outros. Quais?	

2001	
A) () Nenhum	
B) () 1º Grau incompleto	
C) () 1º Grau	
D) () 2º Grau incompleto	
E) () 2º Grau	
F) () 3º Grau	
G) () Outros. Quais?	

17) Responsável pela seleção em sua empresa **nos diferentes períodos** de tempo:

1990	
A)	<input type="checkbox"/> Funcionário da Empresa
B)	<input type="checkbox"/> Empresa Contratada
C)	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?

1996	
A)	<input type="checkbox"/> Funcionário da Empresa
B)	<input type="checkbox"/> Empresa Contratada
C)	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?

2001	
A)	<input type="checkbox"/> Funcionário da Empresa
B)	<input type="checkbox"/> Empresa Contratada
C)	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?

18) Posterior à seleção **era/** é oferecido algum **curso de preparação** ao trabalhador?

1990	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

1996	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

2001	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

19) Em caso afirmativo:

a) Qual tipo de curso?

b) Qual o tempo de duração deste curso de preparação?

1990	
A)	<input type="checkbox"/> 4h
B)	<input type="checkbox"/> 8h
C)	<input type="checkbox"/> 16h
D)	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?

1996	
A)	<input type="checkbox"/> 4h
B)	<input type="checkbox"/> 8h
C)	<input type="checkbox"/> 16h
D)	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?

2001	
A)	<input type="checkbox"/> 4h
B)	<input type="checkbox"/> 8h
C)	<input type="checkbox"/> 16h
D)	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?

20) Existe a **emissão de certificado** aos trabalhadores dos cursos realizados pela empresa **nos diferentes períodos** de tempo?

1990	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

1996	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

2001	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

21) Os trabalhadores avaliam os cursos em que participam **nos diferentes períodos** de tempo?

1990	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

1996	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

2001	
A)	<input type="checkbox"/> Sim
B)	<input type="checkbox"/> Não

22) Em caso afirmativo, de que forma é realizada?

1990	
A)	<input type="checkbox"/> formulário
B)	<input type="checkbox"/> Verbalmente
C)	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

1996	
A)	<input type="checkbox"/> formulário
B)	<input type="checkbox"/> verbalmente
C)	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

2001	
A)	<input type="checkbox"/> Formulário
B)	<input type="checkbox"/> Verbalmente
C)	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

23) Periodicidade que sua empresa realiza o **plano de atividade da área de treinamento, nos diversos períodos** de tempo:

1990	
A)	<input type="checkbox"/> Trimestralmente
B)	<input type="checkbox"/> Semestralmente
C)	<input type="checkbox"/> Anualmente
D)	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

1996	
A)	<input type="checkbox"/> Trimestralmente
B)	<input type="checkbox"/> Semestralmente
C)	<input type="checkbox"/> Anualmente
D)	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

2001	
A)	<input type="checkbox"/> Trimestralmente
B)	<input type="checkbox"/> Semestralmente
C)	<input type="checkbox"/> Anualmente
D)	<input type="checkbox"/> Outro

24) Periodicidade de **treinamentos oferecidos à área operacional, nos diversos períodos** de tempo:

1990	
A)	<input type="checkbox"/> Trimestralmente
B)	<input type="checkbox"/> Semestralmente
C)	<input type="checkbox"/> Anualmente

1996	
A)	<input type="checkbox"/> Trimestralmente
B)	<input type="checkbox"/> Semestralmente
C)	<input type="checkbox"/> Anualmente

2001	
A)	<input type="checkbox"/> Trimestralmente
B)	<input type="checkbox"/> Semestralmente
C)	<input type="checkbox"/> Anualmente

25) Porcentagem dos **lucros da empresa** aplicados em formação do pessoal **em toda a empresa**, nos diversos períodos de tempo:

1990	
A)	() 0% - 3%
B)	() 4% - 7%
C)	() 8% - 10%
D)	() Mais de 10%

1996	
A)	() 0% - 3%
B)	() 4% - 7%
C)	() 8% - 10%
D)	() Mais de 10%

2001	
A)	() 0% - 3%
B)	() 4% - 7%
C)	() 8% - 10%
D)	() Mais de 10%

26) Porcentagem dos lucros da empresa aplicados em **formação do pessoal da área operacional**, nos diversos períodos de tempo:

1990	
A)	() 0% - 3%
B)	() 4% - 7%
C)	() 8% - 10%
D)	() Mais de 10%

1996	
A)	() 0% - 3%
B)	() 4% - 7%
C)	() 8% - 10%
D)	() Mais de 10%

2001	
A)	() 0% - 3%
B)	() 4% - 7%
C)	() 8% - 10%
D)	() Mais de 10%

27) Existência de **parcerias de sua empresa com outras instituições**, em relação a Formação Profissional, nos diversos períodos de tempo:

() Não () Sim. Quais?

1990	
A)	() SENAC
B)	() SENAI
C)	() SINE
D)	() FAT
E)	() Outros. Quais?

1996	
A)	() SENAC
B)	() SENAI
C)	() SINE
D)	() FAT
E)	() Outros. Quais?

2001	
A)	() SENAC
B)	() SENAI
C)	() SINE
D)	() FAT
E)	() Outros. Quais?

28) A empresa possui **indicadores de avaliação de desempenho dos trabalhadores** que participam dos treinamentos oferecidos pela empresa, nos diversos períodos de tempo?

1990	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

1996	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

2001	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

29) A empresa possui **indicadores de absenteísmo** dos trabalhadores, nos diversos períodos de tempo?

1990	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

1996	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

2001	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

30) A empresa possui **indicadores visuais de conflitos ou de falta de comunicação**, nos diversos períodos de tempo?

1990	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

1996	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

2001	
A)	() Não
B)	() Sim. Quais?

31) **Total de demissões** da empresa e as **principais causas**, nos diferentes períodos de tempo:

1990	

1996	

2001	

32) **Rotatividade de Pessoal** causada por **transferências** e as **principais causas**, nos **diferentes períodos** de tempo:

1990

1996

2001

33) Os trabalhadores recebem **incentivos** para participarem dos treinamentos, **nos diferentes períodos** de tempo:

1990
A) <input type="checkbox"/> Não
B) <input type="checkbox"/> Sim. Quais?

1996
A) <input type="checkbox"/> Não
B) <input type="checkbox"/> Sim. Quais?

2001
A) <input type="checkbox"/> Não
B) <input type="checkbox"/> Sim. Quais?

34) A empresa disponibiliza cursos que o trabalhador deseja fazer, **nos diferentes períodos** de tempo?

1990
A) <input type="checkbox"/> Sim
B) <input type="checkbox"/> Não

1996
A) <input type="checkbox"/> Sim
B) <input type="checkbox"/> Não

2001
A) <input type="checkbox"/> Sim
B) <input type="checkbox"/> Não

35) **Técnicas utilizadas** nos treinamentos da empresa, **nos diferentes períodos** de tempo?

1990
A) <input type="checkbox"/> Dinâmicas de Grupo
B) <input type="checkbox"/> Aulas Práticas
C) <input type="checkbox"/> Jogos de Empresa
D) <input type="checkbox"/> Aulas Expositivas
E) <input type="checkbox"/> Vídeos
F) <input type="checkbox"/> Treinamentos on the job
G) <input type="checkbox"/> Outros. Quais?

1996
A) <input type="checkbox"/> Dinâmicas de Grupo
B) <input type="checkbox"/> Aulas Práticas
C) <input type="checkbox"/> Jogos de Empresa
D) <input type="checkbox"/> Aulas Expositivas
E) <input type="checkbox"/> Vídeos
F) <input type="checkbox"/> Treinamentos on the job
G) <input type="checkbox"/> Outros. Quais?

2001
A) <input type="checkbox"/> Dinâmicas de Grupo
B) <input type="checkbox"/> Aulas Práticas
C) <input type="checkbox"/> Jogos de Empresa
D) <input type="checkbox"/> Aulas Expositivas
E) <input type="checkbox"/> Vídeos
F) <input type="checkbox"/> Treinamentos on the job
G) <input type="checkbox"/> Outros. Quais?

36) **Recursos utilizados** nos treinamentos da empresa, **nos diferentes períodos** de tempo?

1990
A) <input type="checkbox"/> Retroprojektor
B) <input type="checkbox"/> Vídeo
C) <input type="checkbox"/> Data Show
D) <input type="checkbox"/> Internet
E) <input type="checkbox"/> Computador
F) <input type="checkbox"/> Outros. Quais?

1996
A) <input type="checkbox"/> Retroprojektor
B) <input type="checkbox"/> Vídeo
C) <input type="checkbox"/> Data Show
D) <input type="checkbox"/> Internet
E) <input type="checkbox"/> Computador
F) <input type="checkbox"/> Outros. Quais?

2001
A) <input type="checkbox"/> Retroprojektor
B) <input type="checkbox"/> Vídeo
C) <input type="checkbox"/> Data Show
D) <input type="checkbox"/> Internet
E) <input type="checkbox"/> Computador
F) <input type="checkbox"/> Outros. Quais?

PLANO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

37) Existência de **Política de Formação** na empresa, **nos diferentes períodos** de tempo?

1990
A) <input type="checkbox"/> Sim
B) <input type="checkbox"/> Não

1996
A) <input type="checkbox"/> Sim
B) <input type="checkbox"/> Não

2001
A) <input type="checkbox"/> Sim
B) <input type="checkbox"/> Não

38) A Política de Formação na empresa **era/ é** documentada?

1990
A) () Sim
B) () Não
De que forma?

1996
A) () Sim
B) () Não
De que forma?

2001
A) () Sim
B) () Não
De que forma?

39) O **Plano de Formação Profissional** desenvolvido na empresa **era/é** construído **de forma participativa**?

1990
A) () Não
B) () Sim. De que forma?

1996
A) () Não
B) () Sim. De que forma?

2001
A) () Não
B) () Sim. De que forma?

40) A empresa **teve/ tem** conhecimento do **Plano Nacional de Educação Profissional**?

1990
A) () Sim
B) () Não

1996
A) () Sim
B) () Não

2001
A) () Sim
B) () Não

41) Em caso afirmativo, o Plano de Formação Profissional de sua empresa **esteve/ está** articulado com o Plano Nacional de Educação Profissional?

1990
A) () Sim
B) () Não

1996
A) () Sim
B) () Não

2001
A) () Sim
B) () Não

42) A empresa **desenvolveu/ desenvolve** alguma formação baseada na Educação à Distância?

1990
A) () Sim
B) () Não

1996
A) () Sim
B) () Não

2001
A) () Sim
B) () Não

43) Sua empresa **teve/ tem** conhecimento sobre educação corporativa?

1990
A) () Sim
B) () Não

1996
A) () Sim
B) () Não

2001
A) () Sim
B) () Não

44) Em caso positivo, sua empresa desenvolve **projeto/ programa** de educação corporativa?

1990
A) () Sim
B) () Não

1996
A) () Sim
B) () Não

2001
A) () Sim
B) () Não

8.2. APÊNDICE B – Entrevista gerente de Recursos Humanos

Roteiro de Entrevista

Categoria: Gerente de Recursos Humanos

1. Apresentar a Política/Programa de Treinamento e Desenvolvimento da Empresa
2. Levantar os critérios exigidos pela empresa para contratação do funcionário (perfil do trabalhador)
3. Identificação de um programa de capacitação continuada na empresa
4. Identificar Instrumentos e Métodos utilizados pela empresa para realizar os treinamentos
5. Identificar os critérios que demandam a realização de treinamentos
6. Apontar as novas tecnologias adquiridas pela empresa destinadas para aplicação em programas de treinamento
7. Aproximidade do programa de treinamento da empresa com as políticas de trabalho e emprego (PLANFOR) e a de educação (LDB) utilizadas pelo atual governo
8. Utilização de metodologias de Educação à Distância no programa de treinamento da empresa
9. A empresa possui Universidade corporativa?

8.3. APÊNDICE C – Entrevista formadores / instrutores

Roteiro de Entrevista

Categoria: Formador/instrutor

1. Traçar perfil do trabalhador da empresa
2. Conceituar Andragogia
3. Conceituar: Treinamento, Desenvolvimento e Educação Continuada
4. Quadro comparativo metodologia de ensino: pedagogia x andragogia

Características da aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensina, como ensinar e avaliar a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da aprendizagem	Criança (ou adulto) deve aprender o que a sociedade espera que saiba (seguido um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupos.
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseadas em problemas, exigindo ampla gama de conhecimento para se chegar à solução.

5. Identificar procedimento de avaliação dos cursos/treinamento realizados pela empresa
6. Teoria Dez novas competências para ensinar
7. Teoria Educando o Profissional Reflexivo
8. Métodos e Instrumentos utilizados nos programas de treinamento
9. Novas Tecnologias pedagógicas adquiridas para utilizar nos programas de treinamento
10. Conhecimento da Política de Trabalho Emprego (PLANFOR) e da Política de Educação (LDB) do atual governo
11. Conceitualização / treinamentos de Educação à Distância
12. Conceitualização Universidade Corporativa

8.4. APÊNDICE D – Entrevista funcionários

Roteiro de Entrevista

Categoria: Trabalhadores

1. Escolaridade
2. Tempo de empresa
3. Conceituação: Treinamento, Desenvolvimento e Educação Continuada
4. Em sua rotina de trabalho você trabalha diretamente com tecnologia avançada?
5. Domina alguma tecnologia avançada?
6. Quais das metodologias e instrumentos utilizados pela empresa nos cursos/treinamentos facilita sua compreensão
7. Conhece o Plano Diretor de Educação da Empresa?
8. Posterior a sua seleção, você recebeu um curso de preparação? Quanto tempo?
9. Qual a importância dos treinamentos para seu cotidiano de trabalho?
10. Você escolhe os cursos que ira fazer?
11. Os cursos os quais você participa são aplicáveis em seu cotidiano?
12. Habilidades

Habilidades Básicas	Voltadas para o “saber-fazer”. Desde ler, calcular e interpretar até chegar ao desenvolver funções cognitivas que propiciem desenvolvimento de raciocínio mais elaborado.
Habilidade Técnica	Estão estreitamente relacionadas ao trabalho e dizem respeito aos saber “fazer e saber” exigido pela função ou profissão em uma área específica.
Habilidade Gerencial	Estão relacionadas ‘as competências de autogestão, de empreendimentos e de trabalho em equipe.

13. Conhece a política de trabalho e emprego (PLANFOR) e a política de Educação (LDB) do atual governo
14. Você conhece Educação a Distancia? Fez algum curso com essa modalidade?
15. Você conhece Universidade Corporativa?

8.5. APÊNDICE E – Quadro teoria Perrenoud

Dez Novas Competências Para Ensinar

(PHILIPPI PERRENOUD)

Competência de Referência	Competência mais específica a trabalhar em formação contínua (exemplos)
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados, a sua tradução em objetivos de aprendizagem ▪ trabalhar a partir das representações dos alunos ▪ trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem ▪ construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas ▪ envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos ▪ adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino ▪ estabelecer laços com as subjacentes atividades de aprendizagem ▪ observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa ▪ fazer balanços periódicos de competência e tomar decisões de progressão
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma ▪ abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto ▪ fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades ▪ desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mutuo.
Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. ▪ Oferecer atividades opcionais de formação ▪ Favorecer a definição de um projeto pessoal do

	aluno
Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar um projeto de equipe, representações comuns ▪ Dirigir um grupo de trabalho ▪ Conduzir reuniões ▪ Formar e renovar uma equipe pedagógica ▪ Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais ▪ Administrar crises ou conflitos interpessoais
Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar, negociar um projeto da instituição ▪ Administrar os recursos da escola ▪ Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros ▪ Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos
Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirigir reuniões de informação e de debate ▪ Fazer entrevistas ▪ Envolver os pais na construção dos saberes
Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar editores de textos ▪ Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino ▪ Comunicar-se à distância por meio da telemática ▪ Utilizar ferramentas multimídia no ensino
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevenir a violência ▪ Lutar contra os preconceitos e as discriminações ▪ Participar da criação de regras de vida ▪ Analisar relações de autoridade e comunicação ▪ Desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça
Administrar sua própria formação continua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber explicitar as próprias práticas ▪ Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continua ▪ Negociar um projeto de formação com os colegas ▪ Envolver-se em uma atividade em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo ▪ Acolher a formação dos colegas e participar dela

8.6. APÊNDICE F – Quadro teoria Schön

REFLEXÕES A RESPEITO DOS FORMADORES

(DONALD SCHÖN)

A atividade de projeto como uma forma de talento artístico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática, específicas da cada um. Know how.
Tarefas e dilemas fundamentais de um ateliê de projetos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades de ensinar e aprender de acordo com forma de ser e aprender de cada um.
Diálogo entre estudante e instrutor;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de dizer e ouvir, demonstrar e imitar e escala de reflexão. Compreender o significado da fala um do outro.
Formas de diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecimento de signos / formas de ensino e aprendizagem através dos sentidos: audição, percepção, visual, tátil.
Instrutor e estudante como praticantes do conhecimento profissional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão-na-ação; ▪ Conhecer-na-ação; ▪ Imitação reflexiva.
Instrução do talento artístico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidade de ensinar e de conhecer-na-ação.
Obstáculos à aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulário fechado / compreensão substituta; ▪ Repetição de palavras sem conexão; ▪ Processo unitário e entendimento holístico; ▪ Diálogo superficial / amplo; ▪ Superaprendizagem.