

Estratégias de Educação Corporativa: universidades corporativas na prática.

Rob Paton*

*PhD em Responsabilidade Social das Empresas, Open University Business School. Inglaterra

Geoff Peters*

*PhD em Sistemas Estratégicos, Open University Business School. Inglaterra

Paul Quintas

*PhD em Gestão do Conhecimento e Diretor de Pesquisa, Open University Business School. Inglaterra

tradução de: Prof. Dr. Ulf G. Baranow

Introdução

O ritmo acelerado de mudanças na maior parte dos setores da economia mundial vem sendo uma grande fonte de ansiedade para executivos, organizações e nações inteiras. As competências, habilidades e conhecimentos que contribuem para que uma empresa seja competitiva hoje, não são mais nenhuma garantia para seu sucesso futuro, e nem mesmo para sua própria sobrevivência. As mudanças vêm ocorrendo em diversas dimensões, ocasionadas especialmente por novas formas de competição e novos competidores, a globalização de mercados, processos de fabricação, cadeias produtivas e serviços; reestruturação industrial, volatilidade dos capitais e mudanças tecnológicas, que resultam em inovações de produtos e processos.

Essas mudanças vêm exigindo renovação e desenvolvimento contínuo do conhecimento organizacional, isto é, as organizações e pessoas que nelas trabalham devem buscar o aprendizado contínuo¹. Pela aprendizagem capacita-se a constante atualização e recriação das habilidades e da base do conhecimento da organização. Uma cultura de aprendizagem gera habilidades de criar, absorver e assimilar novos conhecimentos, beneficiando-se, também das lições aprendidas em experiências anteriores. É importante frisar que todas as inovações dependem de um nível pré-existente de conhecimento e entendimento.

Por razões óbvias, a maior fonte de conhecimento encontra-se fora dos limites de uma organização. Todavia, o acesso ao conhecimento externo exige que a organização possua as capacidades de localizar, compreender, assimilar e internalizar este conhecimento externo, isto é, as organizações precisam da *capacidade de absorção* (COHEN; LEVINTHAL, 1990). A Internet, por exemplo, oferece uma quantidade imensa de informações, mas transformar isto em conhecimento útil para a empresa requer capacidade e esforço.

Justifica-se a importância do investimento na Educação Corporativa em termos de aumentar o *capital humano* da organização, concepção muito utilizada por Gary BECKER (por ex., BECKER, 1964). Em 1992, ele foi agraciado com o Prêmio Nobel por seus

¹ A aprendizagem é a mais importante das *capacidades dinâmicas* exigidas pelas organizações (TEECE et al., 1997).

trabalhos sobre o capital humano, em que ele focaliza o investimento em educação e treinamento, como meios para aumentar o capital humano.

Naturalmente, existem muitas modalidades de aprendizagem das pessoas em organizações, além do treinamento formal, de esquemas educacionais e programas de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). É evidente que as pessoas aprendem a partir da experiência. A aprendizagem resulta do engajamento diário nos problemas e desafios das atividades da organização. Aprendemos pela prática, pela reflexão sobre nossas atividades e, naturalmente, também aprendemos a partir de nossos erros. A maior parte dessa aprendizagem realiza-se em contextos sociais, inclusive nas chamadas comunidades de prática (WENGER, 1998), em que a aprendizagem é compartilhada.

Outras modalidades de aprendizagem decorrem da aquisição de tecnologias, que trazem embutido o respectivo conhecimento para a empresa. Contratar especialistas como consultores para transmitir o conhecimento especializado pode ser eficiente, se a empresa tiver uma estratégia de aprendizagem, isto é, se ela procura maximizar a aprendizagem a partir desses consultores, para que no futuro possa tornar-se independente deles. Clientes e fornecedores podem ser fontes de novas idéias em uma organização, de seus produtos e serviços. Frequentemente, as *joint ventures* envolvem troca de tecnologias, rotinas e procedimentos, que podem tornar-se fontes importantes de aprendizagem. Técnicas de *benchmarking* possibilitam a uma empresa descobrir o que outras estão fazendo melhor e, às vezes, quais os processos que estão utilizando. Pesquisas de mercado podem oferecer um entendimento importante dos clientes atuais e potenciais.

Muito se publicou sobre a aprendizagem organizacional, que pode ser definida como "o modo pelo qual as empresas constroem, provêm e organizam seus conhecimentos e rotinas de suas atividades e dentro de suas culturas, adaptando e desenvolvendo a eficiência organizacional por meio da melhoria das habilidades básicas de sua força de trabalho" (DODGSON, 1993, p.377).

Aprendizagem organizacional é um termo genérico, utilizado no setor público e nas organizações sem fins lucrativos, bem como nas corporações. No desenvolvimento do presente artigo trataremos da Educação Corporativa, focalizando uma modalidade que tem sido muito adotada atualmente – a Universidade Corporativa (UC). Trata-se de iniciativas de aprendizagem que podem assumir várias formas. Vamos investigar o que há de novo e significativo nelas e quais as razões de seu surgimento hoje, além de explorar sua continuidade em relação a gerações anteriores de iniciativas de treinamento dentro das empresas.

Nosso objetivo é mapear a variedade de formas assumidas comumente por tais iniciativas de educação estratégica. Iniciamos por aquelas que são consideradas as principais opções – referentes à função, à forma e ao financiamento – que se oferecem àquelas empresas que desejam iniciar ou patrociná-las.

Começamos por situar o fenômeno das UCs num contexto mais amplo, analisando a abrangência e finalidade da aprendizagem corporativa e as razões que promoveram seu crescimento.

Importância e significado da aprendizagem corporativa

Empresas de análise de mercado como a *IDC* ou a *Datamonitor* estimam que quase 30 bilhões de libras estão sendo gastas anualmente para treinamento. Levantamentos feitos nos EUA chegam a valores semelhantes. Infelizmente, além de tais indicações sobre uma atividade tão difundida, não estão disponíveis informações mais detalhadas e confiáveis sobre os investimentos feitos por empregadores em treinamento e desenvolvimento. Não se trata de custos especialmente monitorados pelos empregadores (KEEP et al., 2002), as definições do que é considerado treinamento variam de uma empresa para outra, e o treinamento informal, freqüentemente, é excluído dos cálculos. Sabemos que a aprendizagem estruturada para o local de trabalho constitui hoje uma característica presente nos empregos, em todos os níveis e no mundo inteiro. Mas não sabemos exatamente como essa aprendizagem é feita, sua freqüência relativa e o sucesso de diferentes enfoques para capacitar (guiar, executar, monitorar e financiar) este tipo de atividade.

Durante os últimos 15 anos, a quantidade e a visibilidade das Ucs têm crescido acentuadamente, no início nos EUA e, em seguida, em outras partes do mundo. Neste período, o número de conferências, consultorias e publicações sobre práticas de Aprendizagem Corporativa e assuntos correlatos têm crescido continuamente. Todavia, nem toda a Aprendizagem Corporativa se realiza no âmbito ou através de Ucs. Um número significativo de grandes e importantes empresas tem investido maciçamente em iniciativas desse tipo, ao nível corporativo, embora não sejam especificamente identificadas como UCs. Outras utilizam a denominação, quando na verdade oferecem treinamento e desenvolvimento por meio de departamentos em nível de unidades de negócios. Inevitavelmente, a gerência, a consultoria e o trabalho acadêmico seguem de certa forma a moda nesta área. Mas querer ignorar ou dispensar o fenômeno da Universidade Corporativa como apenas um modismo parece um tanto fora da realidade – uma vez que muita coisa está acontecendo há bastante tempo nesta área.

Entretanto, não é somente pelo fato de que muitas coisas estão acontecendo na área. As UCs surgiram ao mesmo tempo em que quatro importantes fatores acabaram por afetar a indústria, a educação e a sociedade em geral:

- O surgimento da Economia do Conhecimento e da organização focada no aprendizado, como parte do discurso executivo;
- A freqüência e rapidez da reestruturação corporativa, levando executivos a focalizar princípios e práticas corporativas comuns, a fim de manter alguma coerência interna;
- A difusão e potencialidades das tecnologias de comunicação e suas aplicações ao treinamento e desenvolvimento;
- A diversificação crescente dos sistemas educacionais, vem substituindo modelos curriculares por modelos centrados em funções de trabalho (*work-roles*); substitui sistemas baseados em *campi* universitários por sistemas de aprendizagem distribuída; substitui a formação pré-vocacional pelo desenvolvimento contínuo direcionado; substitui a via única de progressão padronizada por uma multiplicidade de diferentes caminhos.

A Universidade Corporativa situa-se justamente na confluência dessas três correntes poderosas atuantes na economia contemporânea.

Origens e difusão do fenômeno da Universidade Corporativa

Assim como acontece com muitas iniciativas de gestão aparentemente originais, as raízes da Universidade Corporativa contemporânea podem ser traçadas ao longo da história da sociedade industrial. EURICH (1985) relata as preocupações de executivos nas primeiras organizações industriais norte-americanas com respeito ao sistema de educação pública vigente naquele país, ao constatar que o mesmo não formava o "tipo certo de pessoa", seja em termos de habilidades seja no tocante às atitudes, para trabalhar nas corporações, então em rápida expansão. Em meados do século XIX, foram criados os colégios corporativos (*corporate colleges*) das organizações DuPont e Edison, com a finalidade de preencher essa lacuna. Vale a pena refletir sobre o fato de que as necessidades percebidas e documentadas, naquela época, levando à implementação de novas práticas de trabalho, mais autônomas, em um ambiente, no qual muitos empregados não dispunham de habilidades lingüísticas e matemáticas suficientes, continuam a ser observadas até os dias de hoje. Naquela época, a difusão de tais atividades nos EUA, até certo ponto, acabou diminuindo, devido às reformas do Ensino Público, que visava ajustar-se melhor às novas condições de trabalho, além do surgimento subsequente das Escolas de Comércio e Departamentos de Comércio nas universidades e em outras instituições de Ensino Superior, no início do século XX.

Entretanto, em meados do século XX, os executivos de grandes corporações nos EUA, como a Disney, a McDonald's e a Motorola, novamente chegaram à conclusão de que os empregados recrutados a partir do Sistema de Educação Pública, não exibiam as qualificações esperadas. Tomaram-se então providências dentro das organizações, visando a oferecer treinamento e desenvolvimento mais específicos (WIGGENHORN, 1990). Essas novas instituições saíram da sombra em princípios da década de 1980, quando começaram a adquirir a competência de emitir diplomas. A Instituição Educacional Corporativa, passou então a ser considerada como:

"instituição que oferece diplomas pós-curso-secundário, inicialmente organizada por uma entidade destinada a gerar lucros ou não, mas cuja missão precípua não era a de oferecer diplomas de 3º Grau" (HAWTHORNE, et al. 1983, p.2).

HAWTHORNE e alguns colegas conseguiram identificar 14 dessas universidades, então denominadas *colleges* e prognosticaram que elas se tornariam uma concorrência séria para instituições educacionais já estabelecidas. Na verdade, eles responsabilizaram, em parte, o mundo acadêmico por essa competição, devido à sua relutância em reconhecer a legitimidade da Educação Corporativa. Mais recentemente, o reitor de uma entidade antes de treinamento corporativo e agora independente, como Escola Privada Superior de Negócios, vaticinou que um número significativo de Escolas de Negócios (*Business Schools*) deverá desaparecer, e que o papel do "professor de administração" vai mudar (MOORE, 1997). Essa evolução será motivada pela mudança de regras em um mercado cada vez mais competitivo e, particularmente, devido à expansão de universidades capacitadas a conferir diplomas. Entretanto, de momento estão na minoria as iniciativas de UCs buscando credenciamento para emitir diplomas ao competir com as tradicionais Escolas de Negócios. Em um cenário alternativo de UCs, haveria executivos trabalhando junto com parceiros acadêmicos, e empresas colaborando com parceiros estratégicos, para juntamente determinarem conteúdo e metodologia dos cursos, customizados para as definições de relevância corporativa. Ao mesmo tempo, continuar-se-ia em busca de excelentes Escolas de Negócios, à procura de professores universitários para colaborar ou

fazer parte do corpo docente dos cursos (PATON; TAYLOR, 2002). Longe de competirem entre si, essas modalidades podem vir a ser ainda mais simbióticas e colaborativas.

Esta rápida visão sobre o contexto histórico e institucional é suficiente para sugerir que a educação e o treinamento corporativos evoluíram juntamente com a educação pública e privada, ambas estimulando e respondendo ao mesmo tempo ao desenvolvimento externo. Numa época, em que a Educação Superior está sofrendo mudanças muito rápidas no mundo inteiro, essa evolução simultânea continua em curso. Entretanto, seria equivocado localizar as iniciativas de UC dentro do domínio educacional superior convencional. Um aspecto das atividades de UC, pelo menos no Reino Unido e na Europa Continental, consiste em que as diferentes etiquetas acadêmicas utilizadas pelas empresas, tais como instituto, escola superior, academia, universidade – são, em geral, mais simbólicas do que de significado literal. Com isto não se quer insinuar de que a etiqueta não seja também importante. Podem-se apontar semelhanças interessantes entre UCs e vários outros tipos de universidades (PATON; TAYLOR, 2002), mas existem também profundas diferenças. Desse modo, qualquer tentativa de se estabelecer uma definição essencialista de uma "universidade corporativa", por enquanto, não será muito útil.

O que é novo e diferente nas universidades corporativas?

É de interesse examinar as propostas teóricas dessas iniciativas e suas respectivas atividades. Pode-se partir da constatação de que o rótulo UC refere-se basicamente a uma nova geração de iniciativas de aprendizagem estratégica. Elas se diferenciam por três características:

1. Iniciativas em nível corporativo, em ambientes altamente complexos e diferenciados.

Sob o ponto de vista organizacional, as UCs situam-se, normalmente, nas próprias sedes corporativas ou próximas delas. Elas têm um patrocinador ao nível executivo e, muitas vezes, não estão subordinadas às funções de Recursos Humanos nas unidades empresariais. As decisões administrativas referentes a essas iniciativas são tomadas em um nível da organização mais alto, do que comumente é feito com treinamentos e desenvolvimentos administrativos. As UCs destinam-se a oferecer uma contribuição corporativa específica, agregando valor corporativo, conforme colocado por um executivo de UC. Com isso não se replica aquilo que já é bem feito em nível local, tal como treinamento de habilidades especializadas. O que se procura é promover a consistência corporativa em relação a terminologias e abordagens comuns, ao trabalho transnacional e à comunicação ou à difusão de valores corporativos comuns. A abrangência desses conteúdos varia entre as organizações (e dentro delas ao longo do tempo), ao mesmo tempo que as UCs continuam sendo contempladas com alta priorização e financiamentos significativos.

2. Busca de alinhamento estratégico contínuo

O principal fator que parece promover as UCs é a idéia de ganhar um controle mais efetivo sobre atividades de treinamento e desenvolvimento em relação às prioridades estratégicas. Essas prioridades variam: algumas se ocupam da integração pós-fusão de empresas, outras tematizam a construção de lealdade de clientes, trabalho inter-cultural, retenção e desenvolvimento de talentos inovadores, treinamento mais efetivo em termos de custos e cronograma, ou desenvolvimento de lideranças. Obviamente, as prioridades

estratégicas dos negócios estão mudando continuamente, razão pela qual as UCs devem re-posicionar-se freqüentemente e desenvolver novos programas. Enquanto as universidades tradicionais se encontram entre nossas instituições mais antigas e estáveis, no caso das UCs, tudo está sujeito a mutações.

3. Esforços para elevar padrões, expectativas e impacto no treinamento e desenvolvimento

Este aspecto das UCs reflete a prioridade estratégica atribuída à aprendizagem. Pode ser observado: na determinação de identificar e contratar provedores dos mais qualificados (independentemente de onde se encontram); no desenvolvimento de esquemas destinados a aumentar a consistência de provisões; no reforço de mensagens-chave e de competências entre diferentes níveis e através diversos ambientes culturais e de negócios; na elaboração de programas inovadores, com maior atenção à Pedagogia; o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na aprendizagem exclusivamente eletrônica (*e-learning*) ou mista; na promoção de comunidades de ex-alunos e na racionalização das fontes de serviços de aprendizagem oferecidos por provedores externos. Vê-se, portanto, que nem tudo é novo o que as UCs estão fazendo atualmente. Mas também não é lícito afirmar que tudo que se fez anteriormente em relação ao treinamento corporativo não tenha sido estratégico, inovativo e assim por diante. Atualmente, a aspiração explícita de dirigentes de UCs, que operam em níveis sêniores, a partir do centro da corporação, é administrar mais de perto os padrões de provisão, assegurando um alinhamento com a estratégia da organização.

Fenômeno público e fenômeno privado

Os fatores que levaram ao surgimento das UCs no setor privado, de certa forma, estão se espelhando também no setor público. Os processos de governança e da administração podem ser diferentes, mas muitos dos imperativos podem ser encarados como semelhantes, tais como: acompanhar a sociedade baseada no conhecimento; as freqüentes reformas e reestruturações de instituições; o compromisso com a Sociedade da Informação Eletrônica e a preocupação crescente com o aperfeiçoamento demonstrável da qualidade na educação. Além disso, a privatização, iniciativas de terceirização e parcerias público-privadas, de certo modo, têm tornado menos nítidas as distinções entre esses setores.

Em alguns casos, podem existir fatores adicionais, que contribuem para caracterizar um equivalente público de uma UC. O prestigiado *National College of School Leadership*, por exemplo, foi lançado na Inglaterra, por um governo recém-eleito, quando o moral na Educação Pública estava em baixa e os administradores de escolas se sentiam subvalorizados e dispunham de poucos recursos. De qualquer modo, há uma longa história em certas áreas do Setor Público com provisões de treinamento de alto nível sob forma de "Escolas de Liderança", notadamente na área militar e em setores a ela relacionados, e no Serviço Civil. Na década passada houve numerosas tentativas para criar novos provedores públicos com objetivos similares aos das UCs, focalizando, porém, um determinado setor ou um conjunto de competências específicas. No Reino Unido, com a formulação original da "Universidade para a Indústria" (HILLMAN, 1996) tentou-se aperfeiçoar a base de competências de indústrias estrategicamente importantes, enquanto que a Universidade do Serviço Nacional da Saúde (National Health Service) – (NHS) (cf. PATON, et al., 2005), e a Escola Nacional de Liderança em Saúde (*National Health Leadership College*) foram criadas numa época de reforma e mudanças na organização da

provisão de Saúde Pública. Em quase todos os casos, procurou-se ampliar seu apelo e alcance. A NHS tem hoje a metade de sua clientela como professores em Escolas Públicas; a "Universidade para a Indústria" provê aprendizagem *online* em competências básicas, além de tópicos vocacionais. A Universidade NHS também tinha planos de alcançar uma audiência maior, não só de dirigentes de Saúde e Assistência Social, como também de cuidadores e de pacientes, quando em 2005, o Governo do Reino Unido promoveu a fusão desta instituição com a Escola de Liderança e outras agências, formando o Instituto Nacional de Saúde (*National Health Institute*) com a responsabilidade de concentrar-se no apoio a inovações e reformas.

Novas modalidades de criação e acompanhamento de conhecimento

É necessário atentar para o que é novo e significativo em matéria de processos de aprendizagem, promovidos por essas iniciativas. A descrição de aprendizagem no local de trabalho, há um século atrás, seria mais ou menos assim:

- Captação e criação do conhecimento por meio de alguma forma de pesquisa ou levantamento, focalizando aqueles que detêm o eficiente saber-fazer prático;
- Codificação desse conhecimento em termos de princípios abstratos, técnicas e esquemas;
- Comunicação do conhecimento descontextualizado para aqueles que planejam e executam a educação e o treinamento;
- Transferência dos princípios gerais para os empregados em treinamento, para serem aplicados em contextos reais de trabalho;
- Adaptação contextual e aplicação dos princípios gerais pelos empregados em suas situações específicas.

Isto está representado na Fig.1. Salta à vista que a cadeia da comunicação é longa e está sujeita a graus variáveis de falhas. Se os empregados, diante de desafios semelhantes em contextos comparáveis, pudessem comunicar-se diretamente, encontrariam mais rapidamente soluções para seus problemas práticos. Foi exatamente o que aconteceu numa vasta gama de ambientes e modalidades, desde os primórdios do trabalho industrial. Alguns empregados com determinados conhecimentos e habilidades, baseando-se na experiência e no conhecimento tácito de colegas, criam conhecimento novo, ao enfrentar desafios novos e complexos no campo de trabalho. E procedendo assim, tornam-se fontes de referência para outros colegas.

Evidentemente, não são novos esses processos de aprendizagem colaborativa. A novidade consiste no fato de que sua extensão e importância como parte de uma Economia do Conhecimento, altamente competitiva, são reconhecidas, encorajadas e facilitadas. Isto vem acontecendo num leque variado, conforme ilustrado por PATON et al. (2005). Assim como novas universidades corporativas, freqüentemente, coexistem com departamentos de treinamento ao nível de unidades de negócios, assim também as novas modalidades de aprendizagem ampliam e complementam modalidades mais tradicionais de treinamento e aprendizagem. Não há nenhuma necessidade de mudança radical, com as novidades suplantando e substituindo o tradicional. Pelo contrário, as novas iniciativas de aprendizagem estratégica englobam, integram e superam estruturas e processos mais familiares, já estabelecidos, da aprendizagem corporativa.

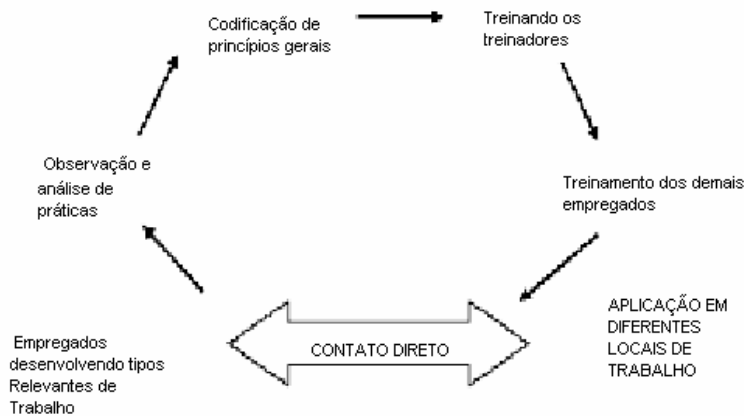


Fig. 1 Treinamento versus compartilhamento do conhecimento como abordagens da aprendizagem

Tipos de Universidades Corporativas

Ao aceitar as UCs como iniciativas de aprendizagem, é importante explorar o espaço ocupado por essas novas entidades e agrupamentos, que devem assumir alguma estrutura, independentemente de suas limitações. Por isso, para entendê-las, necessita-se analisar a respectiva prática e linguagem administrativa. Tentaremos tornar mais compreensível a profusão de diferentes formas, oferecendo uma visão geral das principais dimensões e as opções formativas que geram tal variedade. Dessa maneira, ficarão mais claros os limites e interfaces do fenômeno UC, tal como a definimos acima. A diversidade das atividades no âmbito das UCs se deve, em grande parte, aos diferentes tipos de desafios estratégicos, em relação aos quais uma iniciativa substancial de aprendizagem corporativa pode constituir-se numa resposta apropriada. Assim, por exemplo, se a preservação, disseminação e reprodução de uma competência característica de uma empresa é considerada essencial para o seu sucesso futuro, encontraremos, provavelmente, certos tipos de iniciativas fortemente ligadas a atividades e processos de Gestão do Conhecimento. Por outro lado, quando a insuficiência no mercado de trabalho, de pessoas apropriadamente treinadas estiver ameaçando ou minando o desenvolvimento do negócio, então esperam-se iniciativas direcionadas para o ambiente externo, envolvendo parcerias de dimensões corporativas. Ou ainda, quando o assunto estratégico consiste numa preocupação a longo prazo, no sentido de assegurar a formação e disponibilidade de um número suficiente de dirigentes altamente preparados, então a UC, por sua vez, assumirá uma forma específica, vindo ao encontro dessa preocupação. (PATON; TAYLOR; STOREY, 2004).

Tentaremos agora tornar mais inteligível a diversidade de Ucs, em relação aos objetivos estratégicos para os quais elas foram concebidas. Nosso enfoque consiste em examinar as principais escolhas, feitas pelos dirigentes em organizações, em fase de criação de uma UC ou tentando renovar a relevância e eficácia de uma UC já existente. Juntamente com a explicação dessa variedade, acreditamos que seja possível, também, distinguir alguns tipos gerais de UCs, bem como tendências subjacentes, direcionadas para arranjos que provêem e dão suporte a diferentes formas de aprendizagem em rede.

Decisões formativas

Quando líderes corporativos ou industriais cogitam em criar (ou recriar) uma UC, a primeira decisão é projetar o tamanho e a estrutura do que se pretende fazer, e decidir quais as características desejadas e quais as descartadas. Assim sendo, as decisões acerca da forma abrangem três áreas:

- *Função da iniciativa* – que abrange o papel central da UC e sua contribuição para a instituição-matriz;
- *Forma organizacional* – abrangendo a escolha de estratégias sobre o quanto a UC deverá ter de "real" e quanto de "virtual", e a decisão sobre qual será a contribuição própria e qual a aquisição "de fora";
- *Financiamento e governança* – que inclui as escolhas de como esta UC poderá ser encaixada nos sistemas mais abrangentes aos quais se destina.

É preciso assinalar que essas escolhas são inter-relacionadas, fornecendo o esquema necessário para começar a explorar as diversas possibilidades práticas da UC.

Quanto à **função**, é preciso levar em consideração os desafios corporativos ou estratégicos, aos quais a UC pretende ser uma resposta, e que vão moldar suas principais finalidades. Estas podem ser expressas nos três níveis seguintes:

- *Abrangência da iniciativa*: existe uma exigência acentuada, por exemplo, focada na liderança da organização? Ou a intenção é abrir um espaço de aprendizagem mais abrangente? No primeiro caso, teríamos o *Boeing Leadership Centre*, e seu Instituto para Liderança Aeroespacial, enquanto que o segundo pode ser exemplificado com a *BAE Systems Virtual University*, e a *ST University*, que têm uma destinação mais abrangente, incluindo também a aprendizagem tecnológica.
- *Nível dos alunos*: refletindo a finalidade da iniciativa, as possibilidades abrangem desde um corpo discente expressamente da elite da empresa, até uma abertura para um público de empregados mais geral. A universidade corporativa *NHS*, com sua ênfase em prover subsídios para um programa comum de indução destinado a toda a equipe, é um exemplo do segundo caso. Em iniciativas semelhantes pratica-se o envolvimento de parceiros da cadeia de fornecedores na aprendizagem como meio de aperfeiçoar práticas e abordagens comuns. É o caso da *ABN Amro*, onde a equipe da UC deve se defrontar rotineiramente com consultas de clientes do "banco de treinamento e desenvolvimento", em áreas como mercados financeiros globais e produtos de locação. Finalmente, algumas iniciativas focalizam a melhoria da oferta de mão-de-obra – nelas são treinados os chamados *empregados potenciais*.
- *Natureza da contribuição*: algumas UCs são centradas em programas, isto é, seu papel está direcionado diretamente para determinadas necessidades de aprendizagem. Frequentemente, porém, a principal contribuição refere-se à criação de alguma forma de infraestrutura de aprendizagem. Esta pode ser do tipo

tecnológico, (por exemplo, como implementar uma aprendizagem do tipo *e-learning*), ou para gerar um sistema de competências em toda a empresa, criando terminologias consistentes e pontos de referência compartilhados para programas de desenvolvimento das equipes num grupo empresarial diversificado em termos industriais e geográficos. Finalmente, a natureza da contribuição pode envolver a administração de serviços de aprendizagem oferecidos por provedores, avaliando, negociando e contratando consultores e universidades selecionadas.

- *Forma*: a natureza da principal contribuição das UCs depende muito das decisões acerca da sua forma. Muitas UCs são mais ou menos "virtuais". A UC *Learning@Intel*, por exemplo, não aparece em nenhum quadro da organização e afirma-se que ela não tem nenhum cargo de responsabilidade hierárquica. Entretanto, a maior parte das 50 ou mais entidades abrangidas pela *Learning@Intel* é constituída de unidades organizacionais muito familiares e tangíveis, solidamente localizadas no espaço corporativo. Elas incluem serviços e programas referentes a recursos humanos corporativos, notadamente a *Intel University Operations*, (que provê serviços de contabilidade e administração empresarial), e o *College of Employee Care Practices*. Mas a maioria dessas universidades, voltada para operações de treinamento, em unidades empresariais diferentes ou geograficamente dispersas, é baseada em *sites* ou num *campus* próprio. A UC da Intel, por exemplo, concentrou-se na coordenação de grupos de trabalho *ad hoc*, com participantes da empresa diretamente envolvidos, compartilhando processos, ferramentas e métodos de aprendizagem e a padronização essencial para assegurar consistência nas especificações de processos.

Outras UCs assumiram uma forma de organização, por assim dizer mais "familiar", enquanto entidades distintas, com estrutura tradicional, reportando-se ou diretamente à Diretoria ou ao setor dos Recursos Humanos corporativos. Uma outra opção diz respeito à medida em que uma empresa depende de provedores externos para completar ou oferecer atividades de aprendizagem corporativa. Alternativamente, uma empresa pode depender de suas próprias competências, aproveitando-se de seus especialistas em tempo integral, ou ainda por meio de contribuições regulares por parte de executivos sêniores e *experts* profissionais.

- *Financiamento e governança*: Em geral, as UCs são financiadas por alguma combinação de suporte corporativo centralizado e pagamentos recolhidos por unidades de negócios. Um financiamento tipicamente centralizado é direcionado ao desenvolvimento de infraestrutura ou para desencadear a criação e bancar os testes de novos programas. Entretanto, no caso de muitas UCs, existe a expectativa de que elas se financiem dentro de um mercado interno administrado. A situação é mais complexa, com iniciativas colaborativas ou aquelas que abrangem indústrias inteiras, com o envolvimento de vários parceiros, ou quando são financiadas inteiramente, ou em parte, por um orçamento corporativo específico. Como em outros casos, a dependência financeira das UCs sempre preocupa os dirigentes, e ela é crucial para assegurar a responsabilidade da iniciativa, inserindo-a na organização como um todo.

Como vimos, os cuidados na organização das UCs, freqüentemente, incluem outras contingências e interesses. Algumas organizações introduziram, a título de experiência, a função de Reitor da UC, correspondendo ao papel desempenhado por executivos sêniores

ou diretores. Neste caso, não se trata de um alinhamento entre o provimento da UC e as necessidades empresariais, e sim de mostrar para todos os administradores e profissionais a importância das atividades centradas no cultivo de talentos e do conhecimento. São comuns os arranjos para Conselhos Consultivos, envolvendo patrocinadores internos, juntamente com *experts* e parceria externa. Tais arranjos formais para uma governança em vários níveis são mais comuns e mais elaborados no domínio público, mas as iniciativas de UCs também têm que negociar espaço dentro de um cipoal de órgãos profissionais e regulatórios, segmentos de empregados e empregadores, além de provedores de treinamento já existentes – todos podendo ser obstáculos ou recursos, a depender dos assuntos em pauta.

Diversidade e convergência

No esboço apresentado, o leque de opções importantes aponta para muitas possibilidades. Não é fácil distinguir as principais tendências e entender o quadro geral do que está ocorrendo hoje em matéria de Treinamento e Educação Corporativa. Para isto, necessita-se de um mapeamento em nível mais elevado, encarando as UCs contemporâneas sob duas dimensões. A primeira dimensão diz respeito à natureza da aprendizagem, que abrange desde o foco mais específico de treinamento (oferecendo informações, desenvolvendo habilidades vocacionais), até formas mais gerais de desenvolvimento educacional e profissional (incluindo a socialização de valores e práticas organizacionais) e, finalmente, aquelas que compreendem formas de pesquisa e ensino-aprendizagem em nível mais elevado. Em termos de conhecimento, a dimensão abrange desde a transferência de informações explícitas, bem codificadas, até o compartilhamento e criação do conhecimento.

A segunda dimensão refere-se à organização espacial da UC, ou seja, se é vinculada a um local específico a ser freqüentado pelas pessoas (modelo de *campus*) ou se ela é do tipo distribuído. Além disso, ela poderá ser "virtual" (como a *BAE Systems VU*), ou utilizando ao mesmo tempo várias mídias, inclusive o papel impresso, e providenciando suporte local, por exemplo, por meio de uma rede de centros de aprendizagem.

Combinando essas duas dimensões destacam-se 4 diferentes tipos de UCs. Ilustradas na Fig.2, indicando qual a modalidade de resultado que se pode esperar de cada tipo.



Fig.2 Tipologia das UCs

O tipo mais familiar aqui representado é a escola tradicional de treinamento corporativo ou "colégio"², baseada no modelo de educação corporativa e de socialização do século XIX. Este tipo continua sendo o predominante no panorama da UC, aperfeiçoado em várias formas até atingir o *status* e o perfil de treinamento, tanto dentro quanto fora da organização. A Universidade *McDonald Hamburger* pode ser vista como exemplo desse tipo. Esta universidade está focada principalmente em formar habilidades necessárias para a consistência, qualidade e eficiência em operações básicas. Iniciativas como esta são freqüentemente tidas como compensatórias em relação às deficiências dos sistemas educacionais secundários, como acontece com uma das universidades corporativas tradicionais - a *Motorola University*.

O segundo tipo de UC – denominado "treinamento por computador" (*Computer-based training – CBT*) – é mais recente, mas tem atraído muitos investimentos, especialmente, em indústrias e ambientes específicos, tendo sido assunto para uma cobertura popularizada na imprensa sobre iniciativas de UCs. A razão é óbvia: sempre que um grande contingente de funcionários deve ser re-treinado regularmente (por exemplo, no uso de novas ferramentas de *software*, ou agir de acordo com uma nova legislação), ou deve atualizar-se (por exemplo, sobre os produtos mais recentes), os custos deste tipo de treinamento de interação face-a-face é muito alto. Ao mudar esse treinamento para uma forma eletrônica, as companhias podem economizar no deslocamento dos funcionários e nos custos de acomodação, particularmente, quando esses funcionários estão distribuídos internacionalmente. Os gerentes também acham mais fácil prover o treinamento de forma consistente em tempo real, com menos interrupções nas escalas de trabalho, mesmo porque este tipo de treinamento pode ser também oferecido fora do horário e do espaço de trabalho.

Atualmente, continua sendo debatido o escopo desse método de treinamento a longo prazo, em particular, se e até que ponto, ele poderia ser utilizado para tópicos mais difusos, menos passíveis de respostas do tipo "certo-errado", ou até que ponto esse método poderia ser desenvolvido para além de suas origens pedagógicas da Aprendizagem Programada. Todavia, não está sendo questionada a existência de importantes contextos, nos quais o método pode ter um alto índice de custo-benefício. A *Shell Open University* é um exemplo de redução de gastos de treinamento em uma companhia bastante distribuída, que necessita passar informações rapidamente; outra empresa é a *Unipart*, da qual se diz que os funcionários podem aplicar à tarde o que aprenderam de manhã, usando computadores exclusivos, disponíveis em cada andar e ligados à Universidade *Unipar*.

Um terceiro tipo de UC – metaforicamente chamado de "experiência de casa de campo" – também tem sido familiar neste panorama, antes que o termo "UC" se tornasse comum. A formação gerencial de lideranças e/ou de executivos, tradicionalmente, era oferecido em locações rurais bem escolhidas, longe da sede corporativa. Em anos recentes essas iniciativas passaram a ter um renascimento. Elas são vistas agora como uma forma de responder a um importante desafio corporativo – como promover uma coesão em meio a negócios internacionais altamente diferenciados, em especial naqueles que se desenvolveram por meio de aquisições e fusões. A importância e dificuldade de se criar grupos gerenciais eficientes e que se utilizem de uma linguagem comum, embora

² Tradução utilizada no Brasil para *colleges*, mas com o significado em inglês de "escola de nível superior".

provenientes de culturas nacionais e corporativas diversas, não deve ser subestimada. A reinvenção da escola gerencial como incubadora de uma cultura corporativa compartilhada, por meio do desenvolvimento de atividades intensivas em interação, e a criação de redes interorganizacionais, pode ser o resultado de um número crescente de fusões multinacionais. Estando fora do ritmo e das pressões da vida corporativa, essas soluções podem também prover um espaço social, onde os códigos de conduta normais podem ser relaxados até certo ponto, e determinados princípios podem até ser questionados. Neste sentido, podem também desempenhar o papel de *think tanks*³ corporativos, onde funcionários sêniores e talentos emergentes podem dedicar-se à análise, a debates e estudos sobre novos desafios, tanto em relação a assuntos internos da organização, quanto em relação a problemas mais amplos como, por exemplo, o ambiente natural ou a localização da produção. Exemplos desse tipo de UC são a instituição *Rüschlikon* na Suíça, pertencente à *Swiss Re* (<http://www.ruschlikon.com>) e o Centro de Desenvolvimento de Lideranças da *Boeing*, nos EUA.

Finalmente, há aquelas UCs que operam como comunidades em redes. Abarcam um vasto leque de aprendizagem (gestão técnica, profissional e de negócios), com vários suportes combinando *e-learning* com elementos presenciais, tutoriais, aprendizagem-ação, e outros. Sua forma e enfoques mudam freqüentemente, respondendo a necessidades profissionais emergentes ou a percepções mutantes de prioridades estratégicas, em particular, porque a reestruturação parece ter-se tornado um fenômeno normal, e não mais excepcional, na vida corporativa. A Universidade *Cap Gemini* apresenta várias dessas características, que desempenharam diferentes papéis em diferentes momentos de sua existência de doze anos. Enquanto seu *campus* próximo de Paris continua sendo a alavanca desta universidade corporativa, o corpo docente é distribuído pelo mundo inteiro. Há uso crescente de *e-learning* e aprendizagem mista, sendo a atualização profissional nessa indústria de rápida mobilidade feita por meio de uma revista *on-line*. Imprime-se grande ênfase na promoção de comunidades em rede para os diferentes tipos de profissionais que trabalham na empresa. No Reino Unido, o *National College for School Leadership* constitui um caso específico: dispõe de um centro bem aparelhado, mas investe grandes esforços para facilitar e sustentar a aprendizagem continuada e distribuída.

Como mostra a Fig.2, existe hoje uma tendência de as UCs se desenvolverem na direção dos tipos que acabamos de descrever. Podem até dispor de um centro próprio, mas sem identificar-se com ele ou limitar-se ao mesmo.

Conclusões

No presente artigo focalizamos as UCs como iniciativas importantes e estratégicas de Educação Corporativa. Oferecemos um mapa da estrada que passa por diversos territórios hoje ocupados pela UC. Focalizamos, especialmente, algumas decisões de caráter estratégico e formativo, referentes à função, forma e financiamento, pelas quais uma UC é localizada, delineada e orientada. Deve-se enfatizar, no entanto, que raramente se trata de decisões a longo prazo, pelo contrário, elas são revistas a cada cinco ou sete anos, ou mesmo mais freqüentemente, fazendo com que a UC evolua, seja ao estabelecer um novo foco estratégico ou ao acrescentar-lhe novas funções. Além disso, algumas opções das

³ *Think tank* -

iniciativas - por exemplo, quanto pode ser realizado com “recursos da casa”, e quanto deve ser adquirido fora, e se é importante ter um *campus* ou centro próprio – podem assemelhar-se a movimentos pendulares, uma vez que não existe uma solução ao mesmo tempo ótima e estável. Além disso, é necessário registrar em termos de política que existem equivalentes à UC tanto no Setor Público como no Setor Privado e que, por vezes, iniciativas nesta área podem ir ao encontro até de necessidades setoriais ou nacionais.

Neste artigo, tentou-se ainda ilustrar a abrangência e variedade de iniciativas que correntemente vêm empunhando a bandeira da UC, em seus diversos aspectos simbólicos, organizacionais e gerenciais. Enfatizamos em nossa análise que as opções estratégicas disponíveis para os responsáveis pela política e para os administradores que exploram esse território, costumam gerar efeitos materiais significativos, não só em termos de custos para a organização hospedeira, mas também de sucesso da iniciativa a longo-prazo, com vista à sua eficácia e utilidade.

Notas

1- O presente artigo baseia-se em material publicado por Rob Paton, Geoff Peter, John Storey, e Scott Taylor, no *Handbook of Corporate University Development: Managing Strategic Learning in Public and Private Domains*. London: Gower: 2005.

2- Tradução utilizada no Brasil para *colleges*, mas com o significado em inglês de “escola de nível superior”.

3- *Think tank* – metáfora para designar equipe de alto nível, encarregada de solucionar ou antecipar a solução de problemas complexos de ordem científica, tecnológica e/ou estratégica.

Referências

BECKER, G.S. *Human Capital*. Chicago Ill: University of Chicago Press, 1964.

COHEN, W.M. and LEVINTHAL, D.A. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, v. 35, p.128-152, 1990.

DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, v. 14, n. 3, p. 375–94, 1993.

EURICH, N. (1985). *Corporate Classrooms: The learning business*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

HAWTHORNE, E.; LIBBY, P.; NASH, N. The emergence of corporate colleges. *Journal of Continuing Higher Education*, p. 2-9, Fall, 1983.

HILLMAN, J. *University for Industry: Creating a National Learning Network*. London: Institute for Public Policy Research, 1996.

KEEP, E.; MAYHEW, K.; CORNEY, M. Review of the evidence on the rate of return to employers of investment in training and employer training measures. *ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance Research Paper no.34*, 2002.

MOORE, T. The corporate university: Transforming management education. *Accounting Horizons*, v.11, n.1, p. 77-85, 1997.

PATON, R. and TAYLOR, S. (2002) 'Corporate universities: Between higher education and the workplace'. In: *Williams, G. (ed.) Enterprise in Universities: Evidence and Evaluation*, Buckingham: Open University Press.

PATON, R., S. TAYLOR and J. STOREY (2004) 'Corporate Universities and Leadership Development' in J Storey, ed. *Leadership in Organisations: current issues and key trends*, London: Routledge.

PATON, R.; PETERS, G.; STOREY, J.; TAYLOR, S. Corporate Universities as strategic learning initiatives. In: PATON, R.; PETERS, G.; STOREY, J.; TAYLOR, S., eds. *Handbook of Corporate University Development: Managing Strategic Learning Initiatives in Public and Private Domains*. London: Gower, 2005a.

PATON, R.; PETERS, G.; STOREY, J.; TAYLOR, S. *Handbook of Corporate University Development: Managing Strategic Learning Initiatives in Public and Private Domains*. London: Gower, 2005b.

SPILSBURY, M. (2000) 'Learning and training at work', *Department for Education and Skills Research Report no.269*.

TEECE, D.J.; PISANO, G.; SHUEN, A. Dynamic capabilities and strategic management., *Strategic Management Journal*, v.. 18, n. 7, p. 509-33, 1997.

WENGER, E. *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIGGENHORN, W.. Motorola U: When training becomes an education. *Harvard Business Review*, p. 71-83, July-August 1990.